



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO –PPGED/UNIFAP
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ZENILDA RODRIGUES DIAS

**CULTURA MILITAR NAS ESCOLAS PÚBLICAS CIVIS NO AMAPÁ: as implicações
da padronização e homogeneidade na diversidade sexual LGBTQIAP+**

**MACAPÁ
2023**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED/UNIFAP
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ZENILDA RODRIGUES DIAS

CULTURA MILITAR NAS ESCOLAS PÚBLICAS CIVIS NO AMAPÁ: as implicações da padronização e homogeneidade na diversidade sexual LGBTQIAP+

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Culturas e Diversidades.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Adalberto Pereira.

**MACAPÁ
2023**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP
Elaborado por Mário das Graças Carvalho Lima Júnior – CRB-2 / 1451

D541 Dias, Zenilda Rodrigues.

Cultura militar nas escolas públicas civis no Amapá: as implicações da padronização e homogeneidade na diversidade sexual LGBTQIAP+ / Zenilda Rodrigues Dias. - Macapá, 2023.

1 recurso eletrônico. 179 folhas.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-Graduação em Educação, Macapá, 2023.

Orientador: Alexandre Adalberto Pereira.

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Educação - Escola militarizada. 2. Padronização - Homogeneidade. 3. Cultura militar
Diversidade sexual e LGBTQIAP+. I. Pereira, Alexandre Adalberto, orientador. II. Universidade
Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – 370

DIAS, Zenilda Rodrigues. **Cultura militar nas escolas públicas civis no Amapá**: as implicações da padronização e homogeneidade na diversidade sexual LGBTQIAP+. Orientador: Alexandre Adalberto Pereira. 2023. 179 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2023.

ZENILDA RODRIGUES DIAS

CULTURA MILITAR NAS ESCOLAS PÚBLICAS CIVIS NO AMAPÁ: as implicações da padronização e homogeneidade na diversidade sexual LGBTQIAP+

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Culturas e Diversidades.

Dissertação de mestrado defendida e aprovada em: 16 de novembro de 2023.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Alexandre Adalberto Pereira (PPGED/UNIFAP)
Orientador/Presidente

Profa. Dra. Antônia Costa Andrade (PPGED/UNIFAP)
Avaliadora interna

Prof. Dr. Waldir Ferreira Abreu (PPGED/UFPA)
Avaliador Externo

Prof. Dr. Adalberto Carvalho Ribeiro (PPGED/UNIFAP)
Suplente Interno

Prof. Dr. Odair França Carvalho (UEP)
Suplente Externo

RESUMO

O presente texto de Dissertação apresenta os aspectos teóricos e metodológicos definidos para a dissertação, assim como as discussões sobre a diversidade sexual LGBTQIAP+ no contexto da padronização e homogeneidade na cultura militar, com os conflitos existentes gerados entre o conservadorismo presente na militarização e os princípios democráticos explícitos na educação brasileira. A militarização das escolas públicas no Amapá se apresenta a partir de um padrão comportamental, que busca a padronização dos corpos, a escola, nesse meio, pode está construindo um processo de negação dos sujeitos, uma vez que os sujeitos são, em si, diversos, violando, assim, o direito à educação. Portanto, é inevitável questionar como os docentes do Ensino Médio, da área de conhecimento de Ciências Humanas, de escolas de gestão compartilhadas abordam as discussões sobre a diversidade sexual LGBTQIAP+, considerando, dessa forma, a cultura militar. Assim, temos como objetivo geral: Analisar o modo como os docentes do Ensino Médio da área de conhecimento de Ciências Humanas, de escolas de gestão compartilhada, abordam as discussões sobre a diversidade sexual LGBTQIAP+, considerando as implicações que a cultura militar (nos aspectos de homogeneização e padronização identitária no espaço escolar) no qual estão inseridos profissionalmente. Para tanto, será utilizado o recorte histórico dos anos de 2017 a 2023. Na perspectiva teórica da dissertação abordaremos a seguinte base teórica: padronização constituinte na cultura militar diante da diversidade sexual LGBTQIAP+, bem como do conservadorismo na educação, compreendendo-o como movimento histórico conflitivo em relação ao fenômeno democrático, em especial na concepção de homogeneidade da cultura militar, tendo a contribuição de autores que são referências nos mais variados conceitos de cultura como: Williams (2011); além de autores que discutem o conservadorismo e o neoconservadorismo como Burke (2014); já no estado militar e na militarização teremos a contribuição de Ribeiro (2019); no que se refere a homogeneidade, autores como Gramsci (2011); e Freitas (2018) discutindo sobre privatização da educação e sobre a diversidade sexual LGBTQIAP+ . Autores como Pereira (2022), tratam sobre os enfrentamentos; também autores como Borrilo (2010), fazem parte das referências e por fim, Saviani (2008) como referências de uma escola mais democrática. Diante disso, trazemos apontamentos Reflexos das ações neoconservadoras e ações democráticas nas discussões sobre a diversidade sexual LGBTQIAP+ nas escolas militarizadas. E, por fim, os apontamentos sobre a escola como um espaço de resistências e lutas. No caminho metodológico, os escolhidos foram: Tipo de pesquisa: Qualitativa; Bases epistemológicas e procedimentais: Histórico dialética; Locus e sujeitos das pesquisas: Escolas Estaduais: Professor Antônio Messias Gonçalves da Silva, Risalva de Freitas do Amaral, Igarapé da Fortaleza e Afonso Arinos de Melo Franco; os sujeitos são os professores do Ensino Médio da área de conhecimento de ciências humanas; Instrumento e técnica de coleta dos dados: Entrevista; Tratamento e análise dos dados: Hermenêutica dialética. Desse modo, em nossa conclusão os achados revelaram a influência da militarização na prática docente do professor e conseqüentemente, o impacto dessa prática nas ações de enfrentamento e na discussão sobre a diversidade sexual LGBTQIAP+ no ambiente escolar.

Palavras-chave: Educação, Escola militarizada, padronização, homogeneidade, cultura militar, diversidade sexual e LGBTQIAP+.

ABSTRACT

This dissertation text presents the theoretical and methodological aspects defined for the dissertation, as well as the discussions on LGBTQIAP+ sexual diversity in the context of standardization and homogeneity in the military culture, with the existing conflicts generated between the conservatism present in militarization and democratic principles explicit in Brazilian education. The militarization of public schools in Amapá is presented from a behavioral pattern, which seeks the standardization of bodies. The school, in this context, should build a process of denial of the individuals, since the subjects themselves are diverse, and in this way can happen a violating of the right to education. Therefore, it is inevitable to question how high school teachers of Human Sciences, from shared management schools, approach discussions on LGBTQIAP+ sexual diversity, considering the military culture. Looking at this, our general objective: To analyze the way in which high school teachers in the area of knowledge of Human Sciences, from shared management schools, approach discussions about LGBTQIAP+ sexual diversity, considering the implications that military culture (in the aspects of homogenization and identity standardization in the school space) in which they are professionally inserted. To this end, the historical period from 2017 to 2023 will be used. In the theoretical perspective of this Dissertation it will be approached the following: constituted standardization in military culture in the face of LGBTQIAP+ sexual diversity, as well the conservatism in education, understanding it as a conflictive historical movement in relation of democratic phenomena, especially in the concept of homogeneity of military culture. The authors who contribute in this discussion are references on various concepts of culture: Williams (2011); besides authors who discuss conservatism e o neoconservatism like Burke (2014); In concerning of military State and the militarization there will be the contribution of Ribeiro (2019). Referring to homogeneity, studios as Gramsci and Freitas (2018). Discussing privatization of education and LGBTQIAP+ sexual diversity, authors as Pereira (2022), treat about confrontation. And also, Borrilo (2010), take part on the references., besides and Saviani (2008) as references of a more democratic school. In view of this, we bring notes Reflections of neoconservative actions and democratic actions in discussions on LGBTQIAP+ sexual diversity in militarized schools. And, finally, the notes about the school as a space of resistance and struggle. In the methodological part, the chosen ones were: Qualitative Research; Epistemological and procedural base is Historical dialectic; *Locus* and research subjects are Public Schools (teacher Antônio Messias Gonçalves da Silva, Risalva de Freitas do Amaral, Igarapé da Fortaleza and Afonso Arinos de Melo Franco); the subjects are teachers in the area of human sciences; Data collection instrument and technique is interviews; Data treatment and analysis is based on Dialectical hermeneutics. Thus, in our conclusion, the findings revealed the influence of militarization on the teacher's teaching practice and consequently, the impact of this practice on actions to confront and discuss LGBTQIAP+ sexual diversity in the school environment.

Keywords: Education; Militarized school; standardization; homogeneity; military culture; sexual diversity; LGBTQIAP+.

DEDICATÓRIA

*Com carinho, admiração e infinitos agradecimentos, dedico esta dissertação a Dona **Benedita** (minha amada mãe), a **Judith Mac Dowell Medeiros** (vovó Guita), por seus constantes puxões de orelha, por causa do coquinho da pupunha, ao meu pai **Raimundo Garcia** (in memória), de onde estiver, tenho certeza que sentiria orgulho de mim.*

*As minhas incríveis irmãs **Maria Luiza, Maria de Nazaré, Rosineri, Maria Francisca e Mack**, que foram as maiores incentivadoras na busca dos meus sonhos, obrigada por sempre estarem do meu lado em todos os momentos, manas, amo vocês!*

*Dedico principalmente ao **Lian** (meu amado filho), na esperança que a minha luta por uma educação mais democrática, ele possa viver em um mundo melhor e mais humano.*

*Dedico igualmente aos meus sobrinhos, **Anderson, Luza, Loíse, Júnior, Hamilly, Ravi, Yury, Yago, Klyvia, Rayra, Evelin, Isabely, Ian, Tiago**, que são a motivação de como eu sonho em uma escola com respeito a diversidade e democrática, a vocês meus sobrinhos dedico esta dissertação*

AGRADECIMENTO

A Jeová, por me permitir a realização um sonho, que nos momentos mais difíceis me deu força e não me permitiu perder a minha fé, obrigada senhor, a Deus tenho somente agradecimentos

Ao querido orientador Prof. Dr. Alexandre Pereira, que acreditou no potencial e na relevância da minha pesquisa, cuidou e me ajudou em todos os momentos, o que passamos juntos jamais serão esquecidos, o senhor me proporcionou um aprendizado para vida, meu orientador, meu mestre, sempre prestativo, amorosos, acolhedor e principalmente um amigo que durante o mestrado, compartilhou comigo momentos importantes e me fez enxergar a educação, além das salas de aula, agradecimentos infinitos.

Ao meu mestre Adalberto Ribeiro, que foi o primeiro a me apresentar a militarização, que me proporcionou a minha primeira experiência como pesquisadora, meu amor pela militarização surgiu graças ao senhor, aos professores Demilto Yamaguiche, Waldir Ferreira, Carlos Nilson da Costa, Carlos Alberto do Nascimento (in memória), e Maria José Almeida (professora e madrinha, que cultivou em mim a paixão pela educação). Aos mestres que ao longo da minha jornada foram os grandes incentivadores e encorajadores, a vocês meu muito obrigada.

Aos meus amados tios (Terezinha e Coimbra), por todo carinho e incentivo na minha infância, meu muito obrigada. A minha querida prima Gabriela Almeida, por me escutar e mostrar uma realidade da comunidade LGBTQIAP+ que eu não conhecia, suas experiências e vivências como membro da comunidade me ajudaram a construir uma pesquisa que venha buscar o respeito a diversidade sexual, prima, meu muito obrigada.

Aos meus colegas do mestrado, Wollacy Esquerdo, Eleonor, Jessé Martins, Elisa e Vera Lúcia, pelas infinitas conversas e troca de ideias, o mestrado me deu muito mais que conhecimento, me presenteou com amigos para uma vida. Aos queridos amigos Wila, Wallan, Railon, Thiago, Breno, Henrique Ribeiro, Heloisa e Janeide e Silvia Helena, por sempre poder contar com cada um de vocês em cada etapa importante da minha vida. Assim como outros amigos que são tão importantes, quanto os que foram citados.

Aos meus colegas do Conselho Estadual de Educação do Amapá, em especial a Professora Graça Redig, meu muito obrigada, a Ely, Célia, Ivone Conceição, Presidente Benedita Rocha, Sandra, Isaura, Taiana, Marcelo, Elmira, Márcia, Gracilene, Sônia e aos demais colegas, meu muito obrigada.

E a todas as pessoas que contribuíram de forma significativa para a realização desta dissertação, em especial.

EPÍGRAFE



Viver em um mundo sem tomar conhecimento do seu significado, é o mesmo que visitar uma imensa biblioteca e não ler um único livro.

Ninguém nasce odiando outra pessoa por causa da cor da sua pele ou sua origem, sua sexualidade ou religião. As pessoas devem aprender a odiar, e se eles podem aprender a odiar, podem ser ensinados a amar, pois o amor chega mais naturalmente ao coração humano do que o seu oposto.
Nelson Mandela



LISTA DE QUADROS

Quadro I – Descritores da pesquisa.....	23
Quadro II – Os descritores e os cruzamentos da pesquisa.....	24
Quadro III – Caminhos metodológicos	28
Quadro IV – Formas designativa ao Locus da Pesquisa.....	32
Quadro V - Forma designativa aos sujeitos da Pesquisa.....	34
Quadro VI – Semelhanças e diferenças entre escolas gerenciadas por militares	70
Quadro VII – As escolas de Gestão compartilhadas e Cívico-militar no Amapá	74
Quadro VIII – Locus da pesquisa	108
Quadro IX - Informação sobre os participantes da pesquisa	108
Quadro X – Etapas da pesquisa.....	109
Quadro XI – Caracterização dos participantes.....	110

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico -1: Objetivo da militarização escolar	111
Gráfico -2: Padronização no comportamento e uma homogeneidade na identidade	113
Gráfico -3: Diferencial das escolas militarizadas	114
Gráfico -4: Padronizar o comportamento e atitudes	115
Gráfico -5: A homogeneidade interfere na identidade do aluno	116
Gráfico -6: Diversidade sexual é um assunto tabu (proibido) na escola	117
Gráfico -7: Escola realizando diálogos sobre diversidade sexual	118
Gráfico -8: Plano de curso existe a discussão sobre diversidade sexual	119
Gráfico -9: Debates contra preconceito, gênero, diversidade sexual	120
Gráfico -10: Projetos a serem desenvolvidos	121
Gráfico -11: A autonomia da escola	122
Gráfico -12: Interferência ou não da coordenação pedagógica	123
Gráfico -13: Dificuldades em abordar	124
Gráfico -14: Comportamento de meninos e meninas	125
Gráfico -15: A escola em promover discussão sobre diversidade sexual	127
Gráfico -16: Dialogo sobre sexualidade	128
Gráfico -17: Escola como espaço de acolhimento	129

LISTA DE ABREVIATURAS SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBM	Corpo de Bombeiros Militar
CEPLAR	Centro de Educação Popular
CF	Constituição Federal
CPC	Centro Popular Cultural
ECIM	Escolas Cívico-Militar
EEAM	Escola Estadual Prof. Antônio Messias Gonçalves da Silva
EERFA	Escola Estadual Risalva de Freitas do Amaral
EEIF	Escola Estadual Igarapé da Fortaleza
EEAA	Escola Estadual Afonso Arinos de Melo Franco
EMC	Educação Moral e Cívica
EPB	Estudos de Problemas Brasileiros
GC	Gestão Compartilhada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LGBTQIAP+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans, Queer, Interssexuais, Assexuais E Pansexuais o + no final da sigla aparece para incluir outras identidades de gênero e orientações sexuais que não se encaixam no padrão cis-heteronormativo, mas que não aparecem em destaque antes do símbolo.
LGBTFOBIA	LGBTQIA+fobia ou LGBTFobia são os termos denominados a pessoas que possuem atitudes e sentimentos negativos, discriminatórios ou preconceituosos em relação às pessoas que não se identificam dentro do perfil social padrão, mais precisamente no que diz respeito à sexualidade, gênero ou corpos.
MBL	Movimento Brasil Livre
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
PECIM	Programa das Escolas Cívico-Militar
PMAP	Policia Militar do Amapá
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação
SEED	Secretaria de Estado e Educação
SECIM	Subsecretaria de Fomentos das Escolas Cívico Militar
TCLE	Termo de Consentimento Livre e esclarecido
TCPRL	Termo de Compromisso de pais e responsáveis legais
TPE	Todos Pela Educação
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	15
2. CAMINHOS METODOLÓGICOS	28
2.1 Abordagem da pesquisa	29
2.2 Base epistemológica e procedimentais	30
2.3 Lócus e sujeito da pesquisa	32
2.4 Técnicas e Instrumentos	35
2.5 Análise dos dados	36
3. MILITARIZAÇÃO E A PADRONIZAÇÃO DA CULTURA MILITAR:.....	39
3.1 Definições de cultura	42
3.1.1 A cultura escolar	45
3.1.2 Cultura militar.....	49
3.1.3 O multiculturalismo e o interculturalismo no ambiente escolar	52
3.2 Conservadorismo	55
3.2.1 Estado Militarizado e Educação	58
3.2.2 Militarização das escolas públicas.....	61
3.2.3 Militarização no Amapá.....	71
3.2.4 A privatização da educação	77
4. HOMOGENEIDADE E DIVERSIDADE SEXUAL: NEOCONSERVADORISMO E OS MOVIMENTOS CONFLITIVOS AOS IDEAIS DEMOCRÁTICOS NA EDUCAÇÃO:.....	84
4.1 Contextualizando a Diversidade sexual LGBTQIAP+	85
4.2 LGBTQIAP+ e a escola.....	87
4.3 Diversidade sexual LGBTQIAP+ uma abordagem necessária.....	90
4.4 A Nova Direita (ou Extrema Direita) no Brasil e Agenda conservadora neoliberal ...	93
4.5 A prática docente: abordagem e discussão sobre a diversidade sexual LGBTQIAP+ nas escolas de gestão compartilhadas	98
4.5.1 Como e quando ocorrem as abordagens discussão sobre a diversidade sexual LGBTQIAP+:.....	104
4.5.2 Quem são os envolvidos nas abordagens discussão sobre a diversidade sexual LGBTQIAP+:	105
5. A ANÁLISE DOS DADOS: A ESCOLA COMO UM ESPAÇO DE RESISTÊNCIA OU COMO UM ESPAÇO DE MANUTENÇÃO DO SILENCIAMENTO DA DIVERSIDADE SEXUAL.....	107
5.1 – Questionários	111
5.1.1 Análise do Primeiro Bloco de questionários: Militarização e padronização	111
5.1.2 Análise do Segundo Bloco do questionário Homogeneidade e Diversidade sexual..	116
5.1.3 Análise do Terceiro Bloco do questionário A prática docente	120
5.1.4 Análise do Quarto Bloco do questionário LGBTQIAP+.....	125
5.2 – Entrevistas.....	131

5.2.1 Análise do Primeiro Bloco de entrevistas: Militarização e padronização	132
5.2.2 Análise do Segundo Bloco de entrevistas Homogeneidade e Diversidade sexual.....	137
5.2.3 Análise do Terceiro Bloco de entrevistas A prática docente	140
5.2.4 Análise do Quarto Bloco de entrevistas LGBTQIAP+.....	143
6.CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	151
7.REFERÊNCIAS.....	155
APÊNDICES	167

1. INTRODUÇÃO

A militarização das escolas públicas é tema que vem recebendo destaque no cenário educacional, assim como o impacto desse modelo de educação tem se mostrado para a diversidade no ambiente escolar, estabelecendo, dessa maneira, uma cultura de padrões de comportamento e de uma homogeneidade na identidade dos alunos. Segundo Geertz (1989) a cultura é como linhas de conceitos criada pelo sujeito que dirige a existência humana, pois se trata de um sistema de símbolos que interage com cada sujeito numa relação mútua. Para ele, a própria condição de experiência humana nada mais é do que o produto das atuações por um processo ininterrupto de interações, através do qual os indivíduos dão sentido às suas ações, isso é chamado de cultura.

Faz necessário entender, sobretudo, que as contribuições relacionadas às questões estruturais da sociedade nas diversas épocas e de realidades contextuais, especialmente das diferenças que sofrem transformações com o tempo, novos conceitos vão surgindo ou se modificando. Assim, o conceito de cultura torna-se central para compreender o que estamos chamando de “cultura militar” e para compreender ainda o conceito de diversidade. Considerando que a cultura militar nas escolas estabelece um padrão de conduta, de costumes, das tradições, voltada para o pensamento dos militares, fatos que desconsideram todo o conceito de diversidade.

Por outro lado, a diversidade é um conceito que está em constante construção, levando em conta a sua variedade de significados, sendo que por muitas vezes a palavra tem sido utilizada nos mais diversos segmentos sociais, como escolas, no trabalho ou em outro espaço de coletividade. Certamente é relevante debater sobre a diversidade, pois somente desta forma é possível compreender as diferenças inerentes à cultura e suas relações étnicas, ideológicas, religiosas, de gêneros, entre outras.

Assim sendo, pensar em diversidade em uma perspectiva crítica é fundamental para entender que ela é consequência de ações que estão em constantes conflitos, resultados das desigualdades que existe na sociedade. Nessa acepção, McLaren (1997), ao falar de diversidade, tece críticas com “enfoque o poder, o privilegio, a hierarquia e os movimentos de resistência” Uma vez que conviver com a diversidade vai permitir que tenhamos outra visão do mundo, expandindo, de certa forma, o ponto de vista e o modo com que pensamos a vida em sociedade, deixando assim a nossa zona de conforto e percebendo as mais diversas realidades existentes.

Quanto à militarização, o que nós estamos percebendo, ainda que empiricamente, mas a partir de alguns estudos (RIBEIRO e RUBINI, 2019; MENDONÇA, 2019 e XIMENES,

2019) já realizados sobre a militarização das escolas civis no Brasil e também no Amapá, é que a proposta que ganha corpo na sociedade brasileira contém aspectos homogeneizadores e de padronização de comportamento. A proposta dessa pedagogia e o conjunto de procedimentos de conduta comportamentais existentes nos estatutos das escolas, por intermédio da orientação constante no Manual do Governo Federal (BRASIL, 2020) para as escolas cívicos-militares¹(ECIMS), ferem a identidade particular daqueles que não se enquadrarem nos propósitos de uma escola civil, agora militarizada. Ferindo, também, a diversidade, entre outras questões, as pessoas que se vinculam aos grupos do segmento LGBTQIAP+, que ficam completamente excluídas da proposta que se diz “inovadora” no cenário educacional brasileiro. Uma vez que esses grupos possuem conduta, padrão e identidade própria que são características individuais, onde através do seu modo de vestir, falar, se expressar, constrói a sua própria identidade.

No Estado do Amapá, a Gestão Compartilhada² iniciou em 2017, a princípio com duas escolas, hoje esse número cresceu, contando com cinco escolas de gestão compartilhada e quatro com as chamadas escolas cívicos-militares. Para tanto, compreendeu-se a dimensão de abranger um determinado quantitativo dessas escolas; por este motivo, o lócus selecionado será de quatro escolas, duas em Macapá: Escola Estadual Professor Antônio Messias Gonçalves da Silva (Polícia Militar), Escola Estadual Risalva de Freitas do Amaral (Bombeiro Militar) e duas escolas no município de Santana: Escola Estadual Afonso Arinos de Melo Franco (Polícia Militar) e Escola Estadual Igarapé da Fortaleza (Polícia Militar). Esse quantitativo se justifica pelo fato de se utilizar a entrevista, ficando a construção de quatro grupos com quatro professores cada. Utilizou-se o recorte histórico dos anos de 2017 a 2023, compreendendo assim um período da sua implementação e da sua expansão para os outros municípios.

Dessa maneira, a militarização das escolas é tema que divide opiniões entre especialistas, sendo que alguns veem como uma forma de violação de direitos no ambiente escolar e outros a veem como uma solução para os problemas de violência e indisciplina nas escolas no Brasil.

¹ Escola Cívico-militar é uma iniciativa do Ministério da Educação, em parceria com o Ministério da Defesa, que apresenta um conceito de gestão nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa com a participação do corpo docente da escola e apoio dos militares.

² Modelo híbrido, onde os militares são responsáveis pela direção escolar, secretaria escolar e coordenação disciplinar e os civis são responsáveis pela coordenação pedagógica dos alunos. O nome é bonito, mas pesquisas empíricas em unidades escolares civis, que tiveram suas gestões entregues para militares, revelam que de compartilhada só o nome. Quem manda em todos os aspectos nessas escolas são os militares, segundo seus manuais hierárquicos, conforme Ribeiro e Rubini (2019).

Com efeito, ao mencionarmos a diversidade sexual e aos grupos LGBTQIAP+³, ressalta-se o significativo papel que a escola deve desenvolver, uma vez que é um dos mais importantes ambientes para a construção da cidadania, sendo que a escola é muito mais que um lugar de socialização, é um espaço de grande função social. É considerável destacar que nem sempre a escola está preparada para lidar com as diferenças, muitas vezes sendo até ineficiente em abordar as questões que estão voltadas para a diversidade sexual e à orientação sexual.

Todavia, acima de tudo, quando essa diversidade ocorre dentro de uma escola militarizada, torna-se ainda forte a violação dos direitos constitucionais, tal como do direito ao pluralismo cultural existente no âmbito escolar, uma vez que ao se estabelecer através da cultura militar a padronização e homogeneidade identitária, isso fere o princípio da diversidade sexual e dos grupos LGBTQIAP+ existentes dentro desses ambientes.

Pensando na problematização que é a militarização das escolas públicas civis, observa-se que ela está entre as principais discussões envolvendo o âmbito educacional nos últimos anos, pois a presença dos militares nas escolas divide opiniões entre educadores, especialista e sociedade. Contudo, quando falamos em educação pública, remetemos a Constituição Federal (BRASIL, 1988) como norteadora das ações para a educação, assim, as políticas públicas devem ser pautadas nos princípios democráticos como universalidade, igualdade, liberdade, pluralismo, gratuidade do ensino público, valorização dos respectivos profissionais, gestão democrática da escola e padrão de qualidade. Apesar disso, mesmo tendo como referência os princípios democráticos, a escola deveria ter o papel de debater e se posicionar perante casos de preconceito e discriminação, procurando identificar maneiras de enfrentamento para esse tipo de violência na escola e na comunidade. Por outro lado, a escola não está sendo capaz de lidar com essas diferenças que existem no ambiente escolar, causando, assim, alguns danos irreversíveis aos alunos.

Sabe-se que, ao longo do tempo, as pessoas com particularidades desiguais ao padrão formado são socialmente consideradas inusitados e, assim sendo impossibilitados de se escolarizar. Contudo, por volta da década de 1960, baseados em normas morais, políticas e científicas, os movimentos sociais deram início a conscientização e sensibilizar toda a sociedade sobre a seriedade em combater à segregação e à marginalização dos sujeitos atacados por serem “diferentes” (MENDES, 2006, p.75).

Todavia, no contexto educacional, debates sobre sexualidade, relações de gênero ou até mesmo diversidade são controlados por preceitos morais, portanto, conservados sob o ponto de

³ LGBTQIAP+: L = Lésbicas; G = Gays B = Bissexuais; T = Transgênero; Q = Queer; I = Intersexo; A = Assexual; P= Pansexual e + = O símbolo de “mais” no final da sigla aparece para incluir outras identidades de gênero e orientações sexuais que não se encaixam no padrão cis-heteronormativo, mas que não aparecem em destaque antes do símbolo.

vista do sexismo e heteronormatividade, em que predomina o aspecto biológico em detrimento ao caráter social e cultural, que tanto influência as relações de gênero. Porém, é relevante destacar que uma das funções da escola é possibilitar o acesso à construção do conhecimento, onde o aluno possa desenvolver sua identidade e cultura em um ambiente em que a diversidade seja respeitada. Mas, o problema das escolas militarizadas é o caráter mecânico dessa transmissão, bem como a obrigatoriedade de uma padronização no comportamento e uma homogeneidade na identidade desses alunos.

É importante reconhecer que a função da escola é distinguir a diversidade como parte da sua identidade nacional e apreciar como elemento complementar do patrimônio sociocultural do povo brasileiro ultrapassando todo tipo de discriminação e considerando a direção privada dos grupos que constituem a sociedade (CUNHA, 2012, p.34).

A educação nessa perspectiva deve abordar a diversidade como construção de conhecimentos para alunos e incitar a sua autoestima e consideração pelo outro, compreendendo, dessa forma, a importância da tolerância e do respeito às diferenças, a escola, nesse meio, tem o papel de incluir e não de segregar. É relevante, igualmente, que eles venham a aprender a respeitar as diferenças e as semelhanças para poderem, enfim, conviver com isso. Antes mesmo dessa discussão sobre padronização de comportamentos pela via das escolas civis militarizadas, a escola, em si, já enfrentava dificuldades em compreender as diversas manifestações juvenis.

É justamente na escola, que o adolescente é desnudo de sua condição social e o modifica em “aluno”, melhor dizendo, é visto por uma concepção externa a ele, em uma determinação normativa do sistema de ensino, esquecendo do ponto de vista da diversidade, ao buscar por parâmetros de comportamento, contribuem para moldar os adolescentes. Nesse sentido, a escola acaba desconsiderando, a cultura juvenil, no qual é uma das características da sua dinâmica, da sua diversidade (ABRAMOVAY, 2013. p. 21-41).

É inegável afirmar que a escola é um dos principais ambientes de desenvolvimento para a formação da cidadania, um espaço de socialização dos alunos de todas as idades, apesar disso, acaba se tornando um espaço silenciador e homogeneizador, moldando o aluno de acordo com os padrões estabelecidos. Se por um lado a diversidade está em constante discussão e evolução, no âmbito escolar não poderia ser diferente; a diversidade, deste modo, busca por uma escola mais democrática que respeite e valorize essa diferença no espaço escolar; a militarização das escolas públicas civis, por sua vez, é tema que gera opiniões divergentes, pois autores que criticam a militarização (RIBEIRO, 2019; MENDONÇA, 2019 e STUCHI, 2019) enfatizam a perda ao direito à liberdade de pensamento e de expressão, além de outros direitos, indo contra

a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (CARNEIRO, 2015). Nessa lógica, Silva aponta que:

As Escolas Militares, prejudica e viola vários princípios previstos na Lei de Diretrizes e Bases. Observando que entre essas concepções estão o acesso e as condições para a permanência do aluno na escola, assim como a pluralidade de ideias, os princípios e concepções pedagógicas, sem deixar de considerar o respeito a liberdade e o apreço da tolerância, levando em conta ao acesso dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade (SILVA, 2016, p. 66).

Tudo isso determina um ambiente escolar caracterizado pela exclusão do que pela inclusão da diversidade, liberdade e aprendizagem; decerto, todas as conquistas da educação nos últimos anos correm o risco de serem descartadas com a militarização escolar, entre essas conquistas a diversidade escolar como sendo uma das mais afetadas. Daí a preocupação de como fica nessas escolas o respeito à diversidade, às várias formas de manifestações de identidade, liberdade, religiosidade, de gênero, sexualidade, pluralidade de ideias e principalmente de valorização cultural.

Nessa perspectiva, anunciamos nosso problema de pesquisa: **Como os docentes do Ensino Médio da área de conhecimento de Ciências Humanas, de escolas de gestão compartilhada, abordam as discussões sobre a diversidade sexual LGBTQIAP+, considerando as implicações da cultura militar no qual estão inseridos profissionalmente?**

A escola é um espaço de construção, onde as mais diversas identidades são desenvolvidas, por isso é inconcebível uma homogeneidade identitária dentro desse espaço escolar, haja vista, que ela contribuiu para a exclusão dos grupos de minoria e LGBTQIAP+, uma vez que, esses grupos não se enquadram em um padrão hegemônico estabelecido, essa homogeneidade na identidade acaba tornando-se um obstáculo para diversidade sexual na escola. Os problemas relacionados a diversidade sexual é algo estrutural e deve ser contido deste a sua base, a escola é apenas um desses espaços, mas não o único a ser combatido, a sociedade em geral deve aprender a respeitar a diversidade sexual. Considerando ainda que, cultura militar, tem em sua essência uma padronização no comportamento e uma homogeneidade identitária, ela torna-se extremamente excludente aos alunos que se identificam como LGBTQIAP+.

Contudo, dentro do espaço escolar existe uma resistência muito grande quando se trata de discutir diversidade sexual, tudo isso é um reflexo da sociedade conservadora, na qual procura conservar padrões pré-definidos de comportamento, padrões morais e religiosos. E quando se depara com o diferente, com a diversidade tende a criar resistência, fundamentadas no padrão de conduta, baseado na heteronormatividade, o que é inaceitável, uma vez que esse padrão já não define o contexto social na atualidade, na verdade, é uma ousadia querer

determinar toda uma sociedade somente em duas palavras, ou seja, homem e mulher. É justamente isso torna-se ainda mais evidente dentro da cultura militar imposta nas escolas, destacando, que a diversidade sexual existente dentro da escola é tolhida com a militarização, considerando que a padronização do comportamento, bem como a homogeneidade são características desse modelo. Apesar de violar direitos, de impor uma política excludente de alunos LGBTQIAP+, mesmo com todos esses motivos, existe uma boa recepção tida pelas escolas civis militarizadas, por alguns setores da sociedade, isso faz parte do fenômeno que é conservadorismo. **Por isso, partimos da hipótese de que a diversidade sexual pode estar sendo afrontada e que, em última instância, a própria noção de cidadania está sendo distorcida, em nome de uma hegemonia.**

Sendo assim, o estudo tem como objetivo geral:

Analisar o modo como os docentes do Ensino Médio da área de conhecimento de Ciências Humanas, de escolas de gestão compartilhada, abordam as discussões sobre a diversidade sexual LGBTQIAP+, considerando as implicações que a cultura militar (nos aspectos de homogeneização e padronização identitária no espaço escolar) no qual estão inseridos profissionalmente.

Tendo como objetivos específicos:

a) **Realizar** estudo teórico sobre o fenômeno do conservadorismo na educação, compreendendo-o como movimentos históricos conflituos em relação ao fenômeno democrático, em especial na concepção de homogeneidade da cultura militar em escolas civis de gestão compartilhada no estado do Amapá;

b) **Compreender** a homogeneização e a padronização, constituintes na cultura militar das escolas de gestão compartilhada no Estado do Amapá, diante da diversidade sexual LGBTQIAP+;

c) **Identificar** os enfrentamentos existentes no ambiente escolar militarizado em favor ou em desfavor da diversidade sexual LGBTQIAP+;

Tendo como pressuposto que os objetivos são os norteadores de toda pesquisa, ao analisar o fenômeno da padronização e homogeneização, constituintes na cultura militar das escolas de gestão compartilhada no Estado do Amapá, partimos também do princípio do porquê das escolas militarizadas e conseqüentemente quais escolas seriam selecionadas para a pesquisa.

Primeiramente, optou-se por escolher escolas militarizadas de gestão compartilhada por se tratar de um modelo implantado que incorpora em sua estrutura a padronização e a homogeneidade como cultura escolar. Justificando, ainda, se faz necessária a realização de um

estudo teórico sobre o fenômeno do conservadorismo na educação, uma vez que esse fenômeno está diretamente inserido na concepção da cultura militar que foi implantada dentro dessas escolas, deixando em evidência, ainda, que será necessária uma compreensão desse fenômeno como movimentos históricos conflitivos em relação ao fenômeno democrático.

Para tanto, será imprescindível uma averiguação entre docente do Ensino Médio, da área de Ciências Humanas (que compreende História, Geografia, Filosofia e Sociologia) a escolha da disciplina e da área de conhecimento e pelo fato das disciplinas tratarem e trabalharem o senso crítico dos alunos, tal como disciplinas que possam trabalhar com as discussões sobre a diversidade sexual LGBTQIAP+ dentro de um ambiente escolar, onde existem os aspectos de homogeneização e padronização identitária no espaço escolar.

Concebendo, ainda, uma análise das informações obtidas através de coleta de dados, tendo como ponto de partida os enfrentamentos existentes no ambiente escolar militarizado em favor ou em desfavor da diversidade sexual LGBTQIAP+.

Assim sendo, as políticas educacionais devem considerar as discussões acerca do papel social que a escola desenvolve na construção de masculinidades e feminilidades contestadas ao padrão convencional masculino, heteronormativo, branco e de classe média. Para tanto, os pontos significativos que não deve ser ignorado são as implicações que os processos de construção de identidades e subjetividades masculinas, femininas, hétero, homo ou bissexuais causam sobre a continuação, a condição da interação de todos os sujeitos da identidade escolar e os seus caminhos estudantis e profissionais, pois:

A escola é um ambiente determinante para fornecer na constituição de modelos sociais que tenham relações democráticas que devem ser pautados pelo reconhecimento ao respeito à diversidade sexual, procurando combater a violência, buscando desmitificar a desconstrução de reproduções sociais naturalizantes, padronizadas e proibitivas referentes a todas as minorias, dentre elas, a população LGBTQIAP+ (MARIAN; DIAS; SEKKEL, 2007, p. 44).

Em vista disso, é importante distinguir que a maior parte das ações de educação para a igualdade de gênero e o respeito à diversidade sexual teve como ator principal o movimento social. Todavia, a escola é fundamental para a compreensão e construção de uma sociedade que valoriza e respeita a democracia e a pluralidade, mas para isso é imperativo oportunizar o desenvolvimento e a habilitação de profissionais da educação para a cidadania e a diversidade, pela relevância do direito à livre demonstração afetivo sexual, onde o cidadão deve ter a liberdade quanto a sua identidade de gênero.

Em contrapartida, é visível que a escola nem sempre se apresenta capaz de lidar com questões relacionadas às diferenças, sendo reservada às questões ligadas à sexualidade e à orientação sexual. Isso fica ainda mais evidente quando as dificuldades estão relacionadas, por exemplo, ao grupo LGBTQIAP+, esta dificuldade sempre trouxe sérias implicações a todos os alunos, prejudicando as diversas formas de socialização e, por consequência, o aprendizado e bem-estar de pessoas vinculadas aos grupos minoritários.

A escola, dessa maneira, vem contribuindo ao longo da história para a homogeneidade dos sujeitos, dado isso, as relações de poder, que estão inteiramente relacionadas a essa prática, cujo objetivo é fazer com que todos ajam e pensem da mesma forma. Assim, políticas públicas incluíram os segmentos negros, os deficientes, os grupos LGBTQIAP+, quilombolas, a fim de corrigir distorções estruturais históricas da sociedade brasileira. Mas, no século XXI, um fenômeno tem se manifestado claramente como um retrocesso, compreendido por uma perspectiva neoconservadora, especialmente quanto aos costumes. A boa recepção tida pelas escolas civis militarizadas, em alguns setores da sociedade, faz parte desse fenômeno que é conservadorismo, por isso nossa hipótese tem como pressuposto de que a diversidade pode estar sendo violada, ou até mesmo que, a própria noção de cidadania está sendo distorcida.

A escola deve ser vista como um lugar de construção, não só de conhecimento, mas também de identidade e valores diversos; com os debates em torno da diversidade no ambiente escolar, torna-se relevante que se discuta a diversidade sexual nas escolas, é imperativo desenvolver uma educação que busque atender a diversidade de seus alunos e com isso estimular o respeito às diferenças e dar definições a elas, para possibilitar e construir, de igual forma, conhecimentos em diferentes níveis de aprendizagens, visto que é pertinente lembrar que ao longo de um processo histórico, diferenças foram produzidas e usadas como critérios de inclusão e exclusão.

A escola, por outro lado, acaba sendo utilizada como instrumento de exclusão, os discursos voltados para a moral, família, acabam se fundindo a prática excludente existente dentro da escola, reforçando assim a violação dos direitos sociais. Visto que

Testemunhamos nos últimos anos uma urgência de um discurso conservador que, entre outras coisas, garante que existe uma conspiração no mundo para destruir a família tradicional. Conforme ele, a escola tornou-se um lugar estratégico para impor uma ideologia que vai na contramão da natureza humana: a “ideologia do gênero” (FERNANDO, 2019, p. 125).

É claro que não é de hoje que observamos discursos que têm como fundamentos os valores conservadores, porém, nos últimos anos, se construiu um debate em volta da moralidade e da família; para os chamados conservadores, as ações sobre enfrentamento à homofobia são

vistas apenas para disfarçar a aliciação e para desvirtuar as crianças ou, pior ainda, que a discussão sobre diversidade sexual nada mais é a forma encontrada para destruir as famílias tradicionais.

Tendo em vista que o discurso neoconservador tem como ponto de vista o aspecto biológico reducionista do binarismo de gênero, usa-se esse conceito como justificativa para manutenção e permanência da desigualdade entre os indivíduos. O resultado disso é a criminalização dos movimentos sociais que lutam contra todo o tipo de preconceito, racismo, homofobia, observa-se, diante disso tudo, o conservadorismo se consolidar através de ações como do militarismo, ocupando espaço na esfera política, educacional e religiosa.

Nesse sentido, a militarização é mais um grande obstáculo para uma escola democrática, com respeito à diversidade e um desafio para a construção de uma identidade dos alunos. Dessa forma, quando nos remetemos a cultura militar dentro das instituições de ensino público fica evidente a padronização e a homogeneidade nesse ambiente, com intuito de conservar uma pedagogia voltada para valores de permanência de uma hegemonia cultural.

Para compreender melhor a discussão do ponto de vista da produção acadêmica é indiscutível a **relevância** de realizarmos mapeamento de teses e dissertações que fomentam o debate sobre a militarização, diversidade sexual e LGBTQIAP+, visando verificar o quantitativo de produções científicas que tratam sobre a militarização escolar, diversidade sexual e LGBTQIAP+ nas escolas. Para isso, buscou-se esses temas, junto ao Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES, durante o mês de maio a junho de 2022, os descritores serão apresentados entre aspas da seguinte forma “militarização”, “padronização”, “homogeneidade”, “cultura militar” e “diversidade sexual LGBTQIAP+”. Dessa forma, busca-se apresentar os dados obtidos desse estado de conhecimento de forma objetiva e através de palavras chave.

Quadro I - Os descritores da pesquisa

DESCRITOR 1	DESCRITOR 2	DESCRITOR 3	DESCRITOR 4	DESCRITOR 5
Militarização	Padronização	Homogeneidade	Cultura militar	Diversidade Sexual LGBTQIAP+
CRUZAMENTO DE DESCRITORES				
1. Militarização escolar AND Padronização		2. Militarização escolar AND Homogeneidade		
3. Militarização escolar AND a cultura militar		4. Militarização escolar AND Diversidade Sexual LGBTQIAP+		
5. padronização, homogeneidade AND cultura militar		6.cultura militar AND diversidade sexual LGBTQIAP+		

Fonte: Organizada pela pesquisadora (2022).

Quadro II - Os descritores e os cruzamento da pesquisa

DESCRITORES	CAPES				
	N1	ID	N2	Norte	AP
1. Militarização	1.269	145	86	34	-
2. Padronização	111	22	14	2	-
3. Homogeneidade	97	58	49	1	-
4. Cultura Militar	95	31	19	6	-
5. Diversidade Sexual LGBTQIAP+	278	117	93	11	-
6. Militarização AND padronização	2	2	2	-	-
7. Militarização AND homogeneidade	1	1	1	-	-
8. Militarização AND cultura militar	12	7	2	-	-
9. Militarização AND diversidade sexual LGBTQIAP+	-	-	-	-	-
10. Padronização e homogeneidade AND cultura militar	2	2	2	-	-
11 cultura militar AND diversidade sexual LGBTQIAP+	-	-	-	-	-

Fonte: organizada pela pesquisadora (2022).

-Legenda:

(N1) número inicial,

(ID) refinamento por: educação, espaço escolar, Escola civil pública, ensino médio, militarização, diversidade sexual, conservadorismo

(N2) artigos selecionados após critérios de inclusão. Ensino médio, escolas militarizadas, diversidade sexual LGBTQIAP+

A busca pelos descritores, auxilia na compreensão do que já foi produzido, sobre os temas proposto, tendo no cruzamento dos mesmos, uma nova perspectiva do que existe sobre o assunto. A tabela a seguir tem o objetivo de apresentar os descritores e seus cruzamentos.

Ao buscarmos o termo “militarização” mostrou-se um quantitativo total, 1.269, entre os anos de 2020 a 2022, refinando as buscas tendo como parâmetro educação, escola civil pública, encontrou 145 produções que tratavam da militarização em uma abordagem crítica, desta restaram apenas 86 pelo critério de inclusão, que foi ensino médio e escolas militarizadas. Dessas 34 foram localizadas na região norte, no entanto, nenhuma produção a título de mestrado no Amapá.

Levando em consideração os dados acima, é explícito a existência de pesquisas que concebem o debate sobre a militarização das escolas públicas, no entanto, dentre as pesquisas a quantidade de pesquisas produzidas na região norte é baixa, sendo ainda mais preocupante as pesquisas no Amapá, assim chamamos atenção para a necessidade de se observar a quantidade de produções na região norte e a sobretudo no Estado do Amapá.

Ao realizar a busca por “Padronização” e “Homogeneidade” observou-se o total de 111 e 97 respectivamente, entre os anos de 2020 a 2022, utilizando a técnica de refinamento que utilizou a diversidade sexual, homogeneidade identitária, localizou-se 22 e 48 produções respectivamente, tendo ainda a inclusão e exclusão restaram apenas 14 e 19, desta, 2 e 1 localizadas na região norte, e nenhuma no Amapá.

Já o termo “cultura militar” e “diversidade sexual LGBTQIAP+” mostrou-se um quantitativo total de 95 e 278 respectivamente, entre os anos de 2020 a 2022, utilizando a técnica de refinamento que utilizou, homogeneidade identitária, localizou-se 31 e 57 produções respectivamente, tendo ainda a inclusão ensino médio restaram apenas 19 e 33, desta 6 e 11 localizadas na região norte, e nenhum no Amapá. Contudo foram localizadas 4 pesquisas⁴ a título de mestrado que abordam temas como LGBTQIAP+ , Diversidade Sexual e gênero, dentro do ambiente escolar ou na educação amapaense.

Pressupondo as informações apresentadas, é possível observar a existência de pesquisas que discutem sobre a cultura militar, bem como a diversidade sexual e LGBTQIAP+ na escola, porém a quantidade de pesquisas produzidas na região norte é baixa, sendo ainda mais preocupante as pesquisas no Amapá.

Ao realizarmos o cruzamento a busca por descritores “Militarização e padronização” e “militarização e homogeneidade” junto ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, observou-se o total de 2 e 1 respectivamente, entre os anos de 2020 a 2022, utilizando a técnica de refinamento que utilizou a inclusão de diversidade sexual, homogeneidade identitária, permaneceu 2 e 1 produções respectivamente, tendo ainda a inclusão não houve produções localizadas na região norte, e no Amapá.

Ao realizarmos o cruzamento a busca por descritores “Militarização e cultura militar” junto ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, observou-se o total de 12, entre os anos de 2020 a 2022, utilizando a técnica de refinamento restaram 7 que utilizou o conservadorismo, homogeneidade identitária e diversidade, tendo ainda o critério de inclusão e exclusão, utilizando ensino médio e escola militarizada restaram apenas 2 produções, não houve produções localizadas na região norte, e no Amapá.

Ao realizarmos novamente o cruzamento a busca por descritores “Padronização, Homogeneidade e cultura militar” junto ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, não se observou-se, entre os anos de 2020 a 2022, utilizando a técnica de refinamento que utilizou a inclusão de conservadorismo, homogeneidade identitária e diversidade sexual LGBTQIAP+ também não foram localizadas produções.

⁴ **ANJOS**, Kátia Maria Barbosa dos, Heteronormatividade no contexto escolar: resistências e enfrentamentos de estudantes LGBTQIAP+;

COSTA, Antônio Mateus Pontes, Pedagogia Decolonial e Arte Educação: transgressões e enfrentamento da LGBTQIfobia na educação;

MENDEZ, André Lema, INFANCIAS LIBRES: Pensar la igualdad de género y la diversidad sexual en el contexto escolar a partir de la niñez, en la ciudad de Macapá, Amapá, Brasil;

RIBEIRO, Rômulo Cambraia, “Tá pensando que travesti é bagunça?!” Decolonialidade e resistência nas experiências escolares de travestis e transexuais de Macapá, AP

Ao realizarmos o cruzamento a busca por descritores “Militarização e diversidade sexual LGBTQIAP+” e “Cultura Militar e Diversidade Sexual LGBTQIAP+” junto ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, não se observou produções, entre os anos de 2020 a 2022, utilizando a técnica de refinamento que utilizou a inclusão de homogeneidade identitária, padronização, também não houve localização de produções.

Nesse caminho, em consequência da busca realizada com os termos destacados e suas combinações observou-se à insuficiência de trabalhos que asseguram o espaço de discussão e debates sobre sujeitos LGBTQIAP+ alinhados a militarização e cultura militar – em especial a uma educação a diversidade, permitindo a preocupação por uma averiguação que recomende a reflexão sobre a importância de traçar debates sobre os sujeitos LGBTQIAP+, em harmonia com a possibilidade a diversidade. Contudo, ressaltamos a necessidade de efetivação de mais pesquisas que possam relacionar a educação com a diversidade sexual e LGBTQIAP+ com relação a militarização escolar.

Nessa perspectiva discutir a militarização vai além dos debates sobre o controle na forma de falar e agir dos estudantes, é refletir sobre a cultura militar como ferramenta de controle e reprodução social, é discutir a privatização do ensino público e a política neoliberal sobre a educação, que vê a escola apenas como mercadoria, é falar da militarização das escolas com relação a diversidade sexual LGBTQIAP+ , considerando as discussões em torno da cultura que padroniza e homogeneiza o aluno e suas práticas pedagógicas no ambiente escolar. Por isso discutir essa temática, é defender no entendimento das particularidades individuais, procurando a aceitação e o respeito, que são tão necessários à convivência entre todos em uma sociedade democrática.

Esse tipo de pesquisa confirma o quanto se faz necessário debater a respeito da diversidade Sexual na escola, contudo, é visível que existe uma forte oposição quanto as demandas referentes à sexualidade, gênero e diversidade sexual nesse âmbito. A escola deve ser um espaço de construção, sendo fundamental para o acesso ao respeito às diversidades sociais, conjecturando que a escola tem a responsabilidade de proteger a diversidade existente dentro desses ambientes.

Além do conservadorismo que é presente nas escolas militarizadas, existe ainda as implicações que esse fenômeno assume dentro de uma prática pedagógica, a militarização das escolas serve um propósito de uma política neoliberal, que entra em conflito com os princípios esses que devem estar explícitos nas ações educacionais.

A introdução do trabalho apresentará as discussões sobre a militarização com relação a diversidade sexual LGBTQIAP+ existente no ambiente escolar, apresentando elementos

teóricos sobre o conservadorismo, padronização e homogeneidade que são características presentes na cultura militar, além de refletir sobre a política neoliberal existente dentro da prática pedagógica e das políticas públicas voltadas para a militarização das escolas.

A segunda seção será os caminhos metodológicos, nele será utilizada a pesquisa qualitativa, tendo o Histórico dialético como base epistemológica. Os lócus da pesquisa são as Escolas Estaduais: Prof. Antônio Messias Gonçalves da Silva, Risalva de Freitas do Amaral, Igarapé da Fortaleza e Afonso Arinos de Melo Franco, sendo os sujeitos da pesquisa os professores do Ensino Médio área de conhecimento de ciências humanas; a entrevista, foi o instrumento de coleta de dados escolhido, sendo que a hermenêutica dialética foi a escolha feita para o tratamento e análise dos dados.

Para a terceira seção sobre a **Militarização, padronização da cultura militar** teremos autores como Bossle, (2012) que ressalta que padronizar é negar o direito à diferença e desrespeitar as diversidades culturais. Nesse ponto de vista, contudo, na escola que temos hoje, ainda predomina um modelo conservador de educação, com sua característica rígida, segregando disciplinas e dando ênfase ao desempenho cognitivo dos educandos e classificando aqueles que atingem certo padrão de comportamento e performance como bons alunos, aceitáveis à sociedade. A terceira seção tem ainda as contribuições de Abramowicz (2013), Hall (2006); Geertz (1989); Bourdieu (1975); Castro (2004); Burke (2014), Germano (2011), Ribeiro (2019); Saviani (2008); Meszáros (2011); Freitas (2018) e Apple (2003).

Para a quarta seção, que versa sobre **homogeneidade e diversidade sexual, conservadorismo e os movimentos conflitivos aos ideais democráticos na educação** a perspectiva as bases teóricas, para a homogeneidade tendo Gramsci, (2011). O conceito de Estado ampliado se configura quando o Estado se apresenta como sociedade civil, onde a obtenção da hegemonia é conquistada mediante convencimento e na formação do consenso, e como sociedade política, onde a classe dominante age de forma coercitiva, no intuito de impor suas demandas para o atendimento de seus interesses. Tendo a contribuição de Neves (2005); Pereira (2022); Junqueira (2013); Louro (2003); Saviani (2008), Candau (2003); assim como tantos outros autores.

E por fim, para análise dos dados, a base teórica terá autores como Missiatto (2021, p.127), que para ele, “Resistir é uma arte que implica não sucumbir, não ceder, e permanecer firme. Resistir é não quedar as forças de dominação que se somam nas costas daqueles que não se enquadram no perfil dignificante do humano criado à imagem e semelhança do europeu”. Juntam-se a ele Junqueira (2010), Carrara (2011), Picazio (1988), Saviani (2008), entre outros autores.

2. CAMINHO METODOLÓGICO

Partimos do pressuposto de que o sujeito é um ser histórico e social, sendo determinado por contextos políticos, econômicos, culturais e sociais, ao mesmo tempo, o sujeito é único capaz de transformar esse meio. Nesse sentido, ciência e investigação se encontram e nos tornam sujeitos intercessores que vão atuar no ponto de vista da prática transformadora. A esse respeito, Minayo (2010) assegura que:

A metodologia compreende os entendimentos teóricos da abordagem, tendo ainda um grupo de instrumentos que permitem a criação da realidade, enquanto pensamento de concepções teóricas, a teoria e a metodologia andam juntas, intimamente inerentes. Metodologia deve ter instrumento que informam com clareza, coerência com a capacidade de encaminhar os empecilhos teóricos para a provocação da prática (MINAYO, 2010. p.16).

A metodologia está relacionada com a epistemologia ou até mesmo com a filosofia da ciência e esse conhecimento geral, assim como as habilidades, são de extrema importância para o pesquisador, pois será o seu norteador no desenvolvimento de investigação, principalmente na construção de tomada de decisões, das técnicas escolhidas e dos dados analisados. A metodologia auxilia e orienta nos princípios de verificação para tomar deliberações adequadas na busca do saber e na concepção crítica e de hábitos imperativos à investigação científica. Seguindo este raciocínio, Trujillo Ferrari (1982, p. 24) afirma que “metodologia é a forma de decorrer ao extenso de uma passagem”. Na ciência, os métodos estabelecem os instrumentos básicos que coordenam de início o pensamento em sistemas e delineiam de modo ordenado a forma de decorrer do cientista ao longo de um percurso, para alcançar um objetivo. Para melhor entendimento, a inserção da tabela foi a forma encontrada para organizar as ideias e os métodos escolhidos para realizar a pesquisa.

Quadro III – Caminhos metodológicos da pesquisa

Abordagem da pesquisa	Qualitativa
Bases epistemológicas e procedimentais	Materialismo histórico dialético
Lócus e sujeitos da pesquisa	Escolas Estaduais: Prof. Antônio Messias Gonçalves da Silva, Risalva de Freitas do Amaral, Igarapé da Fortaleza e Afonso Arinos de Melo Franco; os sujeitos são os professores do Ensino Médio da área de ciências humanas.
Instrumento e técnica de coleta dos dados	Entrevista
Tratamento e análise dos dados	Hermenêutica dialética

Fonte: organizada pela pesquisadora (2022).

2.1 ABORDAGEM DA PESQUISA:

Optou-se por uma abordagem metodológica qualitativa, pois permite o contato direto da pesquisadora com o ambiente e o objeto investigado por meio de trabalho de campo. Porque, segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa compreende uma abordagem interpretativa do mundo, compreendendo que o pesquisador estuda os objetos em seus espaços naturais, na tentativa de perceber os fenômenos em termos das significações que os sujeitos a eles atribuem. Segundo Minayo (2010), a pesquisa qualitativa não se baseia no critério numérico para garantir sua representatividade, ainda de acordo com a autora:

A pesquisa qualitativa argumenta a assuntos privados, tem como preocupação as ciências sociais, uma vez, que possui uma condição de realidade que não pode ser quantificada. Ou seja, ela atua com o universo de definições, causas, anseios, crenças, valores e modos, o que obedece a um ambiente mais intenso das afinidades, dos processos e dos fenômenos que não podem ser diminuído à instrumentalização de variáveis (MINAYO, 2010, p. 21/22).

A pesquisa qualitativa, dessa forma, é habitualmente utilizada para construir uma hipótese, por este motivo foi escolhida como abordagem metodológica, levando em conta que o problema da pesquisa é de que forma ocorrem as discussões sobre a diversidade sexual LGBTQIAP+ nas escolas militarizadas no Estado do Amapá. Nesse contexto, os professores possuem um importante papel a desenvolver, sendo fonte direta dessas informações. A pesquisa qualitativa se faz necessária, tendo em mente que não se sabe se existe ou não essas discussões nessas escolas, uma vez que a padronização e a homogeneidade são características desse modelo de ensino.

A militarização das escolas públicas é uma realidade e avança no estado, porém existem poucas pesquisas e a investigação do ambiente acaba se tornando necessário. Ao debater as propriedades da pesquisa qualitativa, Creswel (2007, p. 186) alerta para o fato de que, no ponto de vista qualitativo, o espaço natural é a fonte direta de dados do pesquisador de fundamental ferramenta, visto que as informações coletadas são predominantemente descritivas. Além do mais, o autor ressalta a sua inquietação com a condução do processo, uma vez que o mesmo é muito maior do que o produto; em outras palavras, o empenho do pesquisador ao observar um determinado problema é averiguar o "como" ele se revela nas atividades, nos métodos e nas interações diárias.

Assim, é impossível desconsiderar o aspecto exploratório da pesquisa qualitativa, uma vez que é da sua natureza e tem como finalidade ajudar a perceber detalhadamente sobre um assunto ou um problema. É admissível também estabelecer uma hipótese antes de coletar os dados que ajudarão a decidir se está correta ou não; por este motivo é imprescindível a visita

in lócus, nas quatro escolas de gestão compartilhada para o andamento da pesquisa. O levantamento bibliográfico será utilizado como complemento nas informações, assim como a documental que se faz necessária, a análise do Manual das Escolas Cívicos-Militares - MECM, Regimento Interno, Plano de Cursos dos professores escolhidos e Projeto Político Pedagógico dessas escolas.

2.2 BASES EPISTEMOLÓGICAS E PROCEDIMENTAIS

O elemento de investigação deste trabalho é a cultura militar no ambiente escolar, tendo ainda o professor e sua prática docente como instrumento indispensável dessa investigação. É necessário, diante disso, considerar que as ações do professor são determinadas historicamente pelas contradições próprias ao modo de produção. Esperamos, assim, compreender por meio do materialismo histórico dialético e da pedagogia histórico – crítica como às escolas militarizadas do Estado do Amapá abordam as discussões sobre a diversidade sexual e LGBTQIAP+, considerados, ao mesmo tempo, os fatores históricos existentes na sociedade em relação aos ideais conservadores. Tendo o estudo de caso das quatro escolas estaduais como ponto de referência de investigação sobre a cultura militar nas escolas. Colocamos o professor como sujeito da ação, que constrói e se modifica ao longo do processo de formação, ou seja, são transformadores do conhecimento.

É essencial ressaltar que o materialismo histórico dialético considera que toda análise deve ser observada, sem contemplar apenas o objeto de estudo em si, mas também os fatos, ideias e dados, ou seja, as múltiplas determinações. E quando relacionamos com a militarização das escolas públicas e imposição de uma cultura militar em escolas civis, tendo ainda a educação com base nos princípios de autonomia e liberdade de ensino, acabou incorporando os fundamentos neoliberais, concebidos como os únicos instrumentos válidos para superar as contradições sociais e econômicas e ainda se afirmava que permitiam construir novas realidades.

A consequência disso é a aceitação e a obediência como paradigma para explicar a realidade e a alienação, nesse meio, atua para posicionar o pensamento em categorias abstratas e distantes da realidade. O real é representado mediante indicadores e discursos que manipulam e escondem as verdadeiras contradições da sociedade e a ilusão de que vivemos em uma sociedade, marcada por um discurso, de que seu sucesso depende exclusivamente do seu desempenho, sem considerar as desigualdades sociais existentes e isso contribui para a aceitação de uma sociedade desigual e de sujeitos incapazes de questionar a realidade imposta. Ou quando se propaga que militarizar das escolas vai melhorar a educação do país, com alunos

mais disciplinados e obedientes, como se esse fosse realmente o problema da educação brasileira, o que na verdade apenas desvia o foco dos reais problemas da educação.

Fica evidenciada essa aceitação e essa obediência impostas pelo regimento militar como formas de consolidar uma educação alienada, como mecanismo de manutenção da chamada “ordem” estabelecida por um governo neoliberal. Isso apenas reforma o que Triviños (1987) afirma que é impossível conseguir uma investigação no campo social, especialmente na área da educação, sem considerar os conceitos do materialismo histórico dialético como estrutura de formação socioeconômica, modos de produção, ideologia, cultura e principalmente a concepção de sujeito e sociedade.

Dessa forma, o estudo sobre a militarização não se dará de forma isolada no contexto educacional, mas sim, dará discernimento de que o mesmo é um poderoso instrumento reforçador da hegemonia dominante e das relações de produção e de divisão de classe e opressão de gênero e sexualidade.

Desse modo, a perspectiva dentro de uma pedagogia histórico-crítica, nos permite contribuir para a compreensão do objeto pesquisado, tendo ainda nos professores, como sujeitos históricos e socialmente envolvidos numa realidade de luta em que as contradições se manifestam na sua prática social. Quando voltamos para a pesquisa, é histórico porque busca realizar estudo teórico sobre o fenômeno do conservadorismo na educação, compreendendo-o como movimentos históricos conflitivos em relação ao fenômeno democrático, em especial na concepção de cultura militar em escolas civis de gestão compartilhada no estado do Amapá.

Como epistemologia, reúne um conjunto de conceitos que determinam os pressupostos teóricos levados em consideração no processo de aproximação e interação com o texto. Além do conservadorismo que é presente nas escolas militarizadas, existem ainda as implicações que esse fenômeno assume dentro de uma prática pedagógica, a militarização das escolas serve um propósito de uma proposta de uma política neoliberal, por sua vez, os princípios democráticos estão explícitos na Constituição Federal de 1988 e entra em conflito com o viés neoconservador existente nas escolas de gestão compartilhada, princípios esses que devem estar explícitos nas ações educacionais.

É crítico na perspectiva da percepção, se pressupondo um juízo fundamentado na racionalidade, principalmente onde as fontes históricas expõem lacunas que por vezes se manifestam de forma diversificada e contraditória. Eles, causados pelas transformações que educação tem passado no decorrer dos anos, isso leva as autoridades públicas para a construção de políticas que são contraditórias a essência de uma educação democrática como os novos modelos de escolas que são gerenciadas por militares. Para entender o desenvolvimento do

aluno enquanto cidadão, dentro das escolas militarizadas, se faz necessário observar a relação da doutrina militar com a sociedade civil, uma vez que os princípios do militarismo entram em conflito com os princípios sociais da democracia, por este motivo se optou pelo método materialismo histórico dialético,

Por levar o pesquisador a trabalhar sempre considerando a contradição e o conflito, o movimento histórico; a totalidade e a unidade dos contrários; além de apreender, em todo o percurso de pesquisa, as dimensões filosóficas, material/concreta e política que envolvem seu objeto de estudo (LIMA; MIOTO, 2007, p. 39).

Discutir a militarização das escolas, com base no materialismo histórico dialético como concepção é considerar que o seu caráter material e histórico, seu caráter material, refere-se a sua estrutura social, cujo objetivo é a produção e reprodução da vida; Marx (1996, p. 32) cita que o “modo de produzir da vida material tem como condição o processo da vida social e política e espiritual em geral”.

2.3 LÓCUS E SUJEITOS: critérios de inclusão/exclusão e riscos/benefícios

A pesquisa será realizada nos municípios de Macapá e Santana, os sujeitos convidados a participarem da pesquisa serão o corpo docente (História, Geografia, Filosofia e Sociologia) composto por 16 (dezesseis) professores do Ensino Médio das escolas militarizadas, com a intenção de compreender como ocorrem as discussões sobre a diversidade sexual LGBTQIAP+ dessas escolas no estado do Amapá, considerando os aspectos de homogeneização e padronização identitária no espaço escolar. Foram escolhidas quatro escolas da rede estadual de ensino, nos dois maiores municípios do Amapá, sendo todas autorizadas e reconhecidas pelo Conselho de Estadual de Educação como escolas regulares civis e que no momento possuem gestão compartilhada.

No quadro IV abaixo estão os critérios estabelecidos para lócus da pesquisa, cujo objetivo é apresentar as escolas selecionadas para a pesquisa, identificando cada uma e caracterizando o município e o órgão de segurança no qual estão vinculadas.

Quadro IV - Forma designativa ao Lócus da Pesquisa

Lócus da pesquisa	Designação Abreviada	Caracterização
Escola Estadual Prof. Antônio Messias Gonçalves da Silva	(EEAM)	Escola campo sob aplicação dos termos de cooperação técnica entre SEED e PM/AP, que apresenta a gestão compartilhada com características de escola cívico-militar, com alunos matriculados no ensino médio na cidade de Macapá, zona urbana, sob gestão da Secretaria de Estado da Educação e Instituição da Segurança Pública.

Escola Estadual Risalva de Freitas do Amaral	(EERFA)	Escola campo sob aplicação dos termos de cooperação técnica entre SEED e CBM/AP, que apresente a gestão compartilhada, com características de escola cívico-militar, com alunos matriculados no ensino médio na cidade de Macapá, zona urbana, sob gestão da Secretaria de Estado da Educação e Instituição da Segurança Pública.
Escola Estadual Afonso Arinos de Melo Franco	(EEAA)	Escola campo sob aplicação dos termos de cooperação técnica entre SEED e PM/AP, que apresenta a gestão compartilhada com características de escola cívico-militar, com alunos matriculados no ensino médio na cidade de Macapá, zona urbana, sob gestão da Secretaria de Estado da Educação e Instituição da Segurança Pública.
Escola Estadual Igarapé da Fortaleza	(EEIF)	Escola campo sob aplicação dos termos de cooperação técnica entre SEED e PM/AP, que apresenta a gestão compartilhada com características de escola cívico-militar, com alunos matriculados no ensino médio na cidade de Macapá, zona urbana, sob gestão da Secretaria de Estado da Educação e Instituição da Segurança Pública.

Fonte: organizada pela pesquisadora (2022).

Atualmente existem dois grupos distintos de escolas gerenciadas por militares, das 9 (nove) escolas existem 5 (cinco) que são de gestão compartilhada, são as mais antigas, criadas a parti de 2017 e 4 (quatro) escolas são cívico militar, criadas a parti de 2020/2021; o critério de exclusão se deu por excluir as escolas mais novas. Optou-se por incluir na pesquisa as escolas de gestão compartilhada, duas no Município de Macapá e duas no Município de Santana, uma vez que são as escolas mais antigas e estão a mais tempo trabalhando esse modelo de educação.

A seleção dessas escolas como lócus é pelo motivo de serem as escolas mais antigas que aderiram esse modelo de gestão compartilhada, ou seja, já existem há mais de três anos com esse modelo de ensino. As escolas estaduais Professor Antônio Messias Gonçalves da Silva e Risalva de Freitas do Amaral, ambas em Macapá, foram os projetos-pilotos desse modelo de gestão, tendo seu início em 2017 e as escolas estaduais Afonso Arinos de Melo Franco e Igarapé da Fortaleza ambas no município de Santana passaram a ter a gestão compartilhada no ano seguinte. Se por um lado elas já atuam com essa metodologia de padronização e de homogeneidade a mais tempo, por outro, pressupomos que devem desempenhar a mais tempos debates relacionadas a diversidade sexual no ambiente escolar.

A definição dos lócus e dos sujeitos, foram estabelecidas após atendimento a critérios técnicos e pedagógicos que representassem as características levantadas no problema da pesquisa, cabe destacar que em atendimento aos critérios éticos de pesquisa, vamos identificar como nomenclaturas como descrições e preservar os sujeitos-fonte da coleta de dados com base no quadro V com as informações sobre os sujeitos que irão participar da pesquisa, bem como a área de conhecimento em que atuam.

Quadro V – Forma designativa aos sujeitos da Pesquisa

Grupo de entrevistados	Quantidade de entrevistados	Caracterização
Docentes	4	Professores do Ensino Médio da área de conhecimentos de ciências humanas: da disciplina de História, um professor de cada escola.
Docentes	4	Professores do Ensino Médio da área de conhecimentos de ciências humanas: da disciplina de Geografia, um professor de cada escola.
Docentes	4	Professores do Ensino Médio da área de conhecimentos de ciências humanas: da disciplina de Filosofia, um professor de cada escola.
Docentes	4	Professores do Ensino Médio da área de conhecimentos de ciências humanas: da disciplina de Sociologia, um professor de cada escola.

Fonte: organizada pela pesquisadora (2022).

Quanto aos sujeitos, foram excluídos os professores das áreas de linguagem, matemática e ciências da natureza, por não se enquadrarem na proposta da pesquisa. Os sujeitos selecionados foram os professores que trabalham com disciplinas na área de ciências humanas, ou seja, Geografia, História, Filosofia e Sociologia. Como nossa pesquisa tem por objetivo uma discussão sobre cultura, padronização, homogeneidade e diversidade sexual, essas disciplinas possuem um leque muito mais amplo para abordar essas temáticas dentro de suas disciplinas, por este motivo, foram escolhidas disciplinas que em sua essência possam discutir, debater e construir junto com os alunos um olhar mais crítico sobre as temáticas, onde os temas mais polêmicos e delicados possam ser discutidos.

Quanto aos cuidados éticos durante o processo de construção foi indispensável a submissão desta pesquisa ao Comitê de ética de pesquisa – Plataforma Brasil no período de dezembro de 2022, obtendo-se o **Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) de número 66496922.5.0000.0003, APROVADO** sem alterações pelo parecer de número **5.892.690** em fevereiro de 2023, assim como a celebração do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); e o Termo de Autorização de identificação pessoal em trabalhos acadêmicos e científicos entre o pesquisador e os participantes da pesquisa, disponíveis nos Apêndices desta dissertação.

Todavia, temos que considerar que toda pesquisa que envolve seres humanos envolvem eventuais riscos, que nesse caso são mínimos. Podemos destacar a possibilidade de constrangimentos diversos, desconforto ou alterações de comportamento durante gravações de áudio; alterações de visão de mundo, de relacionamentos e de comportamentos em função de

reflexões sobre sexualidade; medo de não saber responder ou de ser identificado; estresse; quebra de sigilo; cansaço, aborrecimento ou vergonha ao responder às perguntas; dano; quebra de anonimato. Por outro lado, um dos benefícios da pesquisa dessa natureza é a possibilidade de enfrentamento contra a discriminação, preconceito e homofobia no ambiente escolar, principalmente incentivando o respeito e discutindo temas importantes como a diversidade, gênero e diversidade sexual e LGBTQIAP+, propõe-se, de modo geral, como benefício percepção do fenômeno da diversidade sexual na escola e a criação de espaços de acolhimento.

2.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Tendo como objeto os professores da área de conhecimento de ciências humanas, se faz necessário a utilização de entrevista, haja vista que auxiliam os sujeitos a aprender mais sobre conceitos e necessidades de grupos ou comunidades. A entrevista semiestruturada, foi a escolhida, por melhor se enquadrar na proposta, ela é uma importante ferramenta de coleta de dados para a pesquisa, isto porque seu caráter mais flexível e passível de trocas permite ao/a investigador/a interpretar a realidade com base nos depoimentos dados pelos/as participantes, conforme observa Bastos e Santos (2013, p. 71) que a entrevista semiestruturada “[...] uma oportunidade em que os participantes constroem versões e significados para o mundo em que estão inseridos e do qual fazem parte”

Essa técnica, desempenha uma posição mediadora entre a observação participante e as entrevistas em profundidade. Como são disciplinas distintas (de História, Geografia, Filosofia e Sociologia), é possível formar grupos por disciplina e por escola, onde se pode ter uma percepção mais ampla sobre as discussões e investigar entre docente do ensino médio, da área de conhecimento de Ciências Humanas, como vem ocorrendo às discussões sobre a diversidade sexual LGBTQIAP+ das escolas militarizadas no estado do Amapá, ponderando os aspectos de homogeneização e padronização identitária no espaço escolar.

A entrevista proporciona ao pesquisador um diálogo com os participantes da pesquisa, com a finalidade de relatar, descrever o contexto pesquisado, registra-se que uma das finalidades da entrevista é o alinhamento com os objetivos da pesquisa e as formas de realizá-la e os métodos nos quais estão associados. Considera-se relevante a afirmativa de Rosa e Arnoldi (2008):

O entrevistador deve dar ciência ao entrevistado de todos os procedimentos a serem utilizados para a manutenção do sigilo, devendo também transmitirlhe tranquilidade a esse respeito, verificando quais as consequências para ambos se o sigilo não se mantiver (ROSA; ARNOLDI, 2008, p.43).

Se faz necessário durante a entrevista, que o investigador não seja um julgador de valores, que o pesquisador possa desenvolver uma escuta respeitosa e atenta, nesse sentido Lüdke e André (1986) recomendam:

Ao lado do respeito pela cultura e pelos valores do entrevistado, o entrevistador tem que desenvolver uma grande capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado. Essa estimulação não deve, entretanto, forçar o rumo das respostas para determinada direção. Deve apenas garantir um clima de confiança, para que o informante se sinta à vontade para se expressar livremente (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 35).

Logo, o clima de confiabilidade pode garantir um espaço propício a relatos detalhados, informações aprofundadas, reflexões e até desabafos, neste caso, a finalidade de averiguar entre esses docentes do ensino médio como ocorre as discussões sobre a diversidade sexual LGBTQIAP+, em atenção aos aspectos de homogeneização e padronização identitária. Por outro lado, é importante ficar claro, que as disciplinas de história e geografia abordam as temáticas com viés sociais e históricos, tão significativa para a formação do aluno, assim como as disciplinas de filosofia e sociologia, que podem abordar as temáticas relacionadas com temas tão relevantes sobre minorias, que levam o aluno a uma consciência mais crítica sobre a sociedade em que está inserido.

O uso da entrevista, como modo de pesquisa, tem como regra o conceito ao princípio da não diretividade, sendo que o facilitador ou moderante da discussão precisa ter cuidado para que o entrevistado construa a comunicação sem influência da parte dele, como interferências afirmativas ou negativas, sem emitir opinião ou conduzir qualquer outra forma de particulares de ingerência direta. Desse modo,

A interação que se estabelece e as trocas efetivas serão estudadas pelo pesquisador em função dos seus objetivos. Há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e porque pensam o que pensam. (GATTI, 2005, p. 9).

Nessa expectativa, a entrevista nos dará uma concepção de como esses professores atuam nos enfrentamentos (se existe) no ambiente escolar militarizado, sendo a favor ou em desfavor da diversidade sexual LGBTQIAP+.

2.5 ANÁLISE DOS DADOS

O método de análise de dados será o hermenêutico-dialético, que será aportado em suporte das entrevistas como estratégia de apresentação dos problemas levantados na pesquisa, as análises serão o entendimento das interpretações, falas, estabelecimento de símbolos, contradições, de rituais e práticas naturais empregadas na escola campo, mesmo sabendo que o

termo método já não é mais compreendido meramente como um meio para determinado fim, de modo que se conforme a verdade a uma certeza. Nesse ponto de vista será possível fazer uma avaliação das ações docentes sobre os enfrentamentos existentes no ambiente escolar militarizado em favor ou em desfavor da diversidade sexual LGBTQIAP+ e, ainda, a cultura militar como fator determinante na prática pedagógica do professor.

A metodologia desenvolvida por Gadamer (1999, p.243), a “própria hermenêutica filosófica, se desenvolve sob o formato de uma dialética dialógica”, um jogo circular, uma permuta virtuosa, que torna o sujeito consciente e capaz de compreender suas idiossincrasias e suas implicações na ação da compreensão e da instauração de sentido.

Conforme esse delinear epistemológico desse método de análise, vamos buscar analisar a existência de bases do consenso e conhecimento na tradição e na linguagem, no recurso de mediação do corpo técnico da escola e os acordos estabelecidos entre os grupos pesquisados. Assim,

[...] a hermenêutica é a procura de concepção de sentido que se dá na comunicação entre seres humanos, tendo na linguagem seu núcleo central. Trabalha com a comunicação da vida cotidiana e do senso comum, considerando que o ser humano complementa-se por meio da comunicação, sendo preciso compreender seu contexto e sua cultura (GADAMER, 1999, p. 244).

A hermenêutica, portanto, tem a humanidade como sua função principal, tem na sua tempestividade o presente, que se choca com o passado e o futuro, aonde a diversidade e o diferente podem ser mediados pela linguagem. O enfoque na dialética na nossa pesquisa buscará identificar os aspectos críticos, assim como analisará a realidade, tendo como ponto de partida o conflito, a contradição e os movimentos de mudança que devem estar presentes nas práticas docentes das escolas militarizadas, considera-se, dessa forma, seu contexto cultural e social. Para isso a técnica hermenêutica-dialética se faz imprescindível.

A hermenêutica, nesse enfoque, faz parte da investigação qualitativa, assim como interpretativismo e o construtivismo social, para tanto, a hermenêutica dialética busca compreender a prática social empírica dos indivíduos em sociedade e seus movimentos contraditórios (MINAYO, 2010). Ademais,

A hermenêutica se move entre os seguintes termos: compreensão como a categoria metodológica mais potente no movimento e na atitude de investigação; liberdade, necessidade, força, consciência histórica, todo e partes, como categorias filosóficas fundantes; e, significado, símbolo, intencionalidade e empatia como balizas do pensamento. A dialética, por sua vez, é desenvolvida por meio de termos que articulam as ideias de crítica, de negação, de oposição, de mudança, de processo, de contradição, de movimento e de transformação da natureza e da realidade social (MINAYO, 2010, p.2).

A medida que a hermenêutica busca os fundamentos na harmonia, da compreensão, da linguagem e na tradição, influenciará, de certa maneira, na forma como percebemos mundo. Já o método dialético, por outro lado, procura introduzir o entendimento de realidade, inclinado no princípio da contradição, encarando o conflito como algo constante e que se explica na mudança. Permanecemos, dessa forma, continuamente compreendendo, interpretando, segundo o nosso entendimento, nosso julgamento e do preconceito que trazemos, esses, por sua vez, trazem as transformações ao longo dos anos, nos quais só poderão ser percebidos como um todo, através das relações sociais de produção e reprodução nos quais estão inseridos.

3. MILITARIZAÇÃO E A PADRONIZAÇÃO DA CULTURA MILITAR

O espaço escolar é um universo repleto de culturas, ideias, religiosidade, diversidade e todo tipo de manifestações, no entanto, a pedagogia do quartel, como é chamada a cultura militar escolar, introduz a padronização do comportamento, a disciplina rígida, hierarquia, e a obediência pelo medo, tendo ainda a reprodução de ritos e comandos típicos do militarismo como mecanismo de controle e silenciamento contra a hegemonia existente no ambiente escolar.

Contudo, não se pode esquecer, que estamos discutindo sobre escolas civis públicas, que podem se tornar em uma extensão dos quartéis, o mais preocupante é a forma como esse universo cultural que existe na escola viola sem piedade e exclui, estabelecendo assim uma cultura baseada em padrões de comportamento e de homogeneidade cultural. No ambiente escolar, em sua organização, “os sentidos precisam estar afiados para sermos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos” (LOURO, 2007, p. 59).

Assim, militarizar uma escola, faz com que ela trabalhe a partir de um padrão de uniformização, que busca padronizar corpos, comportamentos, sujeitos, modo de falar e pensar, é bom esclarecer que ao padronizar a uniformização, a escola está construindo um processo de negação dos sujeitos, uma vez que os sujeitos são, em si, diversos, violando assim o direito a educação. Diz Santos (2018) que

É por este motivo que ao militarizar uma escola, se está negando o seu direito a educação, uma vez que a educação em sua essência tem relação com o seu desenvolvimento enquanto sujeito pleno dentro das suas especificidades, com objetivo de desenvolver o sujeito para viver em sociedade. Dessa maneira, ao militarizar uma escola está se negando essa lógica. Quando a escola impede a manifestação de afetividade, regulando a forma de sentar, de falar, quando obriga a bater continência, está se desenvolvendo um submisso que apreende que a única possibilidade do certo é corresponder aquela lógica. Ou seja, esse modelo de escola não está preparando o sujeito para viver em sociedade com diversidade, negando assim o seu direito a educação (SANTOS, 2018, p. 35).

Nesse entendimento, as instituições escolares precisam ser um lugar de concepção contra a barbárie, um lugar que venha combater as enfermidades da sociedade, que alimentam o racismo, homofobia, intolerância, transfobia e o machismo. A escola deve ser um espaço onde possa debater a educação sexual, a violência contra mulher, o patriarcado, e a diversidade sexual, onde todos podem ser vistos como pessoas únicas, com valores, culturas e ideias próprias. Por outro lado, quando uma escola é militarizada esse espaço se torna homogêneo, com ideias, costumes e valores padronizados e o debate acaba sendo silenciado nesse modelo

de escola, ou seja, o espaço escolar acaba naturalizando a manutenção das lógicas estabelecidas pelo sistema.

Mas, a mesma coisa acontece com a heteronormatividade, culturalmente machista, já que se estabelece como padrão de conduta para garotas e garotos, atribuindo como certo essa ideologia neoconservadora; por outro lado, a diversidade sexual LGBTQIAP+ é negada e excluída. E quando se depara com o diferente, ou seja, com a diversidade, tende a criar resistência, baseadas no padrão de conduta, fundamentado na heteronormatividade, o que é inaceitável, uma vez que esse padrão já não define o contexto social da nossa sociedade.

A homogeneidade existente na cultura militar escolar tende a abolir o diferente, a excluir a diversidade e principalmente eliminar a identidade daqueles que não se encaixam nos padrões pré-determinados pela militarização. Dentro desta cultura padronizada, os grupos de minoria, como os LGBTQIAP+, sofrem o preconceito por não se adequarem aos padrões homogêneos ditados pela sociedade, a escola desse modo, deveria ser um espaço acolhedor, democrático, de valorização e de construção da identidade, porém, a militarização veio reforçar ainda mais a homogeneidade, com a imposição de normas que eliminam completamente qualquer vestígio de diversidade e individualidade.

É indiscutível que militarizar a escola é uma afronta ao princípio democrático da pluralidade, a vista disso, é plausível refletir que, no dia a dia das escolas militarizadas, os princípios disciplinares são utilizados para reforçar e padronizar normas sociais, o que alcança o corpo masculino e feminino em suas demonstrações de gênero e de sexualidade, para que dessa forma possam ser controlados e observados ou quando não se enquadram nas normas impostas de forma disciplinar, podem até mesmo serem punidos. Desse modo, os alunos que se identificam como LGBTQIAP+, a exemplo, podem ser reconhecidos como sujeitos como desviantes, indesejados ou ridículos (LOURO, 2003), já que a referência, do modelo ensinado e aceito, parte da cis-heteronormatividade, uma vez:

Pensando que as relações de gênero são relações de forças, a escola investe na reafirmação das assimetrias de poder entre os gêneros, de modo a cercear as possibilidades de ocupação dos lugares de comando para as mulheres e investir no aprofundamento das desigualdades (LOURO, 2003, p. 27).

A escola, por sua vez, estabelece mecanismos disciplinares para classificar e controlar os alunos através de seus corpos e as demonstrações de gênero e sexualidade, estabelecendo padrões cis-heteronormativos como padrão a ser seguido e excluindo as sexualidades dos estudantes LGBTQIAP+ como algo fora do padrão. As escolas militarizadas, ao estabelecer essa padronização, silenciam a diversidade sexual e LGBTQIAP+ e acaba por legitimar as

narrativas hegemônicas heterossexuais, causando prejuízo as vivências de meninos e meninas, no qual sua identidade discorda dessa referência homogeneizada.

É significativo destacar que em tempos de neoliberalismo, não tem sido diferente, pois se faz necessário encontrar formas de pensar em ações contra a hegemonia, uma vez que isso constitui reconhecer a necessidade de confrontar o neoliberalismo nos diversos âmbitos sociais. Por isso, é tão importante uma reflexão para uma educação que seja transformadora e crítica ao capital no espaço escolar. Logo, para entender melhor o universo das escolas militarizadas, em vista da padronização e da homogeneidade como normas da cultura escolar, precisamos entender os significados de cultura nas suas diversas definições.

No que tange, é indiscutível o papel desenvolvido pelos diferentes segmentos da sociedade, os meios de diálogo, entidades políticas, a escola, a religião, são essenciais para solidificarem a hegemonia de uma classe social, que influenciam diretamente na educação e nas práticas pedagógicas existentes no ambiente escolar. Nesse ponto de vista, a militarização serve ao propósito dos aparelhos ideológicos e introduz uma prática hegemônica, com valores morais, acima do social. Em outras palavras, a hegemonia é, ao mesmo tempo, o conjugado de ações e práticas exercidas por uma classe social.

Nessa ótica, é possível observar que a padronização imposta carrega uma carga moral, estabelece padrão do que é aceitável normal e moral, não considerando, que em um ambiente escolar há uma diversidade que deve ser respeitada como princípio democrático, a escola deve ser um lugar acolhedor, de construção e não de imposição. Quando nos remetemos aos grupos LGBTQIAP+, a violação ultrapassa os direitos garantidos em leis, causando muitas vezes danos irreversíveis ao aluno, assim, a militarização adota um padrão de normalidade para os alunos e é a escola que dita se um determinado comportamento é aceitável ou não.

Todavia, essa padronização, não ocorre apenas no corpo, na fala, nas ideias, ela ocorre também com uma padronização no ensino, onde o currículo é construído para conservar a produção e reprodução neoconservadora. Dessa maneira, a escola deve começar a pensar em um novo modelo escolar, que tenha a flexibilidade para as necessidades e pretensões de cada aluno, que se estabelece de acordo com a história e se transforma culturalmente, a escola, portanto, deve estar preparada e atenta para as mudanças globais que ocorrem todos os dias.

Posto isso, para ter uma melhor compreensão sobre a cultura existente nas escolas militarizadas, se faz necessário, primeiramente, compreender as transformações históricas, sociais, políticas que a escola agrega na sua construção enquanto instituição de ensino.

3.1 Definição de cultura

Nossa pesquisa tem o intuito de abordar uma perspectiva mais crítica sobre a cultura na sociedade, considera-se que ela não é apenas o resultado de tradições e histórias que são compartilhadas e que replicam a ordem social (Durkheim, 2008) ou, até mesmo, não pode ser vista exclusivamente como um produto para meios de produção de significado (Geertz, 1989). A cultura está ligada ao processo social de produção e reprodução, assim como está relacionada com o controle e a submissão, no qual opera em uma doutrina que produz e reproduz socialmente e explicita a forma e como os modos culturais servem para aumentar a dominação social.

A cultura tem relação com os modos de produção existentes nas instituições, nos quais têm vínculos com a vida em sociedade, com a vida política, familiar, religiosa e econômica dos sujeitos. É importante compreender a cultura como um lugar de luta e de mudança a partir de seus embasamentos materiais e históricos. Referente a isso, Williams afirma que:

Se “produção” em uma sociedade capitalista é a produção de mercadorias, então, termos diferentes e capciosos acabam sendo usados para qualquer outro tipo de produção ou de força produtiva. O mais das vezes o que se suprime é a produção material da “política”. E, no entanto, qualquer classe dominante devota uma parte significativa da produção material ao estabelecimento da ordem política. A ordem social e política que mantém o capitalismo de mercado, assim como as lutas políticas e sociais que o criaram, são, necessariamente, uma produção material. Dos castelos aos palácios, das igrejas às prisões, reformatórios e escolas, das armas ao controle da imprensa: uma classe dominante, de formas variadas, ainda que sempre materialmente, produz uma ordem política e social (WILLIAMS, 2011, p. 93).

Tendo como ponto de partida essa definição, é admissível encontrar os princípios de que a cultura seja também vista como um caráter de produção da vida humana e, expondo, desse modo, a potencialidade heurística para estabelecer as relações sociais entre as instituições, por exemplo. Nesse enfoque, Williams (2000) aproveita o conceito de hegemonia apresentado por Gramsci, para mostrar que a produção cultural atua na sociedade capitalista, permanentemente, fundamentado na hegemonia, ou seja, a dominação de uma classe sobre a outra, essa dominação não ocorre através da força e sim pela presunção intelectual e moral,

[...] uma vez que a produção cultural seja vista como social e material, então a indissolubilidade do processo social total ganha uma base teórica diferente. Ela não é mais baseada na experiência, mas na característica comum dos processos respectivos de produção (WILLIAMS, 2000, p. 134).

Fica perceptível, mais uma vez, a teoria do materialismo cultural, isto é, de que as diversas normas que constituem a sociedade, nos mostra que o processo educativo é tão indispensável quanto a comunicação e devem ser vistos, partindo da sua evolução histórica e

das bases materiais que as produzem. Se faz imperativo entender a cultura como força produtiva da sociedade. Sendo assim, a cultura que buscamos dá ênfase, está associada a produção e reprodução social, aponta para os modos como as estruturas culturais são construídas para a ampliação de uma dominação social.

Para tanto, percebe-se a cultura como elemento de um interesse disciplinar, de não se limitar apenas em uma definição e sim nos mais variados e diferentes que lhe são propostas. Destaca-se, desse modo, que todos os atos humanos são motivados por conhecimentos que possui diversas origens, o conhecimento procedente do senso comum, do conhecimento religioso ou até mesmo o conhecimento científico, que orientam a vida humana e acomodam uma compreensão de mundo. Contudo, esses formatos de conhecimento exibem naturezas e visões diferentes sobre o mundo.

Nesse sentido, dentro de uma abordagem cultural, é inevitável fazer uma relação com a teoria de hegemonia de Gramsci (2011) no qual abre para o estudo da cultura como um leque de possibilidades políticas e tem em vista que as formas e as decisões política das práticas culturais precisam ser refletidas de modo mais conjectural e flexível do que o modelo marxista clássico proposto. Uma vez que as ideias sugeridas por Gramsci só terão efetividade ao unir-se de forças sociais, ou seja, a luta ideológica é objeto de uma luta social por liderança e controle pela hegemonia, Williams provoca ao afirmar que:

[...] a proposição de base e superestrutura, com o seu elemento figurativo e com sua sugestão de uma relação espacial fixa e definida, constitui, ao menos nas mãos de alguns, uma versão bastante especializada e, às vezes, inaceitável da outra proposição [...] na transição de Marx ao marxismo e no desenvolvimento do marxismo mais difundido, a proposição da base determinante e da superestrutura determinada tem sido comumente considerada a chave para uma análise cultural marxista. (WILLIAMS, 2011, p.43).

A “outra suposição”, da qual fala Williams, diz respeito à afirmativa marxiana, segundo a qual “o ser social determina a consciência”, o autor, dessa maneira, apresenta preferência a essa suposição, mas não rejeita os demais grupos. Esse destaque sugere uma reavaliação da base, da superestrutura e, sobretudo, do conceito de determinação. No entanto, o autor nota que o próprio Marx, ao utilizar a expressão “determinar”, estava resistindo o ponto de vista teológico que persistiam em forças interna dos indivíduos, ou em uma consciência determinante abstrata, como em sua versão idealista (WILLIAMS, 2011, p.44). Marx, no entanto, procurava fazer referência a determinação histórica gerada pelas atividades dos próprios sujeitos, já que são eles que perpetraram a história como ponto de partida às condições materiais e concretas.

Ao discutir a cultura, Williams (2011) não rejeita os progressos realizados por essa reflexão dentro da teoria cultural marxista, para tanto, pontua a importância de tocarmos na

noção transmitida de base. Se faz necessário pensarmos nas produções culturais e considerar que elas surgem como uma construção cultural, estabelecida, de um lado, por limites históricos. Sendo que esses limites históricos não escondem as conquistas das práticas sociais, uma vez que elas são estimuladas através das pressões, como as mudanças históricas que ocorrem da sociedade.

No materialismo cultural exposto por Williams (2011), no qual a cultura contribuiu como uma força produtiva e material, racha assim com o marxismo “vulgar”, o autor, nessa linha, ao resgatar os textos de Marx, passa a enfrentar a cultura como uma produção material, uma prática social produtiva, que possui suas particularidades. Segundo essa análise da produção cultural, em vez de termos como ponto de partida as categorias de base e de superestrutura, seria mais conveniente retomar a afirmação de Marx, segundo a qual “o ser social determina a consciência”. Ressaltamos, assim, que é essa relação proposta por Marx entre ser social, produção material e consciência, já havia sido trabalhada por ele em sua crítica à filosofia alemã.

Williams, nesse sentido, faz um alerta. Nos textos marxistas, de que o mesmo estava considerando o sentido de trabalho produtivo e forças produtivas de uma maneira particularizada vê o trabalho primário atribuído à produção de mercadorias, afinal de contas, “Marx estava trabalhando numa análise específica, a produção capitalista de mercadorias” (WILLIAMS, 2011, p.48).

A produção cultural, nessa acepção, possui algumas características com certas particularidades, entretanto, as particularidades existentes nas práticas sociais “não podem ser separadas do processo social geral” (WILLIAMS, 2011, p.61). Segundo o autor,

Se estivermos buscando as relações entre literatura e sociedade, não poderemos nem separar essa prática de um corpo formado por outras práticas, nem, ao identificarmos uma prática particular, devemos entendê-la como possuindo uma relação uniforme, estática e a-histórica com algumas formações sociais abstratas (WILLIAMS, 2011, p.62).

Considerando esse ponto de vista, a cultura ainda entra como produção, em oposição do sentido de “reflexo”. Nessa percepção, necessitamos considerar as produções culturais como práticas sociais.

Desta maneira, esta pesquisa tem a intenção de fazer uma relação entre o materialismo cultural apresentado por Williams (2011) e ao Materialismo Histórico Dialético proposto por Marx (1996). A relação entre materialismo cultural é através do processo de construção do conhecimento, o que nos levou a empregar o método materialismo histórico dialético, por se tentar entender as relações entre os militares e os civis e como dentro das escolas são

conflitantes, próprias e que, além de fazer parte do processo histórico de formação do povo brasileiro, agora querem homogeneizar seus valores através da militarização das escolas.

3.1.1. A cultura escolar

Identificar essa variedade de conceitos sobre a cultura, tendo como fundamento esse caminho, desde a História à Sociologia, da política educacional à prática pedagógica, cada um desses enfoques tem servido para colocar a escola no centro das pesquisas voltadas para a educação. Diversos questionamentos foram surgindo, contudo, no que diz respeito a escola, quando ela é objeto de estudo, é interessante que se tenha a discussão sobre a existência de uma cultura própria dessa instituição.

É possível dizer que a educação está amarrada ao campo da cultura e observa-se, desse modo, a construção das definições hegemônicas por elas criadas, uma vez que ela configura ao mesmo tempo, um ambiente de luta, não apenas em volta de sentidos e significados, mas a respeito da forma do qual os significados estão sendo construídos e determinam modos de vida que fogem a essa dominação aparente, destaca-se, assim, a experiência concreta de estilos de vida dos obstinados, contra-hegemônicos. Diante disso, Williams chama a esse processo sucessivo de “longa revolução”, pois.

Acredito que o sistema de significados e valores que a sociedade capitalista gera tem de ser derrotado no geral e no detalhe por meio de um trabalho intelectual e educacional contínuo. Este é um processo cultural que era uma parte das batalhas necessárias da democracia e da vitória econômica da classe trabalhadora organizada (WILLIAMS, 2000, p. 75-6).

Nesse sentido, os esforços em descobrir modos para a análise material da produção cultural, com intuito de que os recursos de transformação social sejam capazes de serem atingidos. Tal transformação se ampara no fato de que é necessário arrancar o controle da produção cultural que sempre esteve nas mãos de uma classe social dominante.

Destaca-se que existe uma variedade de particularidades que abordam as condutas nas escolas, bem como as investigações que existem sobre ela, podemos citar uma infinidade de outras características que as distinguem, pode-se destacar a família, professores, alunos, como um dos principais elementos que esboçariam essa cultura, tendo como discurso e a linguagem, como forma de consolidação dessa cultura.

Por sua vez, para definição de Chervel (1988), a escola tem o papel social básico, não se limita apenas em prestar serviços educativos, embora não pode ser percebida como uma organização social, uma vez que esse formato burocrático está calcado na obrigação de gerir

seu ambiente e momentos particulares, o que, de modo óbvio, contraria as premissas que estabelecem o papel social da escola, visto que a sua compreensão de um mundo social é estabelecida de uma cultura própria. Para tanto, não se pode ver a escola como algo isolado, pois ela é ampla, abrangendo não somente as afinidades compostas conscientemente, mas todas as que procedem de sua existência enquanto grupo social.

Apesar de Freire (1967) e Bourdieu (1975) retratarem como espaços diferentes ao analisar a educação, partindo do pressuposto de que Freire tem na sua avaliação a classe desfavorecida (a periferia brasileira) e Bourdieu em sua obra retrata a classe privilegiada (ensino superior francês), assim, ambos reconhecem a exploração e a dominação nas relações de produção social e cultural. Segundo os mesmos, a escola não possibilita ferramentas que assegurem a liberdade dos sujeitos e seu acesso social. No entanto, ela acaba por reproduzir e manter as desigualdades que ela se propõe a diminuir. Desse modo, a escola adquire um papel dominante e não de libertador, porque conserva a superioridade de uma classe sobre a outra, eles revelam que a finalidade da escola não é neutra, é política, porque reproduz a cultura da classe dominante transformando-a em cultura legítima.

A educação, na teoria de Bourdieu, acaba perdendo a função que lhe fora imposto de poder transformador e democratizador da sociedade e passa a ser visto como uma das fundamentais instituições, pelo qual se conserva e se legitima os privilégios sociais. As escolas são entidades especiais e distintas das organizações sociais, segundo assegura Nóvoa:

É preciso compreender que as escolas são estabelecimentos de um tipo muito reservado, no qual nunca se deve ser pensada como qualquer lugar, um estabelecimento ou fábrica, sendo que a educação jamais admite a simplificação do humano (...) que a cultura da racionalidade empresarial sempre se conduz (NÓVOA, 1998, p. 16).

É inevitável dizer que a cultura decorre de todos os atos do cotidiano escolar, tanto sobre a influência que exerce nos seus rituais ou na sua linguagem, ou seja, na sua maneira ou modos de organizar e gerenciar na construção dos sistemas curriculares. O fato é que não podemos esquecer qual o papel cultural da escola, compreendemos, dessa maneira, que não é tão somente provocar um conjunto de valores, outros que não são as finalidades escolares, ou mesmo de convier de instrumentos para propor esses valores. Pelo menos não são exclusivamente essas as resultantes requeridas pela cultura escolar, porém

A escola possui uma cultura já estabelecida, o que não é diferente do sistema educacional, essa cultura por sua vez, se mostra institucionalizada, se expressando através de um conjunto de valores, práticas já consolidadas e de ideias, introduzindo

modos e hábitos, no qual vão influenciar no seu modo de falar, pensar e atuar e, por sua vez, estes modos conformam as instituições num outro sentido. (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 169).

Nessas razões, a escola é um espaço de relações sociais, encarregada pela sociedade do serviço de desenvolvimento das gerações futuras e deve-se estabelecer como lugar de controle e difusão de conhecimentos e símbolos. Em oposição ao conceito de “Cultura da Escola”, Forquin (1993) oferece a “Cultura Escolar” que visa consistir em aquele agrupamento de saberes que, uma vez estruturado, didaticamente organizado, compõe o apoio de informações sobre a qual trabalham docentes e alunos. E nessa ideia está implicada uma escolha de precedente de informações da cultura humana, científica ou popular, erudita ou de massas, de “saberes e símbolos que confirmam um legado cultural” (FORQUIN, 1993, p. 28) de determinada sociedade, competindo, de tal modo, à instituição escolar a função de transmitir, por seus meios, estes conhecimentos construídos historicamente, ou seja, transmitir a cultura.

Dessa forma, quando se remete a transmissão cultural, a hegemonia tem um papel fundamental na análise e construção de políticas educacionais e Apple (2003, p. 43), dessa forma, sugere em um consenso, permeado de disputas de poder e controle político, “criando um guarda-chuva ideológico”, que vem a atender aos interesses dos grupos dominantes. É nessa conjuntura que se compreende a estrutura de ajuste na validação do que ensinar na escola. Ainda, para Apple (2003, p. 35), hegemonia é a ação em que há um condicionamento, um adensamento de consciências, em que sentidos, valores e atos cotidianos colocam como únicas, acomodadas, o que internaliza persuasões e formatos de ver, viver e perceber o mundo.

Por outro lado, para Bourdieu e Passeron (1992), apenas reforçam que a função da escola é a de produção e reprodução das classes institucionais para a uma reprodução cultural e conseqüentemente para a reprodução na sociedade, ou seja, a escola vem trabalhando em desenvolver um padrão cultural, não somente de reprodução de condutas, mas de desenvolvimento mesmo de entendimentos para a resolução dos diversos problemas e para o convívio. Assim,

O professor tem participação de legitimação na “imposição de um conteúdo curricular, que não é percebido como violência simbólica”, e assim conquista o consentimento e o apoio dos alunos para a realização do seu trabalho pedagógico, a escola é reprodutora do capital cultural da classe dominante e o ensino imposto na ação pedagógica assegura a violência simbólica naturalizada (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 29).

Bourdieu e Passeron (1992) esclarecem que essas práticas escolares que atuam para a manutenção das estruturas sociais se apresenta como um resultado não planejado da prática educativa, decorrente de uma historicidade que procura mostrar a relação de força nas relações

pedagógicas “aparentemente justas”, “bem-intencionadas” e “pacíficas”, ou seja, a escola legítima a manutenção, sempre justificando por meio de suas práticas pedagógicas a conformidade e a passividade dos alunos, como algo certo, induzindo no aluno que sua condição é resultado do seu desempenho ou até mesmo que as práticas escolares no decorrer da história adapta o aluno para se adequar às bem intencionadas passividades, para manter, dessa forma, uma ordem e um controle, o resultado disso é o aluno ser moldado na sua vida social e isso serve apenas para perpetuar as estruturas sociais já existente, a justificativa do bem intencionado, que tudo isso é para manter a ordem, onde cada um já possui um papel a desenvolver e que os questionamentos, críticas, mudanças leva a sociedade ao caos e a violência.

Posto isso, a atuação que a escola exerce é conforme a classe social de onde o aluno está inserido, o que constrói uma tendência de fortalecer as desigualdades. Desse modo, as ações dos preceitos educativos, só terá eficácia se desempenhada em sujeitos já implantados na família e no mundo cultural. A reorganização dos conceitos do espaço escolar, portanto, é uma das características em discussão em pesquisas, que buscam entender esse espaço em entendimento ao poder da interferência da estrutura arquitetônica, ocorrendo, por sua função simbólica, até sua identidade como componente do currículo oculto.

Ao pesquisar a escola como encontro de culturas, coube aqui conceituar as definições de cultura, segundo Pérez – Gómez (2001), a cultura está em intersecção com suas definições, anseios, comportamento social e o aumento das novas gerações. Elenca-se assim a

CULTURA CRÍTICA – superiora cultura ou cultura intelectual, para ele é um conjunto de definições e obras que, nos diversos campos do conhecimento e do fazer, os grupos humanos acumularam no decorrer da história;

CULTURA SOCIAL – conjunto de significações e condutas hegemônicas no contexto da sociedade, constituído por normas, valores, ideias, comportamentos e instituições que reprimem as trocas humanas em sociedades convencionalmente democráticas, administradas pelas leis do livre mercado e cobertas e estruturadas pela ubiquidade dos influentes meios de comunicação de massa;

CULTURA INSTITUCIONAL: são os costumes, as tradições, as rotinas, as inércias e os rituais, que a escola incita e encoraja em manter e reproduzir condicionam com clareza o tipo de vida que nela se desenvolve e reforçam vigência de valores. (PERÉZ, 2001, p. 48)

O objetivo em identificar os conceitos dessas culturas é para oferecer diferentes modelos de análises e padrões, seja do ponto de vista histórico ou sociológico, a sociedade, dessa forma, ao imprimir aos estabelecimentos escolares a incumbência de divulgar uma cultura bem específica, numa certa medida, passa a conceber estes não apenas como reprodutores, mas como produtores, isto porque as instituições ao se dedicarem à tarefa de divulgar, transmitir e reproduzir determinada cultura, criam procedimentos próprios de ensino, o que engendra seu

produto cultural ao receber da sociedade a tarefa de formar as gerações futuras, a escola, porquanto, se apropria de elementos da cultura, organiza-os, sistematiza-os e desenvolve práticas à sua transmissão.

Portanto, as políticas educacionais surgem como uma importante ferramenta na normatização dos saberes escolares. Essa normatização, segundo Bourdieu (2007), retrata uma homogeneidade, uma obrigação de preceitos que se estabelece como fenômeno social e cultural.

Notamos, então, que a escola é vista como uma instituição indivisível, que se organiza sobre métodos, princípios, valores, definições, ritos, construção de pensamento, constituídos assim, sua própria cultura, cultura essa que não é monolítica, tão pouco estática, nem repetível. Seja na perspectiva de cultura escolar ou cultura da escola, independente do conceito, ambos acabam revelando quase que a mesma coisa, ou seja, a escola é uma entidade da sociedade, que carrega em sua estrutura, normas, ações, e uma história tendo por base os conflitos e confrontos vindos da colisão entre as decisões externamente a ela e as suas memórias, as quais se conjecturam na sua coordenação e controle, nas suas práticas mais simples e cotidianas, nas salas de aula, que passam por todas as dependências das escolas, em todo e qualquer tempo, segmentado, fracionado ou não.

3.1.2 Cultura militar

Dentro do conceito de cultura na escola, se faz indispensável abranger a cultura escolar dentro de um regime disciplinar militar, considerando ainda, que a cultura militar compreende os sentidos pedagógicos que seus gestores de ensino atribuem através de seu hábito e rituais de práticas educativas, que penetram no corpo do estudante um costume de ser, de estar e habituar-se a com o “outro”, e que cooperam para o desenvolver o corpo e da sensibilidade, não poderia ser consolidada sem destacar o papel político e coativo dos Militares.

Diante disso, Nascimento (2009) menciona que a entrada do século XIX para o XX foi caracterizada por uma conservação do princípio nacionalista, pela propagação e massificação da emoção de identidade nacional. Nesse sentido, destaca-se que a escola é um espaço para a efetivação desse código nacionalista ao admitir uma função na melhoria das tradições e na educação corporal para servir à família e à pátria.

Para isso, observa-se na cultura militar, a possibilidade da escola servir de estreitamento de vínculos entre parte da sociedade civil, em especial aquelas atreladas a certa hegemonia neoconservadora e o regime disciplinar militar; essa função é desempenhada quase que exclusivamente pelos Colégios Militares e agora pelas escolas militarizadas no Brasil, que

aparentemente buscam proteger o desejo dessa classe social de exercer uma educação com propósito de inculcar e preservar seu éthos, fundamentados na hierarquia e na disciplina, que mantêm a fantasia criada pelos militares de uma escola de qualidade de ensino desenvolvido. Esses acontecimentos podem ser registrados como elementos do processo político e social que admitiu o aparecimento dos Colégios Militares no Brasil, que tem por objetivo a formação do sujeito, filho e cidadão de bem, ou seja, prepara o aluno para o mercado de trabalho, mas essa educação, em sua maioria, são apenas para que se encaixam no que eles consideram como um padrão de cidadão, ou seja, branco, com princípios e valores cristão, hétero e classe média. Considerando que pobre, negro de periferia, homossexuais são visto como sinônimo de marginalidade, violência e imorais e o discurso de racismo estrutural e direitos sociais acaba sendo desvirtuado como algo pejorativo de acordo com esses discursos conservadores pregados para a justificativa do surgimento dessas escolas.

Na verdade, isso é o que se propaga, essas escolas se fundamentam em uma escolha por uma escola com um público especial, dessa forma colaborando para se ter mais influência sobre o ambiente de afetos, condições de convivência social desenvolvidas fora da convivência familiar e uma concepção escolar fundamentada na hierarquia e disciplina para moldar as condutas e valores sociais no indivíduo.

Dessa forma, a escola acaba sendo o espaço adequado, uma vez que ela é vista como “centro de cultura moral”, implementando assim uma nova cultura, que foi denominada como cultura militar. As escolas de gestão compartilhadas ou escola cívico militar integram a materialidade do imaginário de valor social da cultura escolar militar, que se manifesta pela prática jurídica, que abrange a oficialização do Termo de Compromisso de Pais e Responsáveis Legais (TCPRL) para aprovação de vaga. Esse documento nada mais é que uma ferramenta legal que garante ao regime disciplinar militar exercer no ambiente escolar uma cultura voltada para as normas e regras militares e que objetiva vincular nas famílias a certeza necessária sobre os atos praticados pelos militares nas escolas.

A escola que incorpora a cultura militar, nos seus espaços educativos, congrega uma atmosfera de rigidez e obediência que impede coercitivamente o conflito, com a justificativa de conservar seus estudantes bem longe e seguros da “cultura da rua”, bem como os reserva de atitudes e costumes de ser adolescente que identificam as culturas juvenis.

Sobre isso, Abramovay avisa dos perigos dessa perspectiva:

[...] partir da escola a qualidade de produtora de violência, é não considerar a complexidade do problema, uma vez que a violência na escola é um fenômeno que possui muitas faces, que adquire alguns contornos em decorrência de práticas

próprias aos estabelecimentos escolares e ao sistema de ensino. (ABRAMOVAY, 2013, p. 238)

Nesse sentido, o fantasioso social das famílias que tem seus filhos em escolas militarizadas compartilha a conceito de ordem, coordenação e uniformização no interior destas entidades de ensino militar/ou militarizado, que procuram conservar esses princípios como seu empenho principal, justificando, assim, como ambientes frutíferos na guerra contra a violência, buscam, ao mesmo tempo, evitar que os alunos possam se envolver em ações violentas e criminosas na fase adulta.

Não se pode esquecer que as verificações sobre o dia a dia da cultura escolar militar despontaram o projeto de amabilidade, moral e cidadania que explica o *modus operandi* dessa escola, conferindo-se por meio de distintas concepções e ações comunitárias e solidárias, com a aliciação social dos alunos, famílias e o comprometimento acerca da realidade social.

Na concepção de Castro (2004), a cultura militar é repleta de simbologia, hierarquia e disciplina, que independente da sua cultura, crença, individualidade, as características militares devem ser respeitadas, ou seja, dentro ou fora da caserna, deve-se manter o padrão exigido, porque:

Além das qualidades exigidas na batalha, que obedecem às características que são exigidas em guerra, como táticas e estratégias, na cultura militar elas também são utilizadas em outra realidade. Nas escolas que utilizam essa cultura, se tem o totemismo, no qual cada membro acaba compartilhando entre si, o comportamento, as regras, as simbologias como: canções, patrono, emblema, alistados ao espírito da Arma (CASTRO, 2004, p. 70/71).

Assim, a educação militar é a trama, no qual o civil deve ser modelado ao desejar se tornar militar. Para esse tipo de educação, um treinamento é muitas vezes considerado para alcançar os objetivos propostos, a cultura militar é, desse modo, carregada de símbolos e exerce um espantoso deslumbre no discurso, contribuindo, por esta forma, para a manutenção, principalmente em consideração no que diz respeito à conservação de valores que amparam a sociedade. Para a cultura militar, a hierarquia não pode ser vista como superioridade, mas sim uma demonstração de respeito.

Desse modo, a cultura militar é evidenciada de valores específicos, regulados na disciplina e hierarquia, que apresentam características como a submissão, obediência, dominação, força entre outras características que tendem à conservação e reprodução do militarismo como um sistema. É importante observar, também, que essas características presentes nessa cultura tendem a impedir o progresso intelectual, a proatividade, a autonomia, a reflexão crítica, por este motivo choca com a reprodução sistemática (VEIGA, 2018).

A educação, nesse ponto de vista, está baseada no uso de ferramentas pedagógicas próprias, como o modo de falar, as regras, símbolos e rituais organizados convencionalmente; esses procedimentos de socialização procuram partir com qualquer identidade individual e gerar o desenvolvimento identitários próprios do modo de ser dos militares. Segundo Bourdieu (1992), toda atuação pedagógica é expressamente uma violência simbólica enquanto uma imposição, feita por um poder dominador, de um abuso cultural. Segundo Bourdieu e Passeron (1975, p. 26) “A ação pedagógica inicial deriva seu principal recurso, sobretudo quando tenciona desenvolver a sensibilidade a uma forma particular de capital simbólico, dessa relação originária de dependência simbólica”. Essa agressão delicada e na maioria das vezes invisível ao tratar com sutileza dos modos de dominação.

Nessa perspectiva, a violência simbólica se reflete nos atos de seus administradores negando a consciência e a autonomia dos sujeitos com relação as ações pedagógicas, que, dessa maneira, acabam reproduzindo de forma inconsciente as ações constituídas pelos grupos dominantes. É possível observar essa violência simbólica em diversos contextos educacionais, como apresenta Bourdieu (1997, p. 206):

Os dominados contribuem com frequência à sua revelia, outras vezes contra sua vontade, para sua própria dominação, aceitando tacitamente, como que por antecipação, os limites impostos; tal reconhecimento prático assume, muitas vezes, a forma da emoção corporal (vergonha, timidez, ansiedade, culpabilidade), em geral associada à impressão de uma regressão a relações arcaicas, aquelas características da infância e do universo familiar. Tal emoção se revela por meio de manifestações visíveis, como enrubescer, o embaraço verbal, o desajeitamento, o tremor, diversas maneiras de se submeter, mesmo contra a vontade e a contragosto, ao juízo dominante, ou de sentir, por vezes em pleno conflito interior e na "fratura do eu", a cumplicidade subterrânea mantida entre um corpo capaz de desguiar das diretrizes da consciência e da vontade e a violência das censuras inerentes às estruturas sociais.

Mesmo que haja uma democratização para o ingresso escolar ao ensino, a escola continuará permanecendo uma forte ligação com o capital cultural, que se refere aos instrumentos técnicos e simbólicos contraídos pelos sujeitos no meio social.

3.1.3 O multiculturalismo e o interculturalismo no ambiente escolar

É inegável dizer que um dos maiores desafios do professor na atualidade é poder abordar dentro das suas aulas temas que carregam em si algum tabu, aqueles temas que possuem uma certa resistência em ser aceitos dentro da comunidade escolar, tanto pelos alunos, quanto por pais e até mesmo pelo próprio professor, o que se observa, com o passar do tempo, que esses temas acabam sendo eliminados do currículo, ou até em outros casos nem chegam a ser abordados dentro do currículo escolar, a ausência de discussão sobre diversos temas, causa

danos irreversíveis ao aluno, uma vez que ele deixa de ter contato com uma educação que valoriza a pluralidade.

A ausência dessas discussões e debates, ou até mesmo uma abordagem de tema mais polêmicos dentro do currículo, contribui para uma monocultura⁵, onde acaba-se criando na escola, uma cultura única, ou seja, uma padronização cultural, onde crenças, costumes e demais culturas são desconsiderados e até ignorado, conseqüentemente é assim que se inicia uma sociedade cheia de preconceitos e de valores conservadores. É por este motivo que o multiculturalismo e a educação estão fortemente unidos, no entanto, da mesma forma que a escola mostra as pluralidades culturais, ela acaba isolando aqueles que não se encaixam no padrão admitido pelo sistema educacional.

Dessa forma se justifica a necessidade de propor uma educação multicultural, no qual os direitos possam ser respeitados, onde todos possam ser tratados dignamente dentro do ambiente escolar. Uma educação multicultural não pode ser vista de maneira isolada somente a cultura, muito pelo contrário, ela está relacionada com várias razões entre elas, a importância de se conviver com as diferenças, o respeito com a diversidade. Nessa perspectiva discutir um currículo multicultural é muito mais amplo do que se pode imaginar é uma reflexão sobre sociedade e direitos individuais, dessa forma o diálogo é o primeiro passo para as discussões sobre os direitos da minoria dentro da escola. Para Sacristán (1995, p, 82);

Discutir a integração de minorias sociais, étnicas e culturais ao processo de escolarização constitui uma manifestação muito concreta de um objetivo mais geral: o da educação multicultural. Por outro lado, a busca de um currículo multicultural para o ensino é outra manifestação particular de um problema mais amplo: a capacidade da educação para acolher a diversidade.

Nesse sentido, quando a escola deixa de discutir ou abordar assuntos tão importantes, torna-se uma escola enraizada, com uma perspectiva unilateral, vendo sempre uma única direção, desconsiderando assim qualquer tipo de diversidade, seja ela cultural, religiosa ou sexual e suas diversas de relações culturais e humanas. No entanto, isso é extremamente preocupante, considerando que a escola corre o risco de construir uma visão de mundo que não respeita o que é diferente, contribuindo assim para uma sociedade intolerante, preconceituosa e com todo tipo de violência moral e física, contra aqueles que não se encaixam nos padrões estabelecidos pela sociedade como normais. Por isso a relevância de uma escola multicultural.

⁵ A educação deve rever o seu papel ativo na elaboração, escolha e atuação das estratégias educativas. Além disso, é preciso repensar as funções, os conteúdos e os métodos da escola, de modo a se superar o seu caráter monocultural.. (Fleuri, 2018).

Em outras palavras, para Silva; Lima e Brandim (2008) que o multiculturalismo representa em uma tática de luta política, no qual tem por objetivo que se reconheça a diversidade cultural, contudo, isso não pode ser idealizado de forma isolada, se faz necessário que isso aconteça associada dentro do contexto de lutas dos grupos que são culturalmente oprimidos.

Nesse sentido, a militarização na escola é vista como identidade concebida através de um processo de padronização, uniformização e homogeneidade, construindo uma cultura única para todos, negando assim o direito a diversidade e a multiculturalidade existe dentro do ambiente escolar, essa padronização vai além da identidade, ela está presente no ensino-aprendizagem, no sistema de avaliação e nos livros didáticos, ou seja contribuiu para a manutenção de uma padronização, mesmo que os alunos e a comunidade escolar, seja constituída por pessoas diferentes.

Igualdade e diferença constituem, assim, em geral, nas narrativas analisadas, universos semânticos polissêmicos, que se contrapõem, explícita ou implicitamente. No entanto, considero importante afirmar que a articulação entre igualdade e diferença constitui uma questão que permeia todo o trabalho de pesquisa que venho promovendo, assim como a busca de construção de processos educativos que a tenham no centro de sua dinâmica. Considero que hoje não é possível se trabalhar questões relacionadas à igualdade sem incluir a questão da diferença, nem se pode abordar a questão da diferença dissociada da afirmação da igualdade. De fato, a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, à uniformização (CANDAU, 2012, p. 239).

Acredito que, na proporção que acionamos essa abordagem no cotidiano escolar, tem-se uma maior possibilidade de construirmos dentro da escola um lugar no qual se possa aprender, mas também praticar o respeito, a tolerância, onde se possa fazer uma educação voltada para diversidade e com a diversidade. Mas para Candau (2012) os desafios são enormes.

Diferentes manifestações de preconceito, discriminação, diversas formas de violência – física, simbólica, bullying –, homofobia, intolerância religiosa, estereótipos de gênero, exclusão de pessoas deficientes, entre outras, estão presentes na nossa sociedade, assim como no cotidiano das escolas. A consciência desta realidade é cada vez mais forte entre educadores e educadoras (CANDAU, 2012, p. 263).

Na verdade, este fato nos obriga a fortalecer as ações na escola, com o intuito de garantir o direito de todos, todas e todes a uma educação multicultural, há urgência em se trabalhar os assuntos relativos ao reconhecimento, bem como e à valorização da diversidade sexual no contexto escolar. A intenção, por traz das discussões sobre o multiculturalismo e até mesmo sobre os debates em torno da diversidade sexual é justamente sobre a desconstrução da padronização, sobre lutar contra todas as formas de preconceito, homofobia, transfobia, ou qualquer outra forma de desigualdade existente no ambiente escolar. É importante ressaltar, que

a igualdade que deve ser construída nas escolas é aquela que valoriza o reconhecimento dos direitos sociais, ou seja, padronizar não significa igual, uma vez, que as diferenças existem dentro do ambiente escolar, e essa diferença deve ser reconhecida como uma ferramenta para a construção da igualdade. Essas diferenças são frutos das construções históricas e estão relacionadas com a relações de poder, neste sentido, as desigualdades existentes não é tão simples quanto parece, está articulado de forma globalizada.

Para tanto, globalizar pode ter o significado de homogeneizar, dissolvendo identidades e removendo o que eles consideram as culturas inferiores, tais como a raça, religião, gênero e ou até mesmo dos grupos LGBTQIAP+, de acordo com esse raciocínio, os discursos hegemônicos, as culturas inferiores são aquelas que são deficientes, até mesmo de razão.

Assim, “neste final de milênio, parece que não se trata mais apenas de lutar pela sobrevivência física, material, dos grupos marginalizados, trata-se agora de lutar pela própria possibilidade de sua existência no campo do simbólico” (COSTA, 1998b, p. 9).

É importante destacar que a cultura concebe exatamente este conjunto de práticas e instituições destinadas a administrar, renovar e reestruturar o sentido. Percebemos sentido como a identidade simbólica, por objeto de um ator social, da intenção da ação exercida por tal ator. Neste aspecto, podemos perceber a escola e seus currículos como espaço de produção, reprodução e afirmação de definições, como lugar privilegiado de efetivação da política da identidade.

3.2 CONSERVADORISMO

Primeiramente vamos conceituar o conservadorismo como um fenômeno de diferentes facetas e de diversas finalidades, sua intenção supera os meios ideológicos, sendo que, mesmo que não seja prontamente observado nessa perspectiva, possui um alicerce econômico. O conservadorismo é a temática da política brasileira nos últimos anos, nas instituições que são agentes de conhecimento, o conservadorismo é um assunto que toma um lugar de destaque. Além do mais, é a definição social que o pensamento conservador representa que é aceito por grande parte da sociedade.

O conservadorismo, nessa acepção, possui um caminho histórico e um projeto teórico-político próprio, em correspondência, ele assume vários aspectos e características específicas conforme a concepção social em que surge. A raiz ideológica do conservadorismo é, sem dúvida, o pensamento do teórico conservador Edmund Burke (2014), sua atuação se faz sentir

na contemporaneidade. Destaca-se que independente de ser conservadorismo clássico ou contemporâneo, ambos têm por ideologia a renúncia aos modernos ideais de democracia e justiça social, nos quais acabam se tomando-os como niveladores sociais. Burke (2014, p. 70) afirma que:

Os que arriscam equiparar jamais igualam, sendo que na sociedade é imprescritível que se constituam vários níveis de grupos de cidadãos, tendo a necessidade da predominância de uma sobre as demais. Os que tentam igualar, logo, apenas modificam e distorcem a ordem natural que devem ser as coisas, sobrecarregando a construção social ao interromper o que o fundamento da estrutura.

Assim, as ideias de Burke era conservar as instituições políticas britânicas, essas ideias conservadoras eram relacionadas ao momento histórico que passavam na época com os primeiros passos do processo de condicionamento do trabalho ao capital, sendo que a organização do trabalho na condução da colaboração e lutas trabalhadoras. Apesar de deixar claro em seus discursos a recusa de filiações ideológicas, em consequência, seu o teor histórico de seus objetivos, teóricos e políticas, que estavam ao emprego da força da reação.

O pensamento conservador nasce e se alarga no contexto da moderna sociedade de classes, caracterizado por seu entusiasmo, por suas diversas e consecutivas trajetórias, tendo ainda, o papel da sociedade, não sendo como um princípio acabado e fechado, mas sim, um jeito específico de pensar em sucessiva ação de desenvolvimento. É muito normal entre os conservadores, o valor dado as instituições tradicionais como família, religião, valoriza as associações, o individualismo, tem estima pela hierarquia, disciplina e total aversão ao igualitarismo e as mudanças da sociedade que segundo eles causam desorganização social (FERREIRA, BOTELHO, 2010, p. 11/12).

Embora alguns conservadores contemporâneos, a exemplo de João Pereira Coutinho (2014), garantam que as raízes dos costumes conservadores ingleses datam ao século XVI, é admissível analisar esse grupo de pensadores como criadores do conservadorismo clássico, com destaque para Burke (2014) para melhor entender que os conservadores preservam suas tradições e costumes, dessa forma é indispensável para a manutenção da estruturação de valores e tais valores inclinam-se a desvalorizar a “complexidade” das chances (COUTINHO, 2014).

Nesse prisma, o conservadorismo moderno introduziu o conceito de “totalitarismo” nos modos niveladores e, com ele, organizou uma compreensão de mundo que segrega o significado ontológico do tempo presente, esvaziando-o do devir histórico, já que

O costume chamado conservador se apoia em um conjunto de sentimentos, e não em um princípio de dogmas ideológicos. Para a conservação de uma variedade benéfica em qualquer sociedade, necessitam remanescer a classe e a ordens, com diferença, na qualidade material e muitos tipos de desigualdade. (KIRK, 2014, p.102-108).

Sob uma esperada carência ideológica, o conservadorismo é favorável a preservação das instituições como “família”, busca, dessa maneira, o bem comum e a preservação da

humanidade e das culturas estabelecidas que oferecem definição à realidade, agravando, ao mesmo tempo, a ordem e a mudança. O conservadorismo idealizou a instituição “família” como aquela composta por pai, mãe e filhos, um exemplo de modelo cristão e que é responsável por perpetuar a humanidade, tendo na família, responsabilidade de construir uma sociedade com moral e os bons costumes. Os valores de certo e errado, pecado e verdade são estabelecidos de acordo com seus preceitos morais, no entanto, a concepção de família mudou, possuindo uma variedade de composição, são essas variedades que não sendo bem vista pelo conservadorismo.

Essa nova concepção de família também alterou a sua percepção de valores e os princípios são constituídos de acordo com essa nova concepção. É inaceitável a conservação de uma padronização em uma sociedade onde a diversidade é constante, onde as mudanças ocorrem em sua maioria por força das lutas contra a opressão de culturas já estabelecidas que geram ao longo da história as desigualdades na sociedade.

No decorrer do tempo a cultura hegemônica contribuiu para o aumento das desigualdades sociais, no qual a classe detentora desse poder utiliza todos os instrumentos existente como escola, família, religião para produzirem e reproduzirem uma cultura dominante. Por outro lado, quando pensamos em uma perspectiva de diversidade, no sentido de vislumbrar uma maior quantidade de diversidade existente na sociedade, isso deve ser visto com algo positivo, uma vez que a sociedade é constituída de uma infinidade de culturas, que surgem da necessidade e com as mudanças que ocorrem na sociedade, cada cultura deve ser respeitada e preservadas quanto formas de cultura.

Em contraponto, fica evidente a influência desenvolvida pelo conservadorismo nos vários aspectos da sociedade, como na educação, na economia, na cultura e principalmente no modo de vida das pessoas. Compreende-se, assim, que as políticas públicas desenvolvidas têm forte apelo ao viés (neo) conservador.

Não se pode falar de conservadorismo e não citar uma visão contemporânea do mesmo, ou seja, o neoconservadorismo, no qual tem grande impacto no campo educacional. Para Freitas (2018, p. 85), “toda atuação está voltada para inserção da educação pública ao livre mercado, permite que um dos objetivos centrais do neoliberalismo seja atingido, o controle do processo educacional dos jovens”. Assim, investem a conjecturas de seu pensamento hegemônico que alimentam a atual gestão do Estado brasileiro, a exemplo temos a “escola sem partido”, que massacra outras epistemologias que são contrárias ou divergentes com críticas ao sistema ideológico.

No Brasil, o momento sócio-político-econômico nos causa um anseio de ineficiência perante o fortalecimento da expressividade fascista, essa motivada em ideais neoliberais,

contestando epistemologicamente o sistema educacional brasileiro. A “nova direita” neoliberal concorreu fortemente aos caminhos da educação brasileira, neste momento se expandiu com a aparelhamento de uma rede de controles com novos partidos políticos, inclusão na mídia, institutos, fundações, organizações sociais e associações, que se expandiram sua base de apoio entre empresários e políticos. Neste sentido,

Este movimento é impulsionado por agências internacionais como o Banco Mundial, o BIRD e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) – especialmente colocando as avaliações do Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (Pisa) – como referência para a avaliação de políticas educacionais em âmbito internacional. [...] Coloca-se a ênfase no “direito de aprender” e não no “direito de ser educado”, o qual é mais amplo; e por meio de uma segunda redução define-se que a qualidade da aprendizagem se mede pelas médias de desempenho dos estudantes de uma escola: se ela sobe, há qualidade; se cai, não há. Por este veio “positivista” tudo que não for referente ao básico (Português e Matemática, no máximo Ciências) e não puder ser medido em testes fica de fora e é desestimulado (FREITAS, 2018, p. 83).

O neoliberalismo, dessa forma, está inserindo sua base ideológica na Educação brasileira nos mais variados segmentos da gestão política, de maneira inteligente, enganando a população através de discursos populistas que defendem uma educação de qualidade de ensino, mas na realidade nos apanha numa trama entorpecida.

Outra contribuição importante, nessa discussão, é a de Apple (2003) que contribui para compreendermos o que ele coloca como uma opção de proposta para a crise na educação nas últimas décadas. Ao debater as implicações desse processo sobre a educação americana, no qual se dedica à educação daquele país, apesar da sua contribuição sobre o tema, discute a educação em um contexto e em um tempo diferente, ele é extremamente atual e nos auxilia a perceber os caminhos da educação brasileira hoje, pois para ele

Os neoconservadores se constituem em aliados imprescindíveis dos neoliberais, apesar de suas diferenças. Na educação, isso pode ser constatado nas propostas que defendem “currículos obrigatórios no nível nacional e estadual, provas no nível nacional e estadual, um ‘retorno’ a um padrão de qualidade melhor, uma revivificação da ‘tradição ocidental’, patriotismo e variantes conservadoras da educação do caráter” (APPLE, 2003, p. 57).

A onda neoconservadora se totaliza ao que Apple nomeou como os “populistas autoritários da nova direita”, ou seja, a “direita cristã” com seu convite a determinados olhares de autoridade bíblica. Segundo eles a educação pública é uma ameaça, pois concebe uma “decadência moral”. Reivindicam a centralidade das “questões de autoridade, moralidade, família, igreja e ‘decência’”.

3.2.1 Estado militarizado e educação

A política educacional do Estado brasileiro abrangeu o período entre 1964 a 1985, nesse contexto a sociedade, sob o comando do Regime Militar, incorporou as deliberações do capitalismo, que coibiu as necessidades da classe trabalhadora em benefício de um desenvolvimento econômico, conservou os interesses do grande capital e consolidou a exclusão social.

No período do regime militar era muito comum escutar o quanto a “escola era boa”, essa citação, reproduzida inúmeras vezes, pode ecoar como verdadeira para alguns, porém ressalta-se que os acontecimentos não parecem confirmar essa tese. Diferentes estudos e especialistas que declinam sobre o assunto marcam o Regime Civil como um período que deixou marcas fundas na educação brasileira, das quais as práticas de ampliar sem qualificar.

O ano de 1967 foi o marco na economia e na educação e refere-se à elevação, na Constituição de 1967 (BRASIL, 1967), do ensino obrigatório para faixa de 7 aos 14 anos, procurou, dessa maneira, justificar a eliminação da vinculação de recursos para a educação, que fora iniciada com a constituição de 1934, a alegação se tratou de medida geral de disciplina financeira não restrita à educação (SAVIANI, 2019, p. 445).

Saviani (2019) ressalta, ainda, que a Constituição Federal de 1967 (BRASIL, 1967), em seu artigo 168, menciona que “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana” corroborando ainda com o § 2º que cita: respeitando os arranjos legais, o ensino é de livre iniciativa particular, a qual faz jus o amparo técnico e financeiro dos poderes públicos, até mesmo da bolsa de estudos. Assim,

Na escola primária precisaria garantir a efetivação de determinada atividade prática, já o ensino médio teria como objetivo preparar os profissionais indispensáveis ao desenvolvimento social e econômico do país e caberia ao ensino superior atribuir os cargos de aperfeiçoar a mão-de-obra especializada solicitada pela empresa e dispor os quadros administradores do país (SOUZA, 1981, p.68).

Naquele período a educação pública era voltada para a pátria, quando a doutrinação era presente nos currículos escolares, ainda que os militares não negligenciaram o ensino técnico, estimulado no então segundo grau, pois dessa forma teriam a mão-de-obra qualificada, que era o que as empresas necessitavam. Destaca-se, ainda, que essa iniciativa das empresas privadas na qualificação de mão de obra tinha o apoio do governo, com padrões voltados para o mercado de trabalho e com ideais neoliberais, era na educação tecnicista que estavam presentes esses ideais de fundamentalismo, cujo o objetivo era a organização e a eficiência como princípio. Os militares deixaram um pouco de lado a educação básica dando prioridade para o ensino

técnico, estimulando, de certa forma, a mão de obra qualificada do qual as empresas precisavam. Assim,

Privilegiou-se a “formação técnica, treinando mão-de-obra para as multinacionais e desconsiderando o ensino básico”. As maiores verbas foram destinadas a educação superior, tentou-se “tecnificar” o ensino, o que resultou em um processo alienante e policialesco dentro das faculdades (CHIAVANETO, 1994, p. 100).

Dado que o ajuste do ensino ao ponto de vista taylorista, específica da mentalidade empresarial tecnocrata, exigia uma organização do trabalho pedagógico, bem como um planejamento além da operacionalização dos objetivos desejados, tendo o princípio empresarial típico do capitalismo com intuito de acatar às exigências de uma sociedade industrializada e tecnológica.

Para doutrinar os alunos, com viés neoconservador, durante o regimento militar, algumas disciplinas foram retiradas do currículo, a exemplo de filosofia e sociologia, que para muitos são consideradas disciplinas críticas, por este motivo os alunos deixaram de ter acesso a esses conteúdos, logo, outras disciplinas foram criadas para preencher esses espaços tendo como objetivo uma doutrinação com viés conservador, os militares, nessas intenções, introduziram as disciplinas de Educação Moral e Cívica - EMC, Estudos de Problemas Brasileiros – EPB e Organização Social e Política Brasileira - OSPB, que eram obrigatórias para todas as escolas e todos os graus desde o fundamental ao universitário. O propósito desse novo currículo era de reforçar sua ideologia política, acendendo o nacionalismo e o civismo como maneira de conservar sua ideologia. Do mesmo modo que o ensino de História e Geografia também sofreram sanções, elas foram forçadas a serem menos críticas e mais baseada em fatos, assim, deram prioridade para cultivar os grandes personagens da nossa história. Como diz Cunha,

Se isso permanecer advindo, e dado que a freguesia do ensino técnico, especialmente o industrial, emana das assim chamadas classes sociais de baixa renda, é de concordar que a nova política educacional se organize de abertura e não de exceção de oportunidades (CUNHA, 1973, p. 110).

Diante disso e para atender uma demanda das mudanças do tecnicismo, o produtivismo e a despolitização da educação transformam-se no seu universo educacional, as políticas educacionais no período do regime militar eram destinadas aos necessitados, na conjuntura histórico social da época, esse era discurso oficial pregado pelo governo. Nessa perspectiva, as questões ideológicas estavam cada vez mais presentes na escola, construíram, assim, uma conotação que se identificava diretamente em atos destinados aos pobres, com demandas para políticas educacionais, que tinham esse perfil.

Para manter o controle, o sistema educacional brasileiro foi utilizado como um dos principais âmbitos de transmissão da ideologia da segurança nacional, aproveitaram, de certa forma, da organização administrativa do ministério da educação, que por sua vez era controlada por militares, sendo que, foi ocupado diversas vezes por coronéis e generais. Entretanto, tudo isso foi uma estratégia do regime militar para garantir a dominação necessária e isso só foi possível através das políticas educacionais militares, na tentativa de evitar as desordens e conflitos existentes que atrapalhavam a aquisição da hegemonia.

Outro ponto que merece destaque, na política educacional no período do regime militar, foi o vínculo a educação liberal com a economia, tentaram desenvolver a “Teoria do capital humano”, evento que sujeitava a educação às questões da linha de produção, ou seja, a educação era voltada às obrigações da indústria. Em síntese,

A política educacional brasileira se desenvolve em torno dos seguintes eixos: 1) o domínio político e ideológico da educação escolar, em todos os níveis da educação. 2) consignação de uma relação direta e imediata, conforme a “teoria do capital humano”, entre educação e produção capitalista e que surge em formato mais aberto no ensino do 2ª grau, por meio da ambicionada profissionalizante. (GERMANO, 2011, p. 105/106).

Ainda na concepção de Germano (2011, p. 106), “os eixos do controle político e ideológico da educação escolar, entendendo a política educacional como proveniente da correlação de forças sociais daquele contexto histórico permeado pela dominação burguesa com anuência do Poder Militar”. Destaca-se que, com o Golpe de 1964, os militares começaram os movimentos de caráter repressivo, que tinha como objetivo o de solidificar e fortificar o governo, quando teve o início a uma verdadeira “caça aos comunistas”, bem como, as instituições e os núcleos formadores de prováveis opositores ao Governo, que tinha como exemplos a União Nacional dos Estudantes (UNE), Centro de Educação Popular (CEPLAR) e Centro Popular de Cultura (CPC), consideraram que essas entidades eram a resistência e lutavam pela educação e cultura popular, e foi justamente por ser a resistência que começaram a ser dominados ou exterminados pelo Regime militar. A militarização, hoje, segue os mesmos princípios da educação ofertada pelos militares no período do regime militar.

3.2.2 Militarização das escolas públicas

Quando uma escola é militarizada, ela acaba se transformando em um lugar de exclusão, de perda da identidade, em sua essência, convidam a se retirar aqueles alunos que não se encaixam na proposta da escola, uma proposta que tem como objetivo padronizar e homogeneizar de acordo com a cultura militar. Não se adaptar ao projeto é apenas uma das

formas de excluir o aluno do processo educacional, a militarização, assim, tem a meritocracia como um fundamento e os alunos que não conseguem um bom rendimento, assim como os alunos “indisciplinados”, são transferidos, ou seja, a escola não resolve os problemas disciplinares ou de baixo rendimento, ela apenas se livra do problema. Diante disso,

Pensando na escola militarizada nos fazer referência as instituições escolares civis públicas, que estão relacionadas às secretarias de educação do estado, municípios e do distrito, que por meio de acordos com as secretarias de segurança pública ou polícia militar, começaram a ser administradas em conjunto com os militares ou passam a contar com a presença de monitores cívico-militares (SANTOS, ALVES, MOCARZEL e MOEHLECKE, 2019, p. 585).

No entanto, deve-se considerar que a escola pública é laica e gratuita, em vista disso, quando remetemos as escolas militarizadas, os custos para um aluno permanecer na escola são bastante altos, os uniformes são caros, sem mencionar que algumas escolas cobram mensalidade para a sua manutenção, um outro ponto que merece destaque, é que as escolas militarizadas são extremamente seletivas, criando assim uma triagem, no qual apenas os melhores conseguem entrar nas escolas, excluindo, assim, os menos favorecidos. As normas impostas por essas escolas ferem os princípios constitucionais e torna-se excludente em relação a diversidade e contribui ainda mais para as desigualdades de classes. Portanto, essas escolas acabam deixando de ser uma escola pública, quando ela passa a cobrar mensalidade e a escolher os alunos.

A militarização das escolas públicas e a diversidade no ambiente escolar andam na contramão da educação, sendo que a militarização é um dos maiores obstáculos para quem quer discutir diversidade na escola. De todas as diversidades existentes nas instituições de ensino, seja pela cultural, pela religião, pela sexualidade, o que tem um maior impacto é o LGBTQIAP+, pois a militarização impõe uma conduta padrão para o comportamento do aluno, não sendo o suficiente, ele impõe ainda uma homogeneidade na identidade desse aluno, não dando o mesmo o direito ou respeito a sua identidade, a sua conduta e, conseqüentemente, o ambiente escolar se torna não acolhedora e não propício ao diferente. Ademais,

A instituição escolar, da mesma forma que a familiar, determina como alunos e alunas devem atuar, tanto que acaba se tornando mais admissível a brutalidade dos homens do que das mulheres. Assim sendo, com plena certeza, a escola acaba promovendo comportamento machista e homofóbico, obrigando a sociedade a refletir sobre isso (SILVA JÚNIOR, 2010, p. 51).

Dessa maneira, é possível dizer que no decorrer da história, a escola criou uma cultura ligada a padrões, que buscou valorizar o processo de transferência de conhecimento, voltados em sua maioria para a branquitude de classe média, considerados isso como uma cultura

universal, pois a dificuldade de quebrar esses padrões se torna uma tarefa cada vez mais difícil.

E,

A construção de práticas multiculturais e não-discriminatórias só é possível na ação conjunta. A cultura escolar e a cultura da escola naturalizam com tanta força esses aspectos, que é somente no diálogo, no questionamento, no debate, sendo possível desenvolver um novo olhar sobre o cotidiano escolar (CANDAUI, MOREIRA, 2003, p. 165).

Nessa esteira, para Emile Durkheim (2008), a educação é o conjunto de controle que são desempenhados sobre nossa esperteza ao longo da vida, Durkheim percebe a educação como fato social e cultural. Dentro dessa compreensão de social e cultural, o exemplo de gestão militar da escola pública estaduais antecede a 1998, é um acontecimento que teve seu início em Goiás, quando o então governador da época, instituiu e investiu um colégio militar, tendo como amparo legal uma lei sancionada em 1976, no qual ofereceu educação exclusivamente para dependente dos militares (ALVES; TOSCHI, 2019). Essa ação de militarização se ampliou e em 2013 no estado de Goiás e assim se transferiu uma grande quantidade de escolas para a administração dos militares e teve, como consequência, a adesão de outros estados da federação.

Para Velloso e Oliveira (2015), sobre isso, o caráter autônomo da educação não acontece, uma vez que o ensino é organizado para atender a lógica militar, tendo no castigo e na punição as respostas para a desobediência e, assim, tem sentido diretamente o oposto à emancipação via educação.

Quando remetemos a militarização das escolas públicas, estamos falando de duas modalidades distintas de escolas, as escolas de gestão compartilhada e as escolas cívico-militares, em tese são basicamente a mesma coisa, mesmo objetivo, funcionalidade, a única diferença é o aspecto legal.

As escolas de gestão compartilhadas antecedem 2013, onde ocorre a transferência da gestão administrativa das escolas públicas para a polícia militar, em uma parceria da secretaria de educação e secretaria de segurança pública, ou seja, esse modelo já acontece a algum tempo.

Contudo, em 2019, com a política de incentivo do governo federal fez-se algumas reformulações das escolas públicas, com base nos modelos de colégios militares, com aperfeiçoamento das áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa. No campo da educação, à vista disso, foi aprovado o Decreto no 9.665 (BRASIL, 2019) que criou a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares (SECIM). No mesmo ano foi criado, pelo

Decreto no 10.004/2019⁶, o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), cuja intenção, descrita em seu artigo 1º, é o de “promover a melhoria na qualidade da educação básica no ensino fundamental e no ensino médio”.

Segundo o decreto, as Escolas Cívicos-Militares (ECIM) informam que os requisitos para um ente da federação ter escola no modelo Cívico-militar, precisar ser uma escola pública regular, nas esferas estaduais, municipais e distritais, sua adesão deve ser, voluntária e por via de seus poderes executivos respectivos, ao PECIM. Para os estudiosos do tema, a educação militarizada e sua relação com a educação, um dos conceitos o comparecimento de militares em diversos setores da sociedade, enquanto isso, em contrapartida, simplifica e amplia o conceito como “práticas de natureza patriótica, cívico-militar”.

Os CEPMG implantam, através de seus regimentos, normas disciplinares como mecanismos de homogeneização e formação integral de seus alunos. Imperceptivelmente, eles vão absorvendo padrões de comportamento, perdendo a espontaneidade e até o poder do próprio corpo, sendo dominados pela ideologia militar (LIMA, 2018, p. 160).

Nas escolas militarizadas esse modelo destaca um projeto de educação que vem consolidando em uma expectativa de desenvolvimento de um cidadão que visa se adequar à lógica do capital, bem como do empreendedorismo e defensor da meritocracia, com viés a uma sociedade neoconservadora. No que se refere à disciplina, implica contestar a essa visão um outro entendimento, que avalia as especificidades da escola e, especialmente, na prática pedagógica.

Para esse modelo de escola, a narrativa da violência é utilizada como motivo para se explicar a militarização das escolas. Para Guimarães (2017), o neoliberalismo, bem como as escolas militares, é apresentado como a saída para resolver a desordem e as incoerências do sistema, a exemplo do aumento da violência por parte dos jovens em idade escolar.

A justificativa para a implantação dessas escolas em áreas de vulnerabilidade social é para poder diminuir o índice de violência dentro e fora da escola, implantando a disciplina para melhorar os índices de aprendizagem. Há uma convicção de que a juventude em área de periferia é mais violenta, no entanto, isso não tem fundamento, ideia originária na crença no mais profundo racismo estrutural existente na sociedade, o que vem sendo reproduzido na escola, na forma que as políticas punitivistas, que tendem a atacar em sua preferência negros e minorias (ALMEIDA,2018). Esse é um discurso muito utilizado nas políticas públicas de

⁶ Decreto nº 11.611/2023, que revoga o Decreto nº 10.004/2019 que institui o Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares.

militarização da educação, dando destaque ao PECIM. Sob este ponto de vista, tem-se por pressuposto que o jovem da periferia é por “natureza” violenta, justificando assim, a constante tutela do Estado sobre eles, essa afirmação é evidenciada no discurso de Alves e Ferreira, para eles

O discurso do medo não tem compromisso com a verdade e estabelece-se mais pelo movimento falacioso do que pelos fatos. Nesse sentido, a grande mídia exerce um papel importante na inculcação da existência de uma sociedade violenta e legítima, assim, a implementação do controle social, sobretudo da juventude. Pautados nesse controle social, muitos governantes têm fomentado políticas públicas — sutis e legitimadas — que caminham na direção da submissão dos cidadãos e contribuem para a manutenção do poder e do controle sobre eles (ALVES E FERREIRA, 2020, p.4).

Desta forma, a violência na escola tem sido divulgada em várias esferas da sociedade, fortalecendo o imaginário da sociedade de que os adolescentes são mais perigosos e violentos e, ao mesmo tempo, tem-se encarado a escola como espaço em que a violência do aluno se apresenta, sem considerar que a juventude é constituída de construções históricas, assim como toda a vulnerabilidade e as desigualdades sociais existentes, da mesma forma que é atribuído a violência e a insegurança.

Outras justificativas que não está de forma explícita é a função política das escolas militarizadas, da qual se utilizam de visões desvirtuadas de qualidade na educação, valorizando apenas as notas de avaliações externas, bem como um imperceptível processo de privatização, entre estes a prática de cobranças de mensalidades pelos militares.

Frisa-se, ao contrário, que a escola é um importante espaço de construção, de luta, de discussão sobre as mudanças que ocorrem na sociedade, a escola, nesse sentido, desempenha a função de poder transformador das condições sociais ou de manter as desigualdades sociais, tudo depende das ações desenvolvidas pela escola, ela tem o poder de transformar ou preservar. Quando nos referimos às escolas militarizadas, não existe a preocupação com as desigualdades, o respeito às diferenças ou a diversidade existente no ambiente escolar, onde as ações das escolas militarizadas são voltadas para a meritocracia, com forte presença de viés conservadores e neoliberais. Dessa forma,

Os gestores militares não estão preocupados imediatamente com os problemas da desigualdade social, para eles, esse não é um problema da escola, é um problema do sistema. Desse modo, sem dúvidas, uma escola que assim pensa, é reprodutora de todo tipo de desigualdades, tidos, para ela, como uma dimensão natural da sociedade maior em que vivemos (RIBEIRO; RUBINI, 2019, p.761).

A escola acaba, dessa maneira, se tornando produtora e reprodutora das desigualdades sociais e dos valores morais acima dos sociais com ênfase na disciplina, na padronização, na meritocracia como elementos fundamentais para uma boa educação. Com isso:

Docentes, especialistas em educação lista em suas críticas o fato de ser empregado o processo de militarização das escolas como solução para ação de indisciplina e de violência nas escolas. No entanto, esse arranjo é visto como uma das formas encontradas para tirar a atenção dos verdadeiros problemas da rede pública de ensino (MENDONÇA, 2019, p.602).

Justificando, ainda, que o retorno dos militares para a escola é uma das alternativas para diminuir a violência e disciplinar os alunos, o que é muito contraditório, considerando que a função da escola vai além de educar, sua missão é transformar o mundo. Todavia, a educação tem um grande desafio, proporcionar uma educação de qualidade, uma educação transformadora, que respeite e valorize as diferenças, que possam desenvolver ações de enfrentamento contra todos os tipos de preconceito, intolerância e discriminação. Apesar disso, o que temos é uma educação sem investimento, sucateada e com problemas sociais, que precisam com urgência ser discutidos. E a resposta que temos para o problema é militarização das escolas públicas e,

A proposta de uma padronização do comportamento dos alunos, incorporado a um estilo que contribui para a falta de discussões críticas e democráticas fortalece a ausência de debate crítico e democrático, onde não é aceito pelo nosso ordenamento jurídico. Inicialmente, a escola precisa desempenhar o Princípio da Gestão Democrática, construindo em um espaço que preza a participação nas decisões e na construção do Projeto Político Pedagógico, onde toda comunidade escolar deverá participar, tendo escola, família, alunos e comunidade (XIMENES, STUCHI e MOREIRA, 2019, p. 619).

Nessas intenções, é impossível não destacar que a educação pública, laica e gratuita é um direito constitucional garantido previsto na Constituição de 1988. Contudo, militarizar uma escola pública civil é ir à contramão dos princípios de gestão democrática, da pluralidade de ideias e pensamentos, é na desvalorização da diversidade e principalmente é um atentado contra toda prática de uma escola para todos.

A presença do aparelho repressor na escola desponta a violência desempenhada aos estudantes da classe periférica, através de modelos que garantem a submissão de uma ideologia dominante, às regras de sujeição, disciplina e hierarquia, que desconsideram o conhecimento e a cultura dessa classe. Desse modo, a criação da violência está na produção sucessiva de comportamento, crença e valores, cujo sujeito é induzido a se estabelecer na sociedade de acordo com o padrão instituído pelo discurso dominante, o que acaba consolidando a legitimação dos padrões sociais que não são os seus.

Cabe aqui ressaltar que esses padrões e valores que estão impregnados nas escolas e nas demais instituições, mostram apenas o alinhamento das políticas neoliberais, com as ações praticadas pelo governo federal na militarização das escolas públicas.

Dois pontos que devem ser considerados quando remetemos a militarização é o modelo híbrido que ele adota, uma vez que a gestão é por militares, mas os docentes desse modelo de escola são civis, ou seja, são regidos por um código civil, e por um estatuto com planos e carreiras que contém as atribuições e deveres dos professores na educação. No entanto, é importante ressaltar, que mesmo sendo os professores todos civis, a cobrança em seu comportamento, vestimenta e atitudes, são cobrados como se fossem militares.

O fato de o corpo docente ser civil entra em alguns conflitos com as normas militares, as cobranças por um padrão de comportamento e principalmente a desconstrução da pluralidade de ideais e concepções sobre educação.

Outro ponto é sobre o modelo híbrido que esse tipo de escola adota, uma vez que é composto por um segmento militar e outro civil, dando atribuições a cada um, nesse sentido, fica a cargo dos militares os seguintes segmentos dentro da escola (direção, supervisão, secretaria e disciplina), fica a cargo dos civis (a docência, coordenação pedagógica), ou seja eles compartilham, no entanto, o que se observa é que os militares estão em todos os segmentos, influenciando e tomando decisões pedagógicas e docentes, ou seja, é compartilhada apenas no nome.

É importante deixar claro, que existe uma diferença entre escolas militares e escolas militarizadas, apesar de possuir a mesma metodologia, e princípios semelhantes, os objetivos para a sua criação, bem como o público alvo dessas escolas são diferentes.

Primeiramente, se faz necessário destacar que a presença dos militares dentro das escolas é datada da época do Brasil Império quando, senador Thomaz Coelho, então ministro da guerra, criou através do Decreto Imperial nº 10.220/1889, o então Imperial Colégio Militar, atualmente o Colégio Militar do Rio de Janeiro, que tinha por destino a atender o seguinte propósito estratégico: Proporcionar aos filhos de militares ativos, inativos e honorários do Exército e da Marinha e aos civis que desejassem seguir a carreira militar, os meios de receberem instrução que em poucos anos lhes abrissem as portas das Escolas Militares do Império.

A criação de um Educandário para filhos de militares, a exemplo do que tinha sido criado por Napoleão Bonaparte na França, o Pritanéé Militaire. Senador do Império, Caxias apresentou, em 1853, o projeto de número 148, utilizando como argumento que ‘cumpre aos poderes do Estado especialmente lançar neste assunto suas vistas paternas em benefício dos filhos daqueles 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).

Ou seja, a criação de uma modalidade de educação, que tem os militares como pilares segue um objetivo, atender os filhos dos militares e seus dependentes, com uma educação voltada para a carreira militar, é possível ainda afirma que pouca coisa mudou em relação as escolas militares, sendo extremamente seletivas, tendo apenas pouco mais de 15 colégios militares em todo território nacional, ou seja, 134 anos e o Brasil não possui um colégio militar em cada ente federativo, colégios esses que são gerenciados pelas forças armadas. Por outro lado, a outra forma de colocar os militares dentro das escolas é militarizando as mesmas, o que é totalmente diferente de uma escola militar. A militarização já atinge mais de 216 escolas em todo o território nacional.

As leis de diretrizes e bases da educação (LDB) em seu artigo **Art. 83**. Afirma que o ensino militar é regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino. Tendo ainda a Lei nº 9.786/1999. No qual dispõe sobre o Ensino no Exército Brasileiro e dá outras providências. Nos Colégios Militares, as práticas didático-pedagógicas se subordinam à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional bem como às normas e às prescrições do Sistema de Ensino do Exército (EXÉRCITO, 2017).

Os colégios militares servem o propósito de servi aos filhos dos militares, por esse motivo os pretendentes buscam por vaga nesses colégios por ser uma oportunidade de se inserir no órgão militar visando uma profissão após terminar o Ensino Médio. Esses colégios são escolas públicas das séries iniciais até o Ensino Médio, os colégios militares possuem um ensino tradicional idealizado do modelo das forças armadas e com voltado para os valores da cultura militar.

Um dos critérios para ingressar nesses colégios é a descendências de servidores lotados nos órgãos militares, tendo em sua proposta pedagógica a Pedagogia Militar e está associada na aplicação de regras, hierarquia militar e disciplina. Toda a parte pedagógica, cargos e funções desses colégios são preenchidos por militares, a finalidade e objetivo dos colégios militares se equiparam e conservam em um processo pedagógico de disciplinarização dos corpos, no sentido de adestrá-los conforme os preceitos estabelecidos pela vida militar.

A militarização por outro lado, são escolas públicas civis, que passam a ter sua gestão administrativa (direção e secretaria) a cargo dos militares, neste caso, pela polícia militar ou bombeiro militar. É importante destacar que a militarização, trabalha com um sistema educacional híbrido, tendo de um lado à secretaria de segurança pública (Policias e Bombeiros Militares) e do outro lado à secretaria de educação (com os professores e coordenação

pedagógica). Em todos os Estados do Brasil já existem programas de gestão compartilhada com os órgãos militares, as parcerias estaduais e o Programa das Escolas Cívico-Militares do Governo Federal, que compartilham a gestão das escolas com as Secretarias de Educação e de Segurança. Desta forma, faz-se necessário realizar uma síntese do processo de militarização das escolas públicas em alguns estados do Brasil, tendo em vista que ela serve ao propósito do aparelho ideológico do capital, sendo criadas por decretos violando assim os princípios democráticos.

Após décadas de redemocratização da pedagogia brasileira, emerge, por meio de decretos, a militarização das escolas públicas no modelo de pedagogia compartilhada com parcerias entre as Secretarias da Educação e as Secretarias de Segurança, com normas e regras da cultura do exército brasileiro.

É notório que a militarização é um retrocesso na educação, considerando anos de luta pela redemocratização da educação brasileira, e em pouco tempo, o número de escola que aderiram a presença dos militares, aumenta a cada dia. A escola que incorpora a cultura militar, nos seus espaços educativos, congrega uma atmosfera de rigidez e obediência que impede coercitivamente o conflito, com a justificativa de conservar seus estudantes bem longe e seguros da “cultura da rua”, bem como os reserva de atitudes e costumes de ser adolescente que identificam as culturas juvenis.

Sobre isso, Abramovay avisa dos perigos dessa perspectiva:

[...] partir da escola a qualidade de produtora de violência, é não considerar a complexidade do problema, uma vez que a violência na escola é um fenômeno que possui muitas faces, que adquire alguns contornos em decorrência de práticas próprias aos estabelecimentos escolares e ao sistema de ensino. (ABRAMOVAY, 2013, p. 238)

A violência existente dentro do ambiente escolar é fruto de uma segregação social, onde sua estrutura social rotula os menos favorecidos e muitas vezes contribuem para a violência. Considerando ainda, que a indisciplina é vista pelos militares como violência juvenil e a disciplina, hierarquia, obediência é uma forma de conter a indisciplina. Nesse sentido, o fantasioso social das famílias que tem seus filhos em escolas militarizadas compartilha a conceito de ordem, coordenação e uniformização no interior destas entidades de ensino militar/ou militarizado, que procuram conservar esses princípios como seu empenho principal, justificando, assim, como ambientes frutíferos na guerra contra a violência, buscam, ao mesmo tempo, evitar que os alunos possam se envolver em ações violentas e criminosas na fase adulta.

Se por um lado, os colégios militares, são bem específicos em sua seletividade, tendo os filhos de militares como público alvo, para a preparação para carreira militar, por outro lado, as

escolas militarizadas têm por público alvo, alunos com vulnerabilidade social, as escolas escolhidas para serem militarizadas, são em periferia e que possuem índice de violência.

Fica evidente que a presença de militares na educação é diferente em cada tipo de escola, ressaltando que cada escola, possui uma perspectiva diferente, um objetivo a ser alcançado, é claro que existem características comuns entre os três tipos de escolas, assim como existem diferenças. É possível observar o quadro abaixo as semelhanças e diferenças entre os três tipos de escolas gerenciadas por militares.

Quadro VI– Semelhanças e diferenças entre as escolas gerenciadas por militares

SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS DAS ESCOLAS GERENCIADAS POR MILITARES			
	Colégio Militares	Escolas Militarizadas	Escolas Cívico-Militar
Amparo Legal	Dec. Imperial nº 10.202 Lei 9394/96 e Lei 3809/39	Leis estaduais	Decreto 10.004/19 – revogado
Público Alvo	Filhos de Militares e dependentes	Adolescentes em vulnerabilidade social	Adolescentes em vulnerabilidade social
Ensino	Ensino Fundamental e Ensino Médio	Ensino Fundamental e Ensino Médio	Ensino Fundamental e Ensino Médio
Características	Disciplina, Hierarquia Obediência, Patriotismo	Disciplina, Hierarquia Obediência, Patriotismo	Disciplina, Hierarquia Obediência, Patriotismo
Recursos	Financiada pelas Forças Armadas	Estados	Estados e União
A gestão	Gerenciadas exclusivamente por militares, forças armadas, polícia militar e bombeiros	Gestão Híbrida Secretaria de Educação e Militares: polícia militar e bombeiros	Gestão Híbrida Secretaria de Educação e Militares: polícia militar e bombeiros
Objetivos	Formar para carreira militar	Diminuir a violência no ambiente escolar	Diminuir a violência no ambiente escolar

Fonte: organizada pela pesquisadora (2023)

Para tanto, é importante salientar que esse modelo de educação, é voltada para as práticas tradicionais é bem antiga e questionadas por vários educadores, como Dewey (2010), Paulo Freire (1976) Saviani, (2008) práticas educacionais essas, que foram questionadas em vários lugares do mundo, como uma prática ineficiente. A educação tradicional é apontada por um ensino baseado em verdades impostas, os conteúdos transmitidos eram fundamentalmente os valores morais, desconsiderando a experiência do aluno e das realidades sociais no quais estão inseridos.

No entanto, essas características, tão apreciadas nas escolas cívico-militares ferem alguns preceitos sociais e constitucionais tão valorizados em uma sociedade democrática, principalmente no que se refere ao direito que a educação é um direito social.

Ser neoconservadora e tradicional na educação é ir à contramão das mudanças, da pluralidade de ideias, da diversidade, que são tão presentes dentro do ambiente escolar, é

justamente essa diversidade que fez surgir tantos debates em torno da qualidade de ensino, autores como Frigotto (2007), Moreira, (2013), Candau (2009), fazem críticas ao ensino neoconservador e ressaltam a importância da democracia e da multiculturalidade dentro do ambiente escolar.

3.2.3 A militarização da educação no Amapá

O lançamento em 2019 do Programa das Escolas Cívico – Militares, vinculada ao Ministério da Educação e a Secretaria de Fomento, através do Decreto 10.004/2019, que tinha por objetivo complementar as políticas públicas já existentes, não significava o fim de outros programas ou substituição dos que existiam. Esse “novo” modelo de educação surgiu com força nos discursos conservadores, com grande aceitação por parte da sociedade e é vista como a salvação para a melhoria da educação pública no país. Observa-se que

O programa será desenvolvido pelo Ministério da Educação, contará com o apoio do Ministério da Defesa e será implementado em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal na promoção de ações destinadas ao fomento e ao fortalecimento das Escolas Cívico-Militares – ECIM (BRASIL, 2019, p. 1).

Afinal, o que seria esse “novo” modelo, considerando que ele não é tão novo assim? Podemos destacar o ano de 2013, quando houve uma grande movimentação de transferência de escolas públicas civis para a polícia militar no Estado de Goiás, por exemplo. Esse foi um dos estados que mais militarizou escolas públicas ao longo dos anos (GUIMARÃES, 2017). Assim como outros Estados da Federação, o estado do Amapá não foi diferente, iniciou-se a entrada dos militares em gestão de escolas públicas estaduais a partir de 2017.

No estado do Amapá, as escolas militarizadas de gestão compartilhada são vistas como um novo modelo de educação e vem ganhando destaque na sociedade e aceitação por parte da comunidade escolar que acreditam que elas ofertam uma educação de qualidade e excelência, acreditam, também, que seus alunos terão desempenho acima da média estadual.

Essa entrada se deu através dos Acordos de Cooperação nº 003/2017 e 004/2017 (AMAPÁ, 2017). O primeiro foi celebrado entre a Secretaria de Estado da Educação do Amapá (SEED/AP) e a Polícia Militar do Amapá (PMAP) e teve como objetivo a militarização da Escola Estadual Professor Antônio Messias Gonçalves da Silva, situada em Macapá, no bairro do Zerão e a consequente transferência de sua gestão para a PMAP. O segundo Acordo foi firmado entre a SEED/AP e o Corpo de Bombeiros Militar do Amapá (CBMAP), com o objetivo de militarizar a Escola Estadual Professora Risalva Freitas do Amaral, também

localizada em Macapá, mas desta vez no bairro Pantanal, zona norte de Macapá, transferindo sua gestão para o CBMAP.

Como se observa, a militarização da unidade escolar em tela seguiu, em linhas gerais, a mesma lógica da militarização levada a cabo em outras unidades federativas do Brasil: atribuiu-se à corporação militar a gestão da escola, concedendo-lhe o direito de tomar as decisões inerentes ao cotidiano escolar, à pasta da Educação e aos seus servidores foi atribuída a responsabilidade pela execução das atividades, com limitação de sua autonomia, uma vez que o projeto político-pedagógico é gestado pela corporação.

É interessante notar, também, que o texto relaciona à militarização das escolas demandadas à manutenção da segurança pública; a leitura de alguns pontos do Acordo permite conceber melhor como se dá a militarização da Escola Estadual Professor Antônio Messias Gonçalves da Silva e Escola Estadual Risalva de Freitas do Amaral e como apresentam praticamente a mesma redação, com poucas alterações. Em relação à divisão de funções entre a Secretaria de Educação e a PMAP destacamos a seguir tais pontos:

CLÁUSULA SEGUNDA – DO OBJETO

Este Acordo tem por objeto estabelecer um regime de cooperação mútua entre os Participes, visando à **implantação do modelo de Gestão e Ensino Militar** proposto pela Polícia Militar do Amapá – PMAP, a ser implantado na Escola Estadual Prof. ANTÔNIO MESSIAS GONÇALVES DA SILVA, de forma compartilhada com a SEED.

CLÁUSULA TERCEIRA – DAS OBRIGAÇÕES DOS PARTICÍPES Para execução das atribuições previstas neste Acordo, os participes comprometem-se a atuarem em parceria na implantação e manutenção do **MODELO DE GESTÃO E ENSINO MILITAR**, da seguinte forma: 1 – Compete à Secretaria de Estado da Educação – SEED/AP [...] c) Manter o suporte técnico e pedagógico inerentes ao funcionamento do Sistema de Ensino; d) Acompanhar e fiscalizar a execução do presente Acordo; e) Disponibilizar corpo docente, técnico-pedagógico e o administrativo, para subsidiar a implantação do **modelo de Gestão e Ensino Militar** na escola a ser cedida a PMAP; f) Promover a manutenção das instalações físicas adequadas ao desenvolvimento das atividades de ensino aprendizagem; g) Fornecer o material pedagógico necessário e apoio logístico, de acordo e correspondente ao fornecido as demais Escolas mantidas pela Secretaria; h) Fornecer Certificado de Conclusão, Histórico Escolar e demais documentos necessários e inerentes à rotina escolar;

2 – Compete à Polícia Militar do Estado do Amapá [...] c) Manter com a SEED a relação inerente às escolas que compõem o Sistema de Ensino Estadual; [...] j) Compete, privativamente, ao Comandante Geral da Polícia Militar do Estado do Amapá, a indicação dos Cargos de Diretor e Diretor Adjunto da Escola Estadual Prof. ANTONIO MESSIAS GONÇALVES DA SILVA, para nomeação pelo Chefe do Executivo Estadual (AMAPÁ, 2017, grifo nosso).

Como se observa, esse Acordo (nº 004/2017) utiliza termos idênticos aos do Acordo que transferiu a gestão da Escola Estadual Professor Antônio Messias Gonçalves da Silva à PMAP (nº 003/2017), enquanto o primeiro fala em “Gestão e Ensino Militar proposto pela Polícia Militar” (AMAPÁ, 2017a) e o segundo em “Colégio Militar e Ensino Militar proposto pelo

Corpo de Bombeiros Militar” (AMAPÁ, 2017b). As competências da Secretaria de Educação e do CBMAP na condução das atividades escolares após a implementação da “gestão e ensino militar” e durante o processo de militarização também são parecidas às estabelecidas no Acordo de militarização da Escola Estadual Professor Antônio Messias Gonçalves da Silva. Dentre diversos pontos que se referem a pormenores burocráticos, destacamos item d do ponto I, que determina:

A disposição de recursos humanos, será composta por Diretor Adjunto, docentes e técnicos – para composição do corpo docente e equipe pedagógica, além, de servidores para conservação e limpeza das instalações do Colégio Militar Estadual. (AMAPÁ, 2017).

É possível observar no termo de cooperação técnica entre as escolas de gestão compartilhadas várias nomenclaturas que aparecem no termo como: escola militar, colégio militar, modelo de gestão compartilhada; no entanto, todas as escolas conservam seus nomes originários sem alteração perante o Conselho Estadual de Educação, assim como a sistemática de avaliação, regimento interno e matriz curricular são as mesmas utilizadas na rede de ensino do estado, sem nenhuma alteração com a introdução de ensino militar. Nesse sentido, as duas escolas tornaram-se projetos pilotos da chamada Gestão Compartilhada, que significa, em tese, que a gestão da escola (Direção, Direção adjunta e secretaria) pertence aos militares, e (corpo técnico e docente) pertence a secretaria de educação. Esse modelo de educação possui práticas pedagógicas ultrapassadas e que foram bastante questionadas por educadores do mundo inteiro, uma prática voltada para a pedagogia tradicional e conservadora, com uma filosofia que limitava o pensar crítico e participativo, já que

Na perspectiva Pedagogia, não há indícios de inovação, sendo que se trata da velha e famosa Pedagogia Bancária, no qual tão bem revelou Paulo Freire, uma pedagogia voltada para as práticas tradicionais que extrai do aluno o protagonismo que ele tem no processo ensino-aprendizagem. Estamos em frente de uma retomada que estimula o neoconservadorismo em movimento no Brasil (RIBEIRO e RUBINI, 2019, p.763).

Esse novo modelo de educação limita-se a apresentar uma educação bancária, tradicional, sem senso crítico e sem participação dos alunos, delimitando o protagonismo desse modelo aos militares presentes no ambiente escolar, como a grande inovação para a melhoria da qualidade da educação.

Em 2018, mais uma escola aderiu ao modelo de Gestão Compartilhada, desta vez no município de Santana, a Escola Estadual Afonso Arinos de Melo Franco e em 2020 a Escola Estadual Igarapé da Fortaleza, totalizando, dessa maneira quatro escolas de Gestão Compartilhada. Existe ainda um termo de cooperação técnica com a escola Duque de Caxias no município de Oiapoque, porém, nada foi encontrado no Conselho de educação sobre a

referência de que a escola teria aderido esse modelo de educação.

Com o decreto presidencial 10.004/2019, (até o presente momento não foi revogado, mas está entre os decretos em estudo para revogação) outras escolas civis passaram a ser administradas pelos militares no Amapá, mas desta vez com a nomenclatura de escolas cívicos militares, somando as escolas administradas pela polícia militar do Amapá, e uma administrada pelo corpo de bombeiros do Amapá, totalizando 9 escolas. As intervenções do Estado pelas políticas de Gestão escolar compartilhada têm engessado as práticas democráticas de escolas estaduais, apresentando um crescimento de escolas com gestão compartilhada entre a polícia militar, corpo de bombeiros e exército. Assim vemos na tabela VI:

Tabela VII – Escolas com gestão compartilhada e Cívico-Militar

Nº	Escolas	Adesão	Gestão	Modelo incorporado
1	E.E. Prof. Antônio Messias Gonçalves da Silva	30/03/2017	Polícia Militar	Gestão Compartilhada
2	E.E. Risalva de Freitas do Amaral	30/03/2017	Bombeiro Militar	Gestão Compartilhada
3	E.E. Afonso Arinos de Melo Franco	15/03/2018	Polícia Militar	Gestão Compartilhada
4	E.E. Duque de Caxias	05/07/2019	Polícia Militar	Gestão Compartilhada
5	E.E. Igarapé da Fortaleza	2020	Polícia Militar	Gestão Compartilhada
6	E.E. Antônio F.L. Neto	2021	Polícia Militar	Cívico Militar
7	E.E. Antônio Munhoz	2021	Polícia Militar	Cívico Militar
8	E.E. Mineko Hayashida	2021	Polícia Militar	Cívico Militar
9	E.E. Nilton Balieiro	2022	Polícia Militar	Cívico Militar

Fonte: organizada pela pesquisadora (2022).

Vale destacar que desde 2014 iniciou-se a gestão democrática nas escolas públicas do Amapá (AMAPÁ, 2010), quase oito anos depois apenas 10 escolas aderiram à proposta, demonstrando o desinteresse e o descompromisso do poder público, uma vez que, sinaliza o silenciamento em seu processo de implantação, demonstra principalmente estagnada diante do atual cenário. Por outro lado, as escolas militarizadas em pouco mais de cinco anos já somam 9 escolas em todo estado, com probabilidade de aumentar esse número. Ou seja, o governo do Estado, tem mais interesse em militarizar as escolas públicas do que implantar a gestão democrática.

Ainda no que se refere ao Amapá, as escolas que são geridas por militares contrariam a legislação estadual, que prevê na Lei 0949/2005 (AMAPÁ, 2005) que os cargos de direção são exclusivos para professores efetivos:

Art. 9º Integram o **Quadro de Pessoal da Secretaria de Estado da Educação:**

I – Cargos em Comissão;

II – Funções Gratificadas.

§ 1º Cargos em comissão são os de livre nomeação e exoneração pelo Governador do Estado do Amapá, **sendo os cargos de direção de escolas reservados a profissionais habilitados em licenciatura plena e que tenham experiência em docência de no mínimo 02 (dois) anos.**

§ 2º Funções gratificadas são cargos de direção intermediária de provimento exclusivo de servidores do quadro permanente do Governo do Estado e do Extinto Território Federal do Amapá, **sendo os cargos de direção de escolas reservados aos profissionais ocupantes de cargos de professor e pedagogo integrantes deste plano de carreira** (AMAPÁ, 2005, p.2. grifo nosso).

Nessa linha de raciocínio, por não ter uma regulamentação estadual, as escolas ferem as leis vigentes e violam direitos garantidos para justificar a presença dos militares na gestão das escolas sob regime de gestão compartilhada. Dessa forma, o governo do estado encaminhou para a Assembleia Legislativa do Amapá o Projeto de Lei 042/2018 – ALAP que:

Permitirá que os colégios recebam, além dos repasses orçamentários previstos para a educação, suporte orçamentário da Secretária de Educação e Secretaria de Estado da Justiça e Segurança Pública (Sejusp) para a garantia do bom funcionamento das instituições de ensino. Além disso, as escolas receberão da SEED, Polícia Militar e Corpo de Bombeiros Militar, os servidores, docentes e técnicos necessários para o desenvolvimento das atividades de ensino, sem que futuramente possam criar qualquer tipo de desvio de função (AMAPÁ, 2018, p. 3).

Entretanto, o Projeto de Lei 042/2018 teve breve tramitação pela Assembleia Legislativa do Amapá, contudo foi solicitado a saída de pauta pelo Governo do Estado em 06 de junho de 2018, pelo ofício n.149/GOV, sendo atendido com seu encerramento em 05 de fevereiro de 2019. Ou seja, as escolas de gestão compartilhadas no Amapá ainda estão sem nenhuma normatização que legitime esse modelo de educação, diferente das escolas cívico-militares que possuem amparo legal no decreto nº 10.004/2019 (BRASIL, 2019).

Ressalta-se que as escolas estaduais do estado são regulamentadas pelas Resoluções 077/2014, 056/2015 e 046/2015 (AMAPÁ, 2014, 2015,2015), todos do Conselho Estadual de Educação, ainda, assim, nenhuma das resoluções citadas contemplam essa modalidade ou modelo de educação.

É conveniente lembrar que os professores das escolas militarizadas são regidos por um código civil, a Lei 0949/2005 (AMAPÁ, 2005), que regulamenta e orienta o funcionamento do Sistema Estadual de Educação, reorganiza o Grupo do Magistério do Quadro de Pessoal do Governo do Estado do Amapá e estabelece o Plano de Cargos, Carreiras e Salários dos profissionais da educação básica do Poder Executivo Estadual. Enquanto isso, eles são cobrados na escola como se fossem regidos pelo código militar.

Outro possível fator a ser levado em consideração, sobre a justificativa da militarização no Amapá, é que a disciplina atribuída e a exigência pelos militares melhoraram a performance escolar dos alunos, visto que os pais tendem a relacionar uma coisa à outra confiando que os filhos se tornem alunos mais disciplinados aos estudos. Dessa forma,

Foi possível evidenciar todo um suporte que as escolas militarizadas de gestão compartilhada estão recebendo, mas é notável que as mesmas ainda não conseguem superar outras escolas públicas não militarizadas. Houve, de fato, evolução nas notas mas ainda insuficientes. Há expectativa grande em torno dessas escolas, sendo mencionadas como referência de aprendizagem, mas na realidade elas ainda não se destacam como modelo pedagógico de sucesso, muito pelo contrário, deixam a desejar em vários quesitos de índice de aprendizagem e o ENEM está aí para provar. (DIAS; RIBEIRO, 2022, p. 119).

As escolas civis militarizadas, no estado do Amapá, até agora, ainda não se mostram capazes de cumprir com as promessas de melhorar os resultados escolares dos alunos. Como se sabe, o arranjo institucional pedagógico “disciplina + cobranças + passividade” não tem se mostrado muito eficaz como mostram estudos recentes (DIAS; RIBEIRO, 2022), apresentam-se nesses estudos dados que comprovam que pouca coisa mudou em relação ao índice de aprendizagem.

Se faz importante fazer uma pequena observação sobre a presença dos militares na educação amapaense, uma vez que sua primeira tentativa antecede 2017. Em 08 de maio de 2008 foi aprovada a Lei nº 1.225/2008 (AMAPÁ, 2008) e publicada no diário oficial do estado nº 4244 de 08.05.2008, ela autorizava a criação de Colégios Militares do Sistema Estadual de ensino na Polícia Militar e do Corpo de Bombeiros Militar do Amapá. Em um dos seus artigos, observa-se:

Art. 2º, inciso I – atender ao ensino assistencial para os dependentes legais de militares da Polícia Militar e do Corpo de Bombeiros do Estado do Amapá, e de policiais de carreira da Polícia Civil do Estado do Amapá, grupos Penitenciários e Polícia Técnica Científica;

Art. 4º, § 1º as vagas serão destinadas, para preenchimento de candidatos, dependentes legais de militares da Polícia Militar e do Corpo de Bombeiros do Estado do Amapá, e de policiais de carreira da Polícia Civil do Estado do Amapá, grupos Penitenciários e Polícia Técnica Científica. (AMAPÁ, 2008, 408).

É possível observar que, mesmo com uma lei que autoriza a criação de colégios militares no Amapá, lei essa que tem quase 15 anos de criação, não se observa interesse dos militares em criar tal tipo de escola para seus filhos, por outro lado, existe um grande interesse dos militares em militarizar as escolas públicas no Amapá com a justificativa de diminuir a violência e melhorar a aprendizagem, o que até o momento ainda não se vislumbra nesse modelo de escola,

e mais do que isso, tem se demonstrando um discurso falacioso fundamentado na exclusão, no classismo e no mais evidente racismo estrutural.

3.2.4 Privatização da educação

A educação brasileira passou por várias transformações e influências no decorrer da história, uma dessas influências é a privatização da educação; é importante, primeiramente, compreender que a privatização indica a mudança de atividades e de responsabilidades, passando dos órgãos públicos para as coordenações privadas (BELFIELD; LEVIN, 2004). Se por um lado, a educação é responsabilidade do poder público, que tem como característica a gratuidade do serviço público, bem como a sua qualidade e o acesso a todos, de repente a educação acaba sendo privatizada, sem que perceba, perante uma clientela sociável na qual se visava frequentemente a produção de lucro, o objetivo de assegurar a reprodução do capital e a conservação do sistema, transformando tudo como meio para atingir os interesses mercadológicos. No entanto,

O semimercado tem várias características que combinam setor público com o setor privado, [...] num semimercado educativo, o governo continua a ter um papel importante na fiscalização dos níveis educativos, esta combinação pode ser obtida através de um vasto leque de políticas e programas específicos de educação (BELFIELD E LEVIN, 2004, p. 23).

Contudo, para entender o processo de privatização da Educação pública, faz-se necessário conceber em que situação social, política e econômica a privatização está situada, essa situação se encontrava perante um sistema neoliberal que engrenava no processo que favorece a reprodução ou a produção do capital na sociedade capitalista. Com a finalidade de consentir à lógica do mercado e seus interesses, a educação pública se constitui utilizando como elemento para alcançar os fins mercadológicos, as práticas e vantagens do capital.

O processo de privatização da Educação pública está presente na crise do capital, onde o Estado de bem-estar social busca oferecer uma política de assistência e voltada para a classe trabalhadora, na mesma maneira que faz pactos e legitima organismos internacionais que seja capaz de intervir nas políticas públicas, para que, dessa forma possam assegurar os interesses do Capital e seu processo reprodutivo. Além disso,

Na etapa atual, as intensas transformações instigadas pela mundialização do capital, principalmente no fim do século XX e começo do século XXI, ocasionaram novas cobranças para o Estado, por conseguinte, intensas transformações na política educacional, acondicionadas sob forte controle das agências multilaterais de financiamento (MARONEZE; LARA, 2009, p. 380).

Dessa forma, para manter um controle sobre as ações da educação, alguns organismos internacionais fazem parte das estruturas dominantes, um desses mecanismos internacionais é o Banco Mundial (BM); no que compete a esfera da educação, essas organizações estabelecem um pacote de sugestões deliberadas para concretizar as melhorias na Educação nos países em desenvolvimento, com o ardiloso discurso de que só por meio das reformas na educação é possível a melhoria no nível do desenvolvimento e a redução nas desigualdades.

Um ponto importante a ser discutido é que o Estado exerce papel fundamental, haja vista que o Estado que estabelece as práticas de Políticas Públicas educativas para os dependentes da classe trabalhadora, em contrapartida, nunca se nega a sua materialidade, sua natureza e finalidade que surge a partir da sociedade de classe; diante disso, tem como objetivo assegurar, legitimar e reproduzir os interesses do capital. E nesse ponto de vista, Mészáros nos auxilia a refletir que o capital não se reproduz sem o comparecimento do Estado:

E mais uma vez, temos que destacar o papel do Estado como patrono direto, que abastece com generosidade, até as mais ricas corporações multinacionais, os fundos necessários para renovação e o desenvolvimento de instalações, fundos que o idealizado espírito empresarial da competição privada não pode mais produzir lucrativamente. Sem mencionar o envolvimento permanente do Estado capitalista moderno na sustentação material do sistema da iniciativa privada através do financiamento e da organização, tanto da pesquisa de orientação tecnológica, direta como assim chamada pesquisa básica. (MESZÁROS, 2011, p. 672).

É notório que para o capital se reproduzir e continuar mantendo o seu poder dominante se faz necessário a presença do Estado, esse ponto de vista, se sustenta pelo fato do Estado ser o responsável ao formular as Políticas Públicas voltadas para a educação, apesar de que, para atender aos interesses da classe trabalhadora, seja formalmente ou não assegurado uma Educação pública, gratuita, sem deixar de atender primeiramente aos interesses do capital para a educação.

Resumidamente o processo de privatização da educação pública no ensino básico vem acontecendo de tal maneira, que a educação é vista como uma mercadoria, com intuito de atingir as ações do sistema produtivo. Na esfera da educação básica é possível considerar políticas educacionais que abrangem a admissão de programas, institutos e fundações de iniciativa privada que influência abertamente na ação pedagógica e na coordenação da escola pública.

É inegável que essas organizações possuem fortes influências nos atos para a educação, tendo nas políticas de avaliação em larga escala finalidades de conseguir resultados sobre o nível da educação básica, essas organizações desconsideram os diversos contextos e as diferentes realidades do Brasil, bem como suas implicações nos processos educativos, além do

mais, procura controlar e responsabilizar exclusivamente as escolas, bem como professores e alunos pelo sucesso ou fracasso escolar e jamais o sistema.

Para demonstrar o caráter da mercantilização da educação pública brasileira, a prática mercantil fica evidente por meio da entrada de esferas empresariais, que estabelecem suas ações por meio das Políticas Públicas para a Educação, um exemplo disso é a organização civil Todos pela Educação (TPE), um movimento que surgiu em 2006 com intuito de apoiar o poder público junto com outros âmbitos da sociedade para efetivação e garantir uma educação básica de qualidade. Para tanto, o TPE é articulado com as mais variadas esferas da sociedade, desde o Poder público até as abordagens empresariais na busca por assegurar as metas e atitudes para acesso da educação básica.

Além do mais, entre as organizações privadas que fazem parte desse movimento, podemos destacar a Fundação Itaú Social, Fundação Bradesco, Instituto Unibanco, Gerdau, Instituto Natura, bem como parcerias com o Instituto HSBC, Instituto Ayrton Senna, Fundação Roberto Marinho e outros órgãos representantes do mercado. É justamente essa parceria entre os grupos empresariais educacionais e a Educação pública que se vai construindo uma cultura na qual prioriza o conhecimento, assim como a produção do saber e um currículo voltado para a formação dos sujeitos, com princípios mercantilistas, a fim de conseguir produtos para os grandes empresários do capital. O TPE, para Oyama é:

Organizado em torno do Movimento Todos pela Educação, em parceria com os Estados, por meio do planejamento e de condução das políticas públicas, promovem a realização e a circulação de mercadorias, levando ao rebaixamento da educação escolar e transformando-a num local de implementação de políticas e programas pontuais, focalizados e descontínuos em que a escola perde gradativamente sua condição de espaço de produção, sistematização e difusão de saber (OYAMA, 2016, p. 79).

É evidente que a intenção por trás das ações das organizações privadas não é a melhoria na qualidade de ensino, mas orquestrar e alcançar os lucros com a educação, por meio, sobretudo, da venda de mercadorias e serviços oferecidos no sistema educacional. Para isso, destaca-se que o processo de privatização está cada vez mais sendo controlado pelo capital, ao passo que as informações, os processos pedagógicos e a estrutura tem como objetivo as necessidades e os interesses do mercado capitalista; nesse sentido, Frigotto destaca que:

Os pacotes de ensino resumidamente planejados por especialista, cujo formato de veicular é apresentada como mais relevantes que os oportunos conteúdos, a hierarquia a divisão do processo pedagógico se constituem em modos de controle da produção e exposição do saber que se autua na escola e enquanto tais, de controle social mais extenso, sob este ponto de vista, a ampliação do ingresso à escola, ou até mesmo dos anos de escolaridade no interior de uma instituição hierarquizada e desqualificada que

requer uma meia educação se torna largamente funcional e produtiva para a permanência do sistema social, em geral (FRIGOTTO, 2006, p. 170).

Nesse sentido, a influência exercida pelo capital na educação surge a partir dos programas de empreendimento privado, que visa possibilitar o engessamento das escolas públicas de padrões de ensino, conseqüentemente, a aprendizagem e gestão se enquadram com os empenhos lucrativos por meio da hierarquia, da autoridade, da eficácia, da força, do produto e principalmente da divisão social do trabalho.

Quando discutimos a militarização como uma forma de privatização da educação pública, essa privatização vai além da relação público e privada, seria muita ingenuidade pensar na privatização somente nesse ponto de vista, ela vai muito além dessa relação. A privatização começa através de uma simples contribuição voluntária, até a cobrança de mensalidades. Dessa forma, os

Pais de alunos **questionam a cobrança de taxas de matrícula e mensalidade** em colégios administrados pela Polícia Militar, em Goiás. Eles contam que, algumas vezes, a matrícula dos filhos chega a ser ameaçada pelo não pagamento dos valores. Direção dos colégios diz que **contribuição é voluntária**. Em uma unidade de Goiânia, **as contribuições chegam a R\$ 80 mil por mês**. O dinheiro, segundo a unidade, é investido em **melhorias da infraestrutura dos colégios**, que têm sala de aula com climatizador e piscinas para aulas de natação. (G1.Globo.com. 2017, grifo nosso).

Com isso, a Lei 12.796/13 (BRASIL, 2013) determinou a obrigatoriedade do ensino público e gratuito para todos, a cobrança de qualquer tipo de taxa, mensalidade ou contribuição viola os preceitos de gratuidade das escolas públicas brasileiras e abre portas para que a privatização ocorra de forma implícita, se camuflando de contribuição voluntária.

Desde a década de 1970 que a educação passou a ser concebida com menos frequência em consideração a situação social, como um direito, sendo vista com mais frequência como relações econômicas e mercadológicas nas finalidades capitalistas de exploração e lucro, principalmente dirigindo-se a ampliar a base produtiva do modelo econômico em desenvolvimento. É preocupante, porém, a perspectiva da mudança e interferência na construção das orientações curriculares, tendo como parâmetros objetivos mercadológicos e neoliberais, que prevalecem nas iniciativas privadas, comprometendo, de certa forma, a formação crítica e a discussão de problemas sociais na educação básica.

No que diz respeito, a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio tem o objetivo de regulamentar a reforma e ocorre sorrateiramente no Conselho Nacional de Educação, sem participação das pessoas diretamente interessadas, o que agravou o problema apontado, sem haver um diálogo com a sociedade, as instituições formadoras, as entidades

representativas de pesquisadores, professores e estudantes, no entanto, ela foi feita e discutida por empresários que veem a educação apenas como um mercado lucrativo. No que tange, para Freitas,

O modelo “ideal”, a proposta mais desenvolvida dos neoliberais para a educação, consiste em inseri-la totalmente no livre mercado, sem intervenção do Estado. Por conseguinte, a destruição e a privatização da educação pública são os objetivos finais da “nova direita”. Sendo assim, a distribuição de vouchers pelo Estado, com os países colhendo as escolas de melhor qualidade no mercado, seria o modelo de privatização mais elevado (FREITAS, 2018, p. 75).

De modo surpreendente, porém irrefutável, Freitas (2018) discute que a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), como uma das propostas desenvolvidas ao revelar a padronização do ensino e da aprendizagem atua para facilitar a ação pedagógica e ideológica do processo de terceirização das escolas públicas, em outras palavras, a privatiza a educação no país. Nessa direção, Freitas (2018) vê a violência dessa ideologia diretamente impactada nos alunos e professores, no qual os valores neoliberais como meritocracia estão bastante presentes no cotidiano escolar e colocadas como controle ideológico através de conteúdos formativos, aceitando um desenvolvimento com maior aumento pragmático e diminuição teórica.

É importante deixar claro que a privatização vai muito além da transferência do público para o privado. Dessa maneira, Freitas debate a privatização em várias perspectivas, para ele uma das formas de privatizar a educação é vê-la apenas como mercadoria, bem como o discurso da falência da educação pública e apoio para a entrada do capital, vê, assim, na educação um mercado extremamente lucrativo e vários segmentos. Então, precisa-se se desprender da visão da privatização e temos que perceber que ela emprega uma variedade de formas, geralmente, tais experiências permanecem tendo como base preparar estratégias para privatizar e introduzir o pensamento, o *éthos* do mercado e o empresariado no do ensino público.

Na concepção de Freitas (2018), quando uma escola é introduzida no mercado, acaba se tornando um lugar que busca apenas lucro, isso ocorre por meio das disputas pelo controle das escolas através dos grandes grupos que financiam a escola como um mercado. Freitas enfatiza que a intenção por trás da privatização da educação pública é para atender aos interesses do capital, o que isso vem ocorrendo de forma camuflada com o discurso da falácia da educação, introduzindo a influência ideológica no sistema educacional, o qual está preparando a escola para atender os interesses de mercado, limitando os objetivos educacionais. Em outras palavras você não precisa privatizar de forma explícita para lucrar com a educação, pois

Uma escola inserida no mercado também se converte em espaço de geração de lucro. Grupos financeiros disputam o controle de escolas pertencentes a operadoras terceirizadas – com ou sem fins lucrativos expressos. O controle financeiro dessas

cadeias é negociado nos mercados globais e o risco de sua subordinação aos interesses de mercado e de uma desnacionalização da formação da juventude do país é real (FREITAS, 2018, p. 127).

Fica evidente, portanto, para o autor, que a escola passa a ser vista como um lugar além de lucrativo, vai atender, enfim, aos interesses do capital, com uma política educacional voltada para a ideologia neoliberal, onde os grandes grupos empresariais disputam pelo maior controle das ações educacionais no cenário brasileiro.

Quando relacionamos a privatização com a militarização das escolas públicas, é possível observar o discurso da falácia da educação e que a militarização é a salvação da educação brasileira, culpando professores por sua ineficiência ou até mesmo a violência e a vulnerabilidade dos alunos como responsáveis pelos baixos desempenho. A solução, segundo essa política neoliberal, com valorização da meritocracia, é a individualidade e competitividade, tudo que a militarização prega como um modelo ideal. Isso, uma concepção extremamente excludente, eliminando todos que não se encaixam nos padrões estabelecidos, uma vez que só pode melhorar a educação eliminando aquelas escolas que não apresentam bons índices na aprendizagem ou “convidando” o aluno a se retirar da escola, como é feito nas escolas militarizadas:

Nessa concepção excludente, “melhora-se” a qualidade da escola fechando aquelas que não apresentem índices satisfatórios, eliminam-se estudantes submetidos a testes padronizados estreitos e sucessivos e demitem-se professores que não são considerados eficientes. Reproduz-se, nos sistemas educativos, o mesmo conceito de sociedade que a “nova direita” assume para seus propósitos elitistas: o darwinismo social, a lei do mais forte, em uma proposta de sociedade orientada ao livre mercado competitivo (FREITAS, 2018, p. 129).

Dessa maneira, o autor descreve muito bem o discurso da falácia da educação, colocando a responsabilidade do fracasso da educação na escola, nos professores e alunos e jamais no sistema, que utiliza todas as alternativas possíveis para excluir os que não se encaixam, isso ocorre desde os testes padronizados até por militarização escolar. Para Freitas, tudo isso é muito grave, uma vez que influência em várias áreas da educação, produz, ao mesmo tempo, consequências negativas, como por exemplo “ofusca as autoridades e toma o lugar de outras soluções colaborativas que poderiam ser construídas, impedindo-as de se desenvolver”, “apostar em métodos excludentes” ou até mesmo “a transferência de recursos públicos” (Freitas, 2018). É possível ver em cada uma dessas ações a presença da militarização escolar, onde a gestão da escola é transferida para os militares com a justificativa que eles são mais capazes para administrar ou quando utilizam métodos de aprendizagem que dão nota por comportamento, disciplina, desempenho e excluem os alunos que possam a dar problemas de indisciplina e comportamento e, por fim, quando transferem recursos para escolas para

pagamentos exclusivos de militares; por este motivo, acredito que a militarização é uma das formas de privatização da educação, mas que ocorre de modo implícito com o apoio da sociedade.

Devemos ver a escola como um lugar de construção, de participação e valorização, onde todos possam se interessar pela construção da qualidade da escola, pois, a melhora da qualidade das escolas públicas precisa ser vista como uma ação de transação que deve ocorrer no sentido de baixo para cima e não um processo de responsabilidade de cima para baixo.

A emancipação social está relacionada a uma educação de qualidade, pois potencializa as massas populares, haja vista que sustentaria, com entendimento, como são vítimas da exploração e domínio econômico, da política neoliberal, tendo o conhecimento assim de transformar em uma diversidade para romper com o sistema, por este motivo, o interesse em políticas públicas com características de controle de viés político, voltado para o modo de produção capitalista.

Nessa conjectura, incentivar o desmonte da educação pública, com a justificativa da falta de qualidade do ensino ofertado, é a forma encontrada pelo governo de implantar a parceria público e o privado até a privatização total do ensino, com isso teriam o controle e a dominação expressiva das massas e a conservação da elite. Levando em consideração que, quando a educação tem sua função mercadológica, ela assume o papel de formação técnica com o ensino profissionalizante, visto a superação da formação humana.

A privatização escolar estabelece um modelo de gestão regulado por conceitos empresariais, que ocorre de forma verticalizada, dirigindo, assim, à prática que valoriza a competição e o individualismo, legitimando, na sociedade, formatos de arranjo limitados e injustos e com isso vem reforçar o que discutimos lá em cultura, esse modelo de gestão, atua como a reprodução de ações culturais que tem relação com a violência cultural, que nada mais é do que o não reconhecimento da diversidade de gênero e de raça. No entanto, a inclusão do mercado na educação brasileira é extremamente grave, pois as consequências são sem precedente e influência diretamente na estrutura da prática docente, bem como no seu direito sindical e social que é imprescindível à coordenação das lutas da categoria em panorama nacional.

4. HOMOGENEIDADE, DIVERSIDADE SEXUAL: CONSERVADORISMO E OS MOVIMENTOS CONFLITIVOS AOS IDEAIS DEMOCRÁTICOS NA EDUCAÇÃO

A sociedade se constitui de diferentes grupos com culturas próprias, que são características únicas de cada grupo, para tanto, em uma sociedade com ideologia neoconservadora contribui para a preservação de uma cultura dominante. Diante disso, os grupos de minoria, como os grupos LGBTQIAP+, que possuem características individuais bem marcante, são silenciados e excluídos por não se encaixarem nessa cultura hegemônica introduzida na sociedade e conseqüentemente nas escolas.

Quando nos remetemos a educação, em especial, Gramsci (2011) atribui a ela, assim como a cultura, uma atenção especial, no qual a sua consolidação é essencial para a constituição de uma coletividade sem explorados e exploradores. Para o autor, o exemplo de escola única é aquela que não há segregação e conceberia novas inclusões entre o trabalho intelectual e trabalho industrial, expandindo as possibilidades, já que a escola única seria aquela de todos, aquela para todos. Para ele,

A superação do estágio do senso comum consiste na passagem de uma concepção mecanicista para uma concepção ativista, o que se aproxima da compreensão da unidade entre teoria e prática. A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica é a primeira fase na qual teoria e prática se unificam (GRAMSCI, 2011, p. 106).

É oportuno destacar que, em tempos de neoliberalismo isso não tem sido diferente, é necessário encontrar formas de pensar em ações contra a hegemonia, isso consiste em reconhecer a necessidade de confrontar o neoliberalismo nos diversos âmbitos sociais. Por isso, é tão indispensável uma reflexão para uma educação que seja transformadora e crítica ao capital no espaço escolar. Assim, para compreender melhor o universo das escolas militarizadas, com a característica da padronização e a homogeneidade como normas da cultura escolar, precisamos entender os significados de cultura nas suas diversas definições.

De tal modo, uma vez hegemônico, a ação educativa assume diversas iniciativas pedagógicas, desde que suas práticas legitimem a conservação das categorias de produção e reprodução da vida. É indiscutível que os aparelhos ideológicos como a igreja, escola, por exemplo, desempenham um papel fundamental na hegemonia da sociedade e principalmente nessa nova cultura cívica neoliberal que se encontra no seio das escolas militarizadas, sendo difusores dessa cultura hegemônica. No entendimento de Neves (2005, p. 2011):

A homogeneidade cultural está presente, nos mais diversos segmentos, considerando que essa educação surge constituindo minada por diversos meios, contudo, são dentro das escolas que continua tendo um espaço privilegiado para a adaptação de técnica e ético-política para o novo homem de acordo com os princípios hegemônicos.

Diante disso, é indiscutível o papel desenvolvido pelos diferentes segmentos da sociedade como os meios de diálogo, as entidades políticas, a escola, a religião, pois elas são essenciais para solidificarem a hegemonia de uma classe social, que influenciam diretamente na educação e nas práticas pedagógicas existente no ambiente escolar. A militarização serve ao propósito dos aparelhos ideológicos, introduz uma prática hegemônica, com valores morais acima dos valores sociais; em outras palavras, a hegemonia é, ao mesmo tempo, o conjugado de ações e práticas exercidas por uma classe social.

4.1 Contextualizando a Diversidade sexual LGBTQIAP+

Através de um ponto de vista da organização social humana e suas relações de poder, que se fundamenta na diferença existentes entre os sexos, ao distinguir que a diferença de sexo biológico era determinante na desigualdade social, o gênero por outro lado se mostra como um grupo historicamente determinado de julgamento das relações sociais dentro de uma concepção cultural. Scott (1998, p. 15) aponta que:

[...] não se refere somente a ideias, mas ainda as instituições, as estruturas, as práticas do dia-dia nos rituais, isto é, a tudo que compõe as relações sociais, tendo no discurso um instrumento de estruturação do mundo, mesmo se não é antecedente à organização social da diversidade sexual. [...] A diferença sexual, não é causa da origem a partir da qual a organização social pode ser derivada; ela é mais uma organização social instável que deve ser ela mesma considerada em seus diversos contextos históricos.

Scott está sugerindo um debate aos binarismos historicamente definidos pela biologia, ou seja, de homem/mulher e opressão/obediência, tendo a desconstrução da relação de poder fundamentada na diferença biológicas, partindo cada uma das unidades, mas também considerando cada uma de maneira intimamente com suas consistências e contradições, derrubando essa separação.

É perceptível que os recentes avanços de movimentos ultraconservadores têm atacado de forma sistemática qualquer abordagem relacionada a temas como gênero e sexualidades nas escolas, esses ataques se justificam de que as discussões de tais temas têm o intuito de promover a “ideologia de gênero”, conferindo ideias e valores a estudantes que vai na contramão das crenças de suas famílias. As alegações usadas pelos grupos conservadores sobre a “ideologia de gênero” desvirtuam pesquisas que estão relacionadas no campo dos estudos de gênero e sexualidades, pois

A simplificação do amplo debate sobre gênero e sexualidades sob o rótulo “ideologia de gênero” contribui, ainda, para promover o descrédito pela discussão crítica junto à sociedade. Além disso, o fato de esses atores estarem presentes em diferentes níveis institucionais, tanto as políticas públicas quanto as decisões nos campos jurídicos

relacionados a essas temáticas tendem a sofrer os efeitos moralizantes de tal desqualificação (MATTOS, 2018, p. 576).

Estudos sobre gênero, dessa maneira, fornecem uma melhor compreensão sobre a diversidade sexual e da sexualidade humana, mas abrange outros fatores determinantes como a cultura e a identidade, além de articular seus pensamentos sobre gênero com as reflexões feminista, vincula a raiz dos estudos de gênero com a luta por aumento de direitos sociais e contra a discriminação contra as mulheres e coloca a diversidade sexual no mesmo segmento.

Diante dessas ideias, é presente nos padrões de representação de gênero o caráter heteronormativo das relações sociais e esse caráter atua nos discursos sobre afeição, assim como na carência do tema da diversidade sexual. Dessa forma,

A heteronormatividade impõe um silêncio sobre essa temática, não há gays nas obras literárias, não há relações homossexuais nos textos de orientação sexual e, muito precocemente, as crianças aprendem a indexar o universo social pela dicotomia de gênero (LIONÇO, 2008, 312).

Lionço nos alerta sobre como a inteligibilidade cisheteronormativa constitui uma espécie de letramento opressivo em torno da diversidade sexual. Dito de outra maneira ao “indexar o universo social pela dicotomia de gênero” acabamos por reforçar as tensões que historicamente constituem a opressão. Assim, ainda que seja capaz de ser esclarecido com base na hegemonia da heteronormatividade nos discursos, a ausência de referências didáticas, e discursivas positivas sobre a diversidade sexual, vem contribuindo para os mais diversos tipos de preconceitos, recorrentes da ausência de discussão e debates sobre o assunto. É importante mencionar que não somente os livros didáticos acabam assumindo um caráter obrigatório da heterossexualidade, como um dado da natureza antecedente às estruturações da sociedade, mas essas representações e discursos grassam na sociedade de modo geral.

É possível dizer que, historicamente, as instituições que regulamentam a sociedade e as religiões fortaleceram as medidas do termo homossexualidade, com a finalidade explícita ou implícita de marcar como pecaminoso, imoral a relação afetivo-sexual entre pessoas do mesmo sexo. Nessa conjectura, os movimentos sociais e as políticas públicas não têm medidos esforços para denunciar as graves violações movidas por discriminação sexual, bem como em apoiar atos com o propósito de superar essa conjuntura. A comunidade LGBTQIAP+ está nas mais diversas classes sociais, estando presente em todo tipo de profissão, mas, apesar de ter direitos como qualquer pessoa, a comunidade LGBTQIAP+ sofre todo tipo de preconceito e discriminação e, por isso, encontram-se, algumas vezes, em situações de vulnerabilidade.

Segundo o estudo de Louro (2008), em vista do ambiente escolar como ponto de partida, observou que a escola desempenha um grande controle na construção moral dos indivíduos e é notório que as manifestações contra são explícitas ao reconhecimento da diversidade sexual, e

No cotidiano escolar vemos que esta condenação moral é fruto de uma política que divide desde muito cedo o que é ser feminino do que é ser masculino. Neste processo de hierarquização se propõe delimitações que são marcadores sociais imprescindíveis para que seja instaurada o discurso homogeneizador, que garantirá a perpetuação de formas hegemônicas de masculinidade e de feminilidade (LOURO, 2008, p. 49).

As ações no ambiente escolar, dessa maneira, tendem a se fundamentar em preceitos morais e biológicos em relação a diversidade sexual, isso acontece através do discurso homogeneizador impregnado na sociedade e cultivado nas instituições sociais.

No que se refere sobre sexualidade, têm se limitado aos direitos à saúde sexual e reprodutiva, no entanto, ao se abordar a diversidade sexual é relevante estabelecer questões referentes a gênero e sexualidade no campo dos direitos humanos. Uma vez que esse posicionamento vai favorecer o reconhecimento e legitimar as suas mais variadas formas de expressão de identidades e práticas, que possam garantir a igualdade aos grupos discriminados em detrimento a sua orientação sexual, identidade de gênero, ou expressão de gênero.

Dentro dessa contextualização, a escola desenvolve um importante papel, as práticas docentes estão diretamente relacionadas a conservação de uma ideologia hegemônica e heteronormativo, onde as disciplinas escolares são construídas justamente para manter essa ideologia. As discussões sobre a diversidade sexual LGBTQIAP+ dentro do espaço escola acabam por ser silenciadas ou ignoradas no planejamento pedagógico.

Assim, a escola é uma instituição que além de transmitir e construir conhecimentos opera como um dispositivo de reprodução dos padrões sociais vigentes, e dessa forma consolida e perpetua valores, constitui e constrói os sujeitos, legitima as relações de poder, hierarquias e processos de acumulação. Atua como um aparelho disciplinador e mantenedor da norma (JUNQUEIRA, 2009a).

Tendo ainda, a assistência um currículo heteronormativo, sendo que escolher ou não determinados conteúdos e práticas que venham estabelecer o que é admissível e o que não deve ser inserido, faz com que a escola, apenas reforce diferenças e desigualdades. É relevante dizer que esse processo de exclusão, está presente em várias práticas pedagógicas, como no currículo, ou na militarização da escola, dando destaque em uma padronização e a uma homogeneidade em face à sociedade heteronormativa.

4.2 LGBTQIAP+ na escola

No pensamento neoconservador que vem assolando o Brasil e ganhando força em várias esferas da sociedade, as instituições de ensino se oprimem no debate de sexualidade e gênero, principalmente em escolas com viés conservador como as escolas militarizadas, que tem como bandeira de luta o tripé conservador: Deus, Pátria e Família. Desse modo, o que se percebe é um retrocesso, mesmo com a iniciativa de educadores em buscar alternativas para combater a LGBTfobia. Discutir sobre diversidade sexual na escola pode até mesmo dá a entender que se trata de um tema da atualidade por descrever o progresso de algumas pautas de importância social nos últimos anos, sobretudo com o desenvolvimento das redes sociais. Apesar disso, a escola sempre foi um lugar de diversidade onde, por muitos anos, essas pautas foram silenciadas, haja vista que os alunos que não satisfaziam algum outro “padrão”, seja esse padrão sexual, de gênero, racial ou religioso.

Autores como Louro (2000; 2003; 2007; 2008), Junqueira (2010; 2012; 2013), Pereira (2022) e Bortolini (2008) discutem a diversidade sexual e os enfrentamentos dos grupos LGBTQIAP+ na escola, eles têm em mente os desafios e as conquistas dos grupos de minoria excluídos em uma cultura homogênea.

É nessa instituição escolar, rodeada pelas diferentes demonstrações das identidades de gênero e de sexualidades, que se vê presente alunos, professores e demais sujeitos que pertencem às identidades sexuais e de gêneros distintas da heteronormatividade. Essas pessoas, alunos ou não, são vítimas contínuas de diferentes práticas homofóbicas, resultados, principalmente, de preconceitos e estereótipos de gênero reproduzidos e frequentes no ambiente escolar. No entanto,

A homofobia se encontra em diferentes formas no ambiente escolar, podendo ser expressada em diversos momentos, como nas interações pedagógicas padronizadores, assim como os encontros de pais e mestres, além dos discursos regularizadores nas salas de aulas, ou até mesmo nas discussões entre educadores e educandos que repetem a cultura heterossexual, dentre outras (PRADO, JUNQUEIRA, 2011).

É inevitável destacar o quanto a escola torna-se um espaço excludente para aqueles que não se adaptam as normas heteronormativas, tendo a homofobia presente em várias práticas pedagógicas como por exemplo a imposição de um padrão de comportamento, ou até mesmo uma homogeneização na identidade dos alunos, podem ser vistas como práticas homofóbicas, sem mencionar os ataques verbais, físicos, cibernéticos, que muitas vezes é visto pela escola como brincadeira, algumas ocorrências são consideradas comum no ambiente educacional

A escola precisa estabelecer a urgência de um pensamento crítico sobre as de práticas e discursos que cercam a exercício docente, uma vez que é através desse aprendizado e as suas decorrências com as relações de gênero, que a escola pode se tornar um espaço mais acolhedor,

buscando o bem-estar de todos, procurando ainda exterminar qualquer de preconceito, e homofobia na escola.

Por este motivo, a escola deve ser um dos principais espaços de sociabilização, um espaço que terá o convívio diário de crianças e adolescentes sendo fundamental para a construção da formação do indivíduo, por isso é essencial que os gestores sejam formados para lutar contra qualquer tipo de preconceito, evitando todo tipo de violência e garantindo o cumprimento dos direitos LGBTQIAP+.

Com os movimentos neoconservadores, julga como entendimento que debater diversidade sexual e sexualidade nas escolas, vai arrancar a inocência das crianças, e que impedir o assunto é uma forma de protegê-las. As imposições da norma cisgênero e da matriz heterossexual levam os alunos a sofrerem todo tipo de violência dentro da escola, por não se enquadrar na padronização e homogeneidade estipulada pela sociedade. E essa perspectiva precisa ser combatida com políticas públicas que busquem enfatizar a importância do direito individual e considerar os seus aspectos e o reconhecimento para legitimar as suas variáveis formas de expressão de identidades.

A escola desenvolve, portanto, uma função indispensável, que é de estimular uma atitude de respeito à diversidade sexual e adotem posturas firmes com relação ao LGBTQIAP+ Fobia e preconceito e responsabilizar devidamente os responsáveis pelas ocorrências que possam acontecer dentro de seus espaços, a escola deve ainda realizar programas de educação sexual, que visem orientá-los para a cidadania e banir qualquer tipo de preconceito. Assim,

Defende-se que tanto gênero como orientação sexual, o desejo de consistir em “categorias significativas na construção de identidades, corpos, sexualidades e relações sociais e políticas” e que professores precisariam estar preparados para perceber e lidar com ações de violência simbólica ou física (COLLING, 2018, p. 23).

No entanto, não basta discutir apenas sobre os enfrentamentos em defesa dos grupos LGBTQIAP+ , pois uma das maiores dificuldades que deve ser superado é a vulnerabilidade da forma como o conceito de diversidade sexual é empregado, precisa-se considerar que uma educação direcionada para a diversidade é importante para garantir que haja promoção da inclusão para a igualdade de oportunidades, considerar, também, que a aflição enfrentada pelos alunos dentro do ambiente escolar retrata seu entendimento sobre o mesmo, tendo a escola como um espaço menos acolhedor e tendo, cada vez menos afinidade com a escola.

Segundo Louro (2008, p. 21),

Se, por um lado, alguns setores sociais passam a demonstrar uma crescente aceitação da pluralidade sexual e, até mesmo passam a consumir alguns de seus produtos culturais, por outro lado, setores tradicionais renovam (e recrudescem) seus ataques,

realizando desde campanhas de retomada dos valores tradicionais da família até manifestações de extrema agressão e violência física.

Apesar do pequeno avanço em relação a aceitação da diversidade sexual, tendo como norteador as discussões e ações de enfrentamento existente, mesmo assim, a sexualidade continua sendo alvo constante de vigilância e de controle social. Amplia-se e diversifica-se seus modos de regulação, multiplicando-se, de igualmente, as instituições que possibilitam a ditar as normas contra aqueles que operam na lógica da reprodução de preconceitos e na conservação de prerrogativas para as identidades já privilegiadas, cultural e socialmente homogênea; isso colabora, ainda mais com práticas de todo tipo de violência e preconceito já existentes.

Nesse aspecto, a escola é vista como um espaço que contribuiu para o preconceito e com a discriminação, marcado por uma cultura hegemônica, também é responsável por reproduzir alguns discursos machistas, sexistas, racistas, transfóbicos, permite processos opressores e violentos nos espaços escolares.

Entende-se que a escola, a partir de suas práticas, pode colaborar com a discriminação de ações que valorizem e respeitem a diversidade, incluindo debates, discussões e questionamentos que levam o aluno a uma compreensão de que vivemos em um espaço democrático, em um espaço para todos e que as diferenças e a diversidade fazem parte de uma sociedade. Portanto,

A escola é então compreendida como um espaço no qual os diferentes gêneros circulam, mas, sobretudo, como um lugar onde as diferenças, distinções e desigualdades estão sempre presentes, e também são produzidos neste espaço (PEREIRA, MENDEZ, 2022, p. 61).

É nessa perspectiva que a escola deve ser observada como um espaço para todos, um lugar com oportunidade de construir debates em torno de temas tão relevantes como a igualdade de gênero e diversidade sexual, não existe, assim, a possibilidade da escola ser um lugar de neutralidade, uma vez que suas práticas, em sua maioria, é voltada para uma ideologia neoconservadora, hegemônica e heteronormativa.

4.3 Diversidade sexual LGBTQIAP+: uma abordagem necessária

Questionar que modelo de educação a escola está propondo, o que nos remete ao preocupante aumento das escolas militarizadas, uma vez que esse modelo de escola é uma violação ao respeito a diversidade sexual dentro do ambiente escolar, por sua cultura de padronização e de homogeneidade. Discuti a presença de alunos LGBTQIAP+ na escola implica o reconhecimento da identidade e das diferenças dentro do espaço escolar, nada mais é

do que reconhecer a escola como um espaço democrático; dessa forma, o combate à intolerância começa a ser aceito como um respeito a diversidade, quando os demais direitos essenciais estão afetados e devem ser respeitados. Assim,

Forçar um aluno a mudar o seu modo pessoal de ser, ou falar, de fingir-se bonito para poder estudar [...] isso nada mais é do que excesso de poder, é desrespeitoso. E é indicativo de que o professor ainda não percebeu que a identidade sexual daquele aluno não é um floreio ou uma brincadeira, mas parte típico da sua própria personalidade (BORTOLINI, 2008, p. 164).

Diante disso, conhecer a complexidade que abrange a diversidade sexual dentro da escola é o primeiro passo para o desenvolvimento de uma educação mais democrática e, dessa forma, promove a democracia. É notório, porém, que não se pode acreditar que pequenas mudanças como as discussões vão resolver os problemas causados pelo preconceito em relação a diversidade sexual. A escola em vez de ser um espaço de acolhimento para os alunos, acaba se tornando um lugar marcado pela permanência de um termo que disfarça a desigualdade social e viola o direito à diversidade, ao diferente e principalmente aos que fogem ao padrão do que vem sendo estipulado pela sociedade como aceitável.

Essa violação vem ocorrendo de várias maneiras; destaca-se, ainda, que a escola é um dos lugares de sociabilidade, onde mais se observa a diversidade sexual e de gênero; no entanto, é onde se encontra também limitada pelas paredes da ignorância e da deficiência de sensibilidade em relação à experiência dos formatos de demonstrações afetivas e sexuais que diferem das normas pré-estabelecidas socialmente. Os sujeitos podem ter diferenças em diversos aspectos como nos assuntos religiosos, econômicos ou até mesmo à etnia, raça, sexualidade e identidade de gênero, etc, de tal modo que

A escola e a sala de aula em particular, são um espaço favorável para se proporcionar a cultura de reconhecimento da pluralidade das identidades e dos comportamentos relativos a diferenças. [...] A escola se torna um parâmetro para a valorização, respeito, amparo, conversa e convívio com a diversidade (HENRIQUES, 2007, p. 9).

De certo, a violação à diversidade sexual começa quando a escola não é capaz de construir um espaço que respeite o aluno em diferentes aspectos das suas diferenças, quando de forma voluntária e com a justificativa de manter uma ordem com princípios de valores, desconsidera a diversidade existente dentro do ambiente escolar. Conforme Souza (2015, p. 112) “a diversidade sexual e de gênero não pode ser diminuída às diferenças sexuais, uma vez, que abrange e distingue a vivência autêntica de LGBTQIAP+, entre outras demonstrações de sexualidades, permitindo a expansão da nossa concepção sobre a sexualidade humana”.

O conhecimento de diversidade sexual e de gênero, além de sugerir o reconhecimento pela existência das diferentes expressões sexuais e de gênero, necessita procurar validar as sexualidades e as considerar natural assim como heterossexualidade é considerada. Cabe, mencionar que na concepção de violação da diversidade sexual, os movimentos conservadores dentro das escolas são o maior exemplo de imposição desses valores, o que não levam em consideração que existe uma variedade de discursos proferidos que tendem retomar ao domínio moral de instituições conservadoras, principalmente religiosas, agredindo, de certa forma, o que de há demais pessoal nas identidades, o gênero, o sexo e a sexualidade. Nesse ponto de vista, Junqueira pontua que:

Especialmente, nessa ofensiva se engaja os campos e grupos presentes em gerar uma agenda política moralmente retrógrada, principalmente (mas não apenas) dirigida a domar ou extinguir progressos e transformações em relação a sexo, sexualidade e gênero, além do que reafirma os arranjos tradicionais, temas com doutrinas e dogmáticos, além de princípios religiosos “não negociáveis” (JUNQUEIRA, 2018, p. 451).

Notamos que esses movimentos concebem abordagens da parte de poderes sociais, que possuem relação às classes hegemônicas que ambicionam afixar papéis e padrões no comportamento dos sujeitos através de ações direcionada para a naturalização das desigualdades de gênero; essas ações possuem um grande viés sexista com a padronização de sexualidades por modelos heteronormativos, de domínio dos direitos sexuais e reprodutivos e disseminação moral.

É por este e outros motivos que a escola é historicamente um lugar de produzir preconceitos e um ambiente hostil, onde aqueles que não se encaixam sofrem os mais diversos tipos de violência, onde a todo o momento a escola busca silenciar aqueles que fogem ao padrão da heteronormatividade. Compreende que a escola, por sua vez é uma instituição vista pela difusão do patrimônio cultural da sociedade, desempenha a função de extrema relevância para socializar saberes e práticas pertinentes à diversidade. Por outro lado, quando tema como sexualidade, diversidade e relações de gênero, são colocados em discussão, ainda são geridos por princípios morais e, assim sendo, conservados sob uma ótica sexista e heteronormativa, em que utilizar-se o caráter biológico ao ponto de vista social e cultural, que tanto persuadiam as relações de gênero.

A educação enquanto direito de todos deve acolher e assegurar a entrada e continuação de todos os alunos na escola, ela deve ser um lugar que garanta a oportunidade de compreender a sexualidade em seu contexto histórico, sendo mecanismo de eliminação e com a imposição de uma norma sexual heteronormativa que foi construída ao longo dos anos e, assim, reconstruir o conhecimento e os formatos de ser, resguardando o respeito a individualidade e

principalmente a diversidade existente entre os sujeitos é um dos grandes desafios para aqueles que não se encaixam nas normas estabelecidas.

4.4 A Nova Direita (ou extrema direita) no Brasil e Agenda neoconservadora neoliberal

A nova direita tem um importante papel dentro dessas políticas neoliberais para a educação, podemos dizer, que em uma perspectiva política, o avanço da extrema direita no Brasil é decorrente de um acontecimento particular do aumento do pensamento e ação política, do qual podemos destacar ascensão os anos 2000, podemos destacar entre as ações recentes o processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff, iniciado em 2015, ou como alguns dizem “o golpe de 2015” e a eleição do candidato de extrema direita Jair Messias Bolsonaro em 2018. Além disso, a nova direita (ou extrema direita), está por trás das reformas mais importantes, tal como o processo de privatização do Estado, a reforma trabalhista, e a venda de riquezas naturais ao capital internacional, que são práticas desse modelo político.

No caso do Brasil, não se trata apenas da deflagração de uma crise política no modelo democrático liberal, motivada pela emergência de um partido e um líder de direita. Trata-se, também, de um novo projeto político para o Brasil, proposto pela elite que estava “adormecida” desde o fim da Ditadura Militar (FRANCISCO, 2020, p.35).

Ao remeter as ações da nova direita e o golpe de 2015, é possível dizer que se tratava de processo de reorganização das classes dominantes que disseminaram suas origens em metades dos anos de 1980, que tem por objetivos o surgimento de um novo modus operandi de ação “político-ideológico”, isso fica evidente no atual cenário político Brasil, onde a atuação da nova direita, está nos pressupostos do neoconservadorismo e do neoliberalismo.

Para tanto, é imprescindível não relacionar as ações da nova direita com a educação, sendo que refletir a escola como espaço social é refletir em sua incumbência específica de compromisso e transformação social, todavia, nos últimos anos, estamos assistindo uma instituição que é usada como instrumento de mercadoria que contribui para as desigualdades sociais, afastando, desse modo, a escola pública da escola privada. A escola, assim como as demais instituições, está enraizada para desempenhar cada vez mais controle sobre o coletivo e, ao mesmo tempo, sobre cada indivíduo:

Assim, individualmente, dentro de uma lógica neoliberal, ocorre ser uma unidade de aquisição e uma potência empreendedora, considerando a si próprio como um empreendimento, cada indivíduo recebe previamente a opinião de que sua ocasional destruição ou exclusão, é de sua responsabilidade, devendo ao fato de não ter feito as aquisições certas nos momentos certos. Mercado e Estado em tal lógica, se aproximam e se juntam em ocasiões estratégicas e, sobretudo, na educação dos sujeitos e nos investimentos sobre as condições de vida da população. Mercado e Estado tornam-se parceiros aliados na capitalização dos indivíduos (FABRIS e LOPES, 2016, p. 57).

Assim sendo, o modelo neoliberal através do seu discurso, vai introduzindo na sociedade, suas ideias relacionadas às mudanças no mundo do trabalho como justificativa de manter a economia firme e segura. Já na educação, o modelo neoliberal argumenta que a educação deve cultivar sujeitos disciplinados, e vai além, amplia esse processo para que alcancem trabalho em equipe que sejam competidores, criadores, que consigam trabalhar com alta demanda de produção, isto é

[...] uma aplicação em capital humano, de maneira individual que capacita as pessoas para a concorrência pelos serviços disponíveis. O ingresso a distintos graus de escolaridade expande as classes de empregabilidade do indivíduo, o que, todavia, não lhe assegura o emprego, simplesmente pelo fato de que, na configuração atual do desenvolvimento capitalista, não há trabalho para todos, a economia pode acender vivendo com altas taxas de desemprego e com grandes grupos populacionais eliminados do processo (SAVIANI, 2008, p. 430).

E a instituição escolar, como parte constituinte do tecido social, não está liberada desses controles, quando de fato ela mesma desempenha ou ao menos favorece o conhecimento desses agentes na lógica neoliberal. O modelo neoliberal ressalta uma educação com princípios na meritocracia, que assegura que os melhores são os que exercem melhores capacidades e tem isso por mérito. Segundo Gentili (1995, p. 14), a escola, de conforme com as inverdades neoliberais, “permanece em crise porque nela não se institucionalizaram os parâmetros concorrentes que asseguram uma organização diferenciativa do serviço, que se fundamenta no merecimento e no empenho individual dos usuários do sistema”.

Posto isso, a educação se modifica em um modelo de mercado, destaca a formação humana como demanda de capital e restringi os direitos e os conhecimentos sociais, pois

A ampla operação e procedimento do neoliberalismo versa em diferir a educação do campo político para a esfera do mercado, discutindo assim seu caráter de direito e reduzindo a sua categoria de propriedade. [...] O exemplo de homem neoliberal é o cidadão privatizado, o intrapreneur, o consumidor (GENTILLI, 1996, p.20-21).

É perceptivo que esse discurso neoliberal está constantemente exposto, tanto nas ações pedagógicas, quanto nos documentos oficiais, é provável verificar que a influência desse modelo neoliberal no texto da Base Nacional Comum Curricular, com atos como responsabilidade, resiliência e determinação, atuação pessoal e coletivamente com autonomia, flexibilidade, toma decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BNCC, 2017, p. 10). Com destaque para o empreendedorismo, como um dos principais exemplos da materialização do modelo neoliberal, flexibiliza também a responsabilização e incide regular sistematicamente as alternativas de vida e as relações sociais.

Dessa maneira, os jovens são lançados e tentam continuar dentro de uma cultura que valoriza a competitividade, quando a renovação e a concorrência movem-se entre os currículos e a atuação pedagógica. Observa-se que

No século XXI, a escola se organiza não somente para a desenvolvimento de mão de obra, mas atua no desenvolvimento de mentes que exteriorizam como situação imperativa para a vida a concorrência e a competitividade. [...] O desenvolvimento de mentes que validam como norma social a rivalidade e a concorrência consente que recebam de forma natural as crises sociais do modelo neoliberal porque já perderam de vista a capacidade crítica e analítica de conjuntura. (ALMEIDA e TREVISOL, 2019, p. 217).

Sobre isso, podemos ter como exemplo a reforma do Novo Ensino Médio, no qual é oferecida aos alunos a alternativa de indicar uma das áreas do conhecimento e o aluno pode escolher entre as áreas de linguagens, ciências da natureza, matemática, ciências humanas e formação profissional e técnica. É visível nesse discurso neoliberal os objetivos traçados por eles, no qual vai enfatizar a educação como relações de poder e estimula, ao mesmo tempo, a aprendizagem de modo visar a competitividade conforme as necessidades do capital, convertendo a educação em mercadoria e diminuindo seu desempenho dentro do campo social, já que

É acertado nestes dias, por exemplo, desconsiderar toda proposta de que a “economia” possa ser decisivo da vida cultural, mesmo [...] procurando a unidade interna da diferença, apesar de um contexto em que o poder do conceito e da estética, os problemas da compressão do tempo e espaço e a importância da geopolítica e da alteridade sejam claramente entendidos (HARVEY, 1993, p. 301-325).

Dessa forma, no Brasil, o cenário histórico vivenciado tem evidenciado um conservadorismo moral e político, que surge como o novo e como opção de mudança, principalmente devido o discurso vendido por desejo de democracia, uma narrativa muito utilizada de clamor à nação, pois a concepção neoconservadora se espalha nos diferentes campos da agenda política brasileira.

De acordo com Santos (2016), o remanejamento social ocorrido em diversos países, em especial no Brasil, incentivou o aparecimento de uma nova classe média ajustada não pela cidadania, mas pelo consumo. Essa mesma classe se reconhece com os que estão sobre ela e Santos (2016, p. 69) lembra que

Os que permanecem superiores são os que continuamente observam com desconfiança os governos progressistas. Inclusive, esses governos acarretavam uma nova categoria política inventada de pessoas de baixo que as pessoas de cima [...] observava e olha com repulsa e até com aversão.

É justamente nesta concepção de princípios conservadores que se reorganizou uma forte investida, que originou novas organizações sociais; a título de exemplo temos o Movimento

Brasil Livre (MBL), bem como a Escola Sem Partido como representantes dessa onda neoconservadora com tendências tradicionalistas. Ademais,

Os Movimentos sociais conservadores no Brasil na conjectura do golpe de Estado de 2016, dois movimentos valem a pena ser mencionado: temos os movimentos o Movimento Brasil Livre (MBL) e o Escola Sem Partido. O primeiro é o MBL com assombrosa visibilidade jornalística, esse movimento estava direcionado para coordenação das manifestações de rua, que ocorreram em todo Brasil desde 2013, por outro lado, o Escola sem partido é um movimento que surgiu através do procurador de Justiça de São Paulo, Miguel Nagib, que levantou a bandeira conservadora e utilizou como ferramenta de luta e ameaça cultural, mirando ações legislativas para acesso da censura sobre teor pedagógico das escolas brasileiras (SANTANA, 2017, p.10).

Com o aumento dos movimentos neoconservadores, discutindo temas baseados em preceitos morais, religiosos, políticos, familiares e sobre tudo relacionados a sexualidade, se uniram por todo país em uma campanha contra as minorias, com grande influência nas pautas sobre a educação e nas políticas públicas, introduziram nas discussões temas que conforme a concepção deles não deveriam ser debatidos nas escolas, como política, sexualidade, doutrinação partidária entre outros temas que, segundo eles, ferem a moralidade e os bons costumes das pessoas de bem.

Esses movimentos sociais de extrema direita ganharam força política no país, debateram sobre a família, sobre questões de sexualidade, assim, tornaram-se principal objeto de investigação e imposição do pensamento conservador, esse tipo de ofensiva neoconservadora vai além e, inclusive, tem alcançado outros setores da sociedade, introduziram seus valores e princípios em nome de certas medidas com as ideias tradicionais e da estrutura tradicional familiar.

É justamente nessa concepção que é tão importante as discussões em torno da militarização das escolas públicas, uma vez que ela faz parte dessa agenda neoconservadora, a introdução de práticas da cultura militar, que padroniza e homogeneiza os alunos, eliminando assim conduta relacionada a diversidade sexual LGBTQIAP+ na escola.

Para evitar que isso ocorra, se faz necessário discussão sobre a diversidade sexual LGBTQIAP+, e principalmente que professores possam juntos com os alunos discutir sobre os obstáculos que o grupo LGBTQIAP+ enfrentam no cotidiano escolar. É importante ainda, dentro dessa agenda neoliberal que existe nas escolas militarizadas, compreender que a homogeneidade e a padronização que está presente dentro dessas escolas ferem a diversidade e a cultura dos grupos que compõem a instituição escolar.

Para tanto, com um currículo excludente, que tende a eliminar temas que não são conservadores, como os professores podem abordar essas discussões, considerando ainda que

a cultura militar possui características bem específicas, que vão na contramão de qualquer prática que busque respeito a diversidade sexual ou a qualquer outra cultura que procure quebrar as amarras da cultura hegemônica impostas pela sociedade, com intuito de preservar a classe dominante.

Voltando as ações para a educação da nova direita no Brasil, não podemos deixar de citar guerra cultural e privatizações, que são as distintas propostas que foram apresentadas por eles, das quais podemos destacar três, que concebem composições da defesa neoliberal-neoconservadora a exemplo: o programa Escola sem Partido; o Homeschooling (Educação Domiciliar); e as Escolas Cívico-Militares (Militarização das escolas públicas).

Nesse meio, os movimentos neoconservadores como escola sem partido, ideologia de gênero, homeschooling são exemplos de ações neoconservadoras dentro do âmbito escolar, que tem por objetivo a manutenção de uma cultura hegemônica, com valores de viés conservadores e neoconservadores. O que se percebe com esse movimento é um ataque explícito à diversidade sexual, à pluralidade de ideias e pensamentos, à ideologia política, à cultura, à religiosidade e principalmente à diversidade sexual existente dentro das escolas. É um ataque a qualquer movimento de minoria ou que venha a discutir contra uma hegemonia cultural presente na sociedade neoconservadora.

Observa-se que o impacto neoconservador está influenciando de forma direta nas ações das políticas públicas voltadas para a educação, tendo em suas práticas pedagógicas seu principal alvo para combaterem as conquistas dos movimentos sociais existentes no ambiente escolar. O ato de discutir direitos e deveres dentro de um contexto de movimentos sociais, como exemplo de democracia, a escola pode ser um lugar de construção, ela tem essa função, onde as amarras são quebradas e a barbárie não é mais permitida, no entanto, esses movimentos neoconservadores ao tentarem extirpar a discussão dentro das escolas de assuntos tão importantes, apenas aumenta a intolerância, a discriminação e o preconceito contra grupos de minoria. É importante destacar que esses movimentos falam tanto em ideologia de gênero, sem ao menos saber o que realmente significa.

É justamente nessas pautas morais que as esferas religiosas conservadoras, que esses movimentos apostam as suas discussões nos debates sobre a ideologia de gênero como um mal a ser combatido, pois isso destruiria as famílias brasileiras. A escola por sua vez, na atualidade, se encontra com novos desafios, entre os quais, de estabelecer situações mais apropriadas para acolher a diversidade dos indivíduos que dela compartilham. Compreender, admitir e respeitar a diversidade é determinante para guiar as mudanças de uma sociedade tradicionalmente regulada pela exclusão.

Por isso, Ângelo (2017), acredita que é fundamental o posicionamento contrário e desfavorável ao projeto Escola Sem Partido, tendo em consideração que trata de ações neoconservadoras que vão de encontro aos princípios democráticos da educação, além de se posicionar contra, se faz necessário, antes de tudo, ter conhecimento sobre os temas que geram discussão, considerar que só teremos uma sociedade forte e com respeito a diversidade se debatermos o tema, evitando assim os diversos tipos de violência.

A escola deve ser contra qualquer tipo de homogeneidade e usar isso como mecanismo de debates, de forma respeitosa e democrática, levando em conta que discutir temas tão importantes, a escola cumpre sua função de formar e educar para todos, uma vez que estamos vivendo em um momento extremamente conservador, onde o espaço escolar é usado como palco para ações neoconservadoras, com ataques contra grupos de minoria, principalmente contra gênero, diversidade sexual e LGBTQIAP+.

Segundo Paulo Freire (1967) o ensino tradicional é por natureza conservador, tendo como propósito a conservação da classe dominante, com prática voltada para a liberdade do ensino; nessa direção, a educação deixaria de ser autoritária.

Ainda assim, apesar de algumas conquistas ao longo da história em favor de uma escola mais democrática, plural e para a diversidade, em tempos da alta do conservadorismo, o retrocesso com políticas públicas que valorizam essas ideias estão cada vez mais presentes e precisam ser combatidas.

4.5 A prática docente: abordagem e discussão sobre a diversidade sexual LGBTQIAP+ nas escolas de gestão de compartilhadas

Vivemos em uma sociedade que está em constantes transformações, onde direitos são garantidos e as concepções sobre as práticas docentes precisam ser renovadas para atender essa nova realidade, nesse sentido, as ações se refletem principalmente nos alunos em seu contexto escolar. Quando nos remetemos a diversidade sexual dentro desse contexto escolar, relacionando com a prática docente, observa-se a dificuldade do professor em se comprometer a discutir essa pauta, a neutralidade e a imparcialidade são as justificativas mais utilizadas, o que se retrata bem as propostas das escolas militarizadas e seus discursos neoconservadores, no qual afirmam que a escola não pode ser palco ideológico, para tanto o professor além de sua

função social, precisa ainda ter uma postura política⁷, quando se trata do seu posicionamento sobre a diversidade sexual.

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos — tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. (LOURO, 1997, p.57).

Nessa perspectiva, segundo os participantes da pesquisa, as escolas de gestão compartilhada em que trabalham, ainda não estão abertas para essa discussão, ou até mesmo as dificuldades de aceitação da família e da comunidade escolar, comprometendo assim para o ensino aprendizagem desses alunos.

Nesse sentido, mais do que nunca, a escola precisa procurar alternativas para trazer a família e a comunidade para esse debate, uma vez que, procurar formas de abordar a diversidade sexual LGBTQIAP+ dentro da escola é uma maneira de construir e contribuir para uma sociedade mais justa e com respeito as diferenças. Junqueira (2009, p.15) informando que:

A escola configura-se um lugar de opressão, discriminação e preconceitos, no qual e em torno do qual existe um preocupante quadro de violência a que estão submetidos milhões de jovens e adultos LGBT – muitos/as dos/as quais vivem, de maneiras distintas, situações delicadas e vulneradoras de internalização da homofobia, negação, autculpabilização, auto-aversão. E isso se faz com a participação ou a omissão da família, da comunidade escolar, da sociedade e do Estado.

A escola precisa repensar as suas ações, promovendo assim uma educação para todos, colocando os alunos, como protagonistas e o professor como um importante mediador dessa construção. Com essas mudanças, a escola como instituição precisa procurar alternativas de desenvolvimento cultural, social, e aí que entra as discussões sobre a diversidade sexual, onde a escola vai desenvolver um papel central de transformação e de construção de identidades dos indivíduos.

Durante a realização da pesquisa, foi possível observar que, cada professor trabalha de forma isolada as abordagens sobre as discussões voltadas para os grupos LGBTQIAP+. Essa abordagem ocorre quando surge a necessidade ou quando surge a oportunidade de associa-lo ao conteúdo programático.

Não existe nada específico dentro do meu plano de curso sobre diversidade sexual, então eu abordo o tema quando surge a necessidade em sala de aula, ou quando o

⁷ Concebe à educação como um ato político, cujo papel é o de compreender os conflitos culturais e os problemas sociais, percebendo as contradições através da análise crítica da realidade, a fim de organizar os sujeitos para a defesa dos direitos das classes populares (FREIRE,2021b).

assunto que estou trabalhando tem alguma relação com a diversidade sexual. A escola também não desenvolve nada nesse sentido, mas a escola da autonomia para o professor trabalhar qualquer tema na escola. (PROFESSOR 2B, 2023).

Não foi encontrado dentro dos três projetos políticos pedagógicos da escola ações das escolas no sentido de abordagens sobre as discussões sobre a diversidade sexual, ou seja, o professor abordar somente com seus alunos, quando for conveniente ou quando há necessidade.

Apesar de não saber se a escola possibilita as discussões sobre a diversidade sexual, eu trabalho tranquilamente meus alunos, quando se trata desse tema, apesar ainda de não constar no plano de curso ações para o diálogo sobre a diversidade sexual LGBTQIAP+, mas trabalhamos sobre os movimentos que buscam por direitos para seus grupos sociais. Seria positivo, uma educação aberta para a discussão da diversidade sexual, pois conseguiríamos quebrar muitos tabus e preconceitos construídos historicamente em volta da diversidade sexual. (PROFESSOR 3A, 2023).

Dos 10 (dez) professores entrevistados, 07 (sete) informaram que não tem conhecimento de projetos a serem desenvolvidos no Projeto Político Pedagógico da escola com a temática preconceito, gênero, identidade de gênero, sexualidade e diversidade sexual, dos dez entrevistados cinco estão na escola desde a sua militarização. Louro (2008), alerta para essa questão, no qual afirma que não é apenas o currículo, mas os projetos políticos pedagógicos, bem como outros documentos escolares são construídos voltados para uma educação para a maioria e não para todos.

Diante disso, dentro do projeto político pedagógico da escola, não existe nada, sobre ações e enfrentamento sobre a temática da diversidade sexual LGBTQIAP+, ou seja, tudo fica sob a responsabilidade individual do professor em abordar ou não as discussões envolvendo o tema da diversidade sexual.

As pesquisas revelaram que para alguns professores⁸ a padronização e a homogeneidade da cultura militar é algo positivo, no entanto, essa cultura presente nas escolas militarizadas silencia a diversidade sexual LGBTQIAP+, contribuindo assim para a não existência das discussões sobre o tema, uma vez que ao adentrar um ambiente onde todos são iguais, onde não há a manifestação das diferenças não se visualiza a necessidade de discutir o que não se vê.

As práticas docentes do professor devem levar em consideração que o aluno, já carrega uma carga de conhecimento, e o professor tem um importante papel a desenvolver, que é de mediador. Para isso, as práticas devem estimular o aluno e torna-lo protagonistas da construção do seu conhecimento, sempre direcionando ele considerando as transformações sociais, tendo

⁸ Dos dez professores entrevistados, sete veem a padronização e a homogeneidade como algo positivo na vida do aluno.

ainda a imparcialidade em planejar as suas aulas, lembrando que a escola possui uma função social e os aspectos morais não podem sobressair ao social.

Apesar de perceber que o processo de militarização padroniza os corpos e pensamentos, é perceptível que acaba moldando as práticas docentes dos professores, a ausência de debates em torno de temas tão importantes, silenciando assim os alunos que pertencem aos grupos LGBTQIAP+, pois não tem a quem recorrer.

A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. As diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder. Sendo assim, mesmo os aspectos tipicamente observáveis, que aprendemos a ver como diferentes desde o nosso nascimento, só passaram a ser percebidos dessa forma, porque nós, seres humanos e sujeitos sociais, no contexto da cultura, assim os nomeamos e identificamos. (GOMES, 2007, p. 17).

Com as constantes transformações, as escolas, assim como os professores, precisam estar preparadas, sendo que, as transformações sociais são as que merecem mais atenção, pois interfere diretamente no processo do desenvolvimento do aluno. Com essas mudanças, a escola como instituição precisa procurar alternativas de desenvolvimento cultural, social, e aí que entra as discussões sobre a diversidade sexual, onde a escola vai desenvolver um papel central de transformação e de construção de identidades dos indivíduos.

A escola por sua vez é de fundamental importância na promoção da igualdade, para tanto, para que se exerça sua função social se faz necessário observar as questões do que diz respeito à diversidade sexual, senão, a escola acaba intensificando as práticas discriminatórias e heteronormativa que eliminam ou silenciam as diferenças. Quando perguntamos aos professores que trabalham dentro dessas escolas que passaram pelo processo de militarização, em como eles percebem a militarização e as discussões sobre os grupos LGBTQIAP+, os dados revelam contradições em seus discursos.

Apesar da escola, não apresentar em seu projeto político pedagógico, ações sobre a diversidade sexual LGBTQIAP+, os professores que são todos civis, regidos por um código civil e que possuem total autonomia em seu planejamento, não abordam de forma efetiva também. Uma das professoras em questão, trabalha a mais de quatro anos na escola e não possuem conhecimento dos projetos desenvolvidos na mesma, nem acrescenta em seus planejamentos uma abordagem sobre o tema, mesmo assim, em seu discurso enfatiza “Seria positivo, uma educação aberta para a discussão da diversidade sexual, pois conseguiríamos quebrar muitos tabus e preconceitos construídos historicamente em volta da diversidade sexual”. (Professora 1A). Canem (2001):

A escola é um dos ambientes de sociabilidade e formação individual em que são produzidos e reproduzidos os preconceitos e a discriminação. Há evidências de que os agentes da educação reproduzem, em suas práticas, as diversas formas de preconceito e discriminação existentes na sociedade, o que acaba por reforçar e legitimar a exclusão de grupos cujos padrões (étnico-raciais, de identidade de gênero ou de orientação sexual) não correspondam aos dominantes (CANEN, 2001, p.213).

A escola precisa deixar um espaço de reprodução de preconceitos e tornar-se um espaço de resistência contra toda prática de intolerância, preconceito e homofobia, isso só se tornará possível com uma prática docente voltada para o respeito das diversidades sexuais dentro do ambiente escolar.

Durante a realização dessa pesquisa, os dados revelam que os professores abordam a diversidade sexual, principalmente em suas aulas, através de pequenas discussões, isso ocorre quando o assunto trabalhado tem alguma relação com o tema da diversidade sexual. Alguns professores aproveitam alguns assuntos para abordar, como é o caso do (Professor 4C, 2023) “envolvo as discussões sobre a diversidade sexual, quando levo essas discussões, explorando assunto como cidadania, movimentos sociais e dignidade humana”. Nesse sentido, a pesquisa revelou que as discussões são feitas de forma isolada entre o professor e sua turma, na percepção dos professores, a abordagem ocorre:

Em meus planos de curso, e projeto políticos pedagógicos, existem ações para o diálogo sobre a diversidade de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis e outras pessoas da diversidade, mais é bastante complicado tocar nessa temática em sala de aula. (Professor 1A, 2023).

Observa-se ainda nas falas dos professores, que as discussões sobre a diversidade sexual LGBTQIAP+ nas escolas de gestão compartilhadas, se limitam apenas em pequenas discussões que ocorrem de forma esporádicas, quando o conteúdo ministrado permite uma relação. As discussões ocorrem basicamente em pequenas discussões em sala de aula, não se observou durante a pesquisa, a participação em projetos pedagógicos sobre a temática, ou em qualquer outro projeto, a escola está silenciada, partindo exclusivamente dos professores a missão de discutir a diversidade sexual.

Nessa perspectiva, a escola não se pode negar esse tipo de discussão, no caso das escolas de gestão compartilhada, ela não se nega a discussão, no entanto, não desenvolve ações para promovê-la com a participação de toda escola. Para Louro (2018), a escola precisa compreender que a vida do aluno é marcada com as experiências que ele vivenciou diretamente na escola, e não pelos ensinamentos ligados ao cognitivo:

“...as marcas mais permanentes que atribuímos às escolas não se referem aos conteúdos programáticos que elas possam nos ter apresentado, mas sim se referem a situações do dia a dia, a experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu

interior, com colegas, com professoras e professores. As marcas que nos fazem lembrar ainda hoje, dessas instituições têm a ver com as formas como construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual”. (LOURO, 2013, p.18).

Todavia, a escola acaba silenciando temas relacionados com a diversidade sexual, ou quando abordam, fazem de maneira unilateral, apenas na perspectiva biológica ou da heteronormativa, negando assim toda a diversidade existente dentro da escola. Segundo Furlani (2008), aparece como “tentativa da norma em esconder aquilo que não se enquadra nos padrões ou até mesmo evitar que outros também desejem esse modo de ser”. É importante, que o professor ao abordar as questões relacionadas a diversidade sexual, faça isso de forma clara e direta, objetivando problematizar, debater e informar os alunos de temas que são tão polêmicos na sociedade. É notório que os professores compreendem a necessidade de se abordar o tema sobre a diversidade sexual, uma vez que o tema não tem muita abertura nas escolas militarizadas. No entanto, não se observa em nenhuma das escolas pesquisadas, uma proposta pedagógica que contemple a escola como um todo, essa abordagem ocorre somente em sala de aula e com a turma em questão.

Dessa forma, destaca-se que a sexualidade, que se constitui como um assunto amplo, polêmico e complexo, deve fazer parte do currículo escolar, não para que se aponte o que é certo ou errado, mas a fim de proporcionar a reflexão e preparar os alunos para formarem suas próprias visões, agindo de forma preventiva (BRASIL, 1998).

Foi observado durante a pesquisa, que a grande maioria, já abordaram o tema de alguma forma em suas aulas, principalmente através de pequenas discussões, isso ocorre quando o assunto trabalhado tem alguma relação com o tema da diversidade sexual. Nesse sentido,

A escola ainda está estruturada para quem se enquadra dentro da heteronormatividade e ao mesmo tempo utiliza-se dos que são colocados à margem para sustentar a ‘normalidade’. No espaço escolar, dessa forma, o modelo hegemônico de masculinidade é reforçado, sendo a violência a principal forma de expressão (JUNQUEIRA, 2009).

Sabe que as questões de diversidade sexual ainda são abordadas, voltada para as questões heteronormativos como referência da sexualidade, o que é um sério problema, considerando que o espaço escolar não é homogêneo, na concepção de Santana (2014, p. 27): “As questões de gênero e sexualidade não passam por construções discursivas monológicas, pois como tratam de subjetividades elas devem ser estudadas e compreendidas sob vários pontos de vista”

Por este motivo, o professor ao abordar a diversidade sexual LGBTQIAP+, precisa ter em mente, que sua função está além do que é descrito nos livros didáticos, precisa estar

preparado, buscando sempre novas informações e metodologias para abordar essa temática, sempre sendo imparcial, sem julgamento de valores e preparado para tirar a dúvida de alunos sem preconceitos.

Por outro lado, os professores não podem esperar para abordar as discussões sobre a diversidade sexual LGBTQIAP+, somente quando o tema surge no conteúdo programático, ou quando surge a necessidade, precisa ter de forma efetiva, ações anualmente ou semestralmente atividades como palestras, debates, seminários entre outros eventos para se discutir as ações de enfrentamento dentro do ambiente escolar. Nessa perspectiva as escolas pesquisadas precisam ir além das conversas esporádicas, precisam de ações efetivas.

No entanto, a sutileza em que se dão é um dos fatores que lhes conferem grande força: a naturalização e a imposição da norma são invisibilizadas. Desse modo, ações voltadas a problematizá-las são confundidas ou rechaçadas como propaganda. Uma curiosa inversão, pois todos/as somos submetidos/as a processos de construção de corpos, sujeitos e identidades que, no caso da sexualidade, devem estar sintonizados com a heterossexualização compulsória. (JUNQUEIRA, 2013, p. 163).

Como nosso foco está em como ocorrem as abordagens sobre as discussões sobre a diversidade sexual LGBTQIAP+ dois temas são necessários de serem discutidos: como e quando ocorrem as discussões sobre a diversidade sexual LGBTQIAP+ e quais são os envolvidos.

4.5.1 Como e quando ocorrem as discussões sobre a diversidade Sexual na escola militarizadas de gestão compartilhada:

Apesar de perceber que o processo de militarização padroniza os corpos e pensamentos, é perceptível que acaba moldando as práticas docentes dos professores também, que acabam padronizando a sua prática docente de acordo com a cultura militar, a ausência de debates em torno de temas tão importantes, silenciando assim os alunos que pertencem aos grupos LGBTQIAP+, pois não tem a quem recorrer.

Os dados da pesquisa revelam que 36% dos professores abordam as discussões dentro de seus planejamentos e 21% abordam se houver a necessidade, as discussões ocorrem basicamente em pequenas discussões em sala de aula, não se observou durante a pesquisa, a participação em projetos pedagógicos sobre a temática, foram analisados três projetos políticos pedagógicos, apenas uma escola não forneceu cópia do documento, contudo,

É importante que na prática docente, possa se desenvolver através de projetos e ações que destaquem o respeito a diversidade e ao direito para todos. Por este motivo, as discussões em sala de aula são indispensáveis para fazer com que o tema seja claro e

desmitificado. Por isso geralmente envolvo as abordagens sobre diversidade sexual através de discussões em sala de aula, através de seminários ou em aulas dialogadas (Professora 3D, 2023).

Nesse sentido, apesar de ser um documento importante, e existir relatos de casos de preconceitos na escola, não se vislumbra ações de enfrentamento ou até mesmo possibilidades de discussões sobre o tema.

O aporte da escola, com suas rotinas, regras, práticas e valores, a esse processo de normalização e ajustamento heterorreguladores e de marginalização de sujeitos, saberes e práticas dissonantes em relação à matriz heterossexual é crucial. Ali, o heterossexismo e a homofobia podem agir, de modo sorrateiro ou ostensivo, em todos os seus espaços (JUNQUEIRA, 2012, p.8).

Para tanto, a presença de ações neoconservadoras, com pautas morais, religiosas, disciplinadoras e de comportamento são bem presentes nas escolas militarizadas, além de uma postura voltada para os valores dos militares.

Na escola, a criação de condições para se lidar de maneira adequada com os temas relativos à diferença/diversidade sexual e aos direitos sexuais, depende, em grande medida, de políticas públicas de educação e de mobilizações sociais que objetivem desestabilizar a produção de hierarquias, opressões e clivagens sociais que concernem tanto aos padrões, valores e crenças que modulam as relações de gênero, quanto às dinâmicas de (re)produção de diferenças e desigualdades (JUNQUEIRA, 2013, 164/165).

E esse silenciamento vai além, está presente nos currículos que nega essa discussão e contribuiu ainda mais para as práticas de homofobia, preconceitos e toda forma de violência contra alunos que se identificam como LGBTQIAP+.

4.5.2 Quem são os envolvidos nas discussões sobre a diversidade Sexual na escola:

Ao se abordar as discussões sobre a diversidade sexual, o ideal seria o envolvimento da escola como um todo, alunos, professores, coordenação pedagógica, comunidade escolar, todos envolvidos de forma efetiva e com objetivo de construção de alunos mais críticos, conscientes dos direitos de todos, compreendendo que vivemos em uma sociedade no qual existe uma diversidade, considerando que essa diversidade faz parte da escola e que precisamos tratar todos com respeito e tolerância.

Não depende somente da escola, mais dos pais para ter uma discussão aberta sobre a diversidade de sexualidade, gênero e identidade de gênero, e que não existe em seu plano de aula, ou nos projetos políticos da escola ações sobre o referido tema. E que ele enquanto professor, nunca vivenciou alguma ocorrência onde uma pessoa LGBTQIAP+ tenha passado violência física, psicológica ou emocional por ser LGBTQIAP+ no espaço escolar, e que tivesse vivenciado, conversaria e pediria apoio da coordenação pedagógica. (Professor 2A,2023).

As discussões ocorrem nas escolas, quando se observa ocorrência de violência contra os alunos que se identificam LGBTQIAP+, a escola deve desenvolver essas ações, quando há a resistência da família e da comunidade sobre a temática, a escola precisa trazer a família para dentro da escola, para discutir, uma vez, que somente com informações, podemos desmitificar alguns preconceitos. Nessa perspectiva os envolvidos devem ser todos que fazem parte da escola, cada um tem um importante papel a desenvolver.

Para tanto, observa-se que as escolas de gestão compartilhada os únicos envolvidos são os alunos e os professores, a coordenação pedagógica se envolve, quando a ocorrência envolve algum tipo de violência, seja ela física ou psicológica, não foi observado o envolvimento da gestão, sendo alguns professores existe em algumas escolas uma certa resistência da gestão em relação a diversidade, no entanto, não foi observado uma interferência direta dos mesmo nas ações dos professores em abordar o tema. É praticamente nulo o envolvimento da comunidade escolar no debate do tema da diversidade sexual na escola. Não se envolvem, mas assombram os professores como uma ameaça que nunca se concretiza pois, de modo factual o debate é raro de acometer. As escolas militarizadas contribuem, desse modo, para que os alunos que se identificam como LGBTQIAP+ se sintam ainda mais excluídos, para Louro:

Nas escolas, são atribuídos padrões comportamentais de meninos e meninas de forma homogênea, e quando um menino ou menina não segue os padrões estabelecidos, esses indivíduos são colocados à margem por não atender a um modelo social esperado (LOURO, 2013, p.78).

A homogeneidade e a padronização constituída na cultura militar das escolas de gestão compartilhada, favorece a exclusão daqueles que não se enquadram no padrão cis-heteronormativos que esse modelo de escola prega, silenciando de forma cruel qualquer manifestação ou discussão do que se encaixa no padrão de menino ou menina, excluindo assim os que não se adaptam a esse modelo.

5. A análise dos dados: A escola como um espaço de resistência ou um espaço de silenciamento da diversidade sexual

Há educação e educação. Há educação que é treino, que é domesticação. E há educação que é formação do homem livre e sadio. Há educação para alguns, há educação para muitos e há educação para todos. A democracia é o regime da mais difícil das educações, a educação pela qual o homem, todos os homens e todas as mulheres aprendem a ser livres, bons e capazes. A educação faz-nos livres pelo conhecimento e pelo saber e iguais pela capacidade de desenvolver ao máximo os nossos poderes inatos.

Anísio Teixeira



Do ponto de vista democrático, a militarização é percebida por muitos como um retrocesso na educação brasileira, uma vez que as ações desenvolvidas revelam uma postura baseada na unilateralidade, na monoculturalidade, tendo como a padronização de corpos, comportamento e de valores, assim como uma homogeneidade nas identidades, essas características da militarização podem influenciar na prática docente e na atuação do professor em sala de aula.

A escola não pode ser vista apenas como um lugar onde simplesmente ocorre acúmulo de informação, ou até mesmo, ter como objetivo preparar o indivíduo para o mercado de trabalho. Não se pode desconsiderar que os envolvidos nas políticas de educação, tentam incansavelmente dissolver padrões relacionados às negações referentes aos assuntos socioculturais, ignorando que dentro do ambiente escolar, diversas situações são desrespeitadas. No entanto, isso é apenas um reflexo do neoconservadorismo presente no contexto escolar, no qual se apresenta de forma hierarquizada e fragmentada, bem como pelas situações de padronização de comportamentos que são impostas aos alunos.

Antes da apresentação dos dados, é importante conhecer um pouco sobre o universo da militarização das escolas de gestão compartilhadas no Amapá, das quatro escolas que participaram da pesquisa, três tem em sua direção a polícia militar e apenas uma escola tem como diretora um representante do corpo de bombeiros do Amapá.

Os lócus da pesquisa se deu nas escolas localizadas de Macapá e Santana, que são os dois maiores municípios do Estado do Amapá.

Quadro VIII - informação dos lócus da pesquisa

Escolas	Município	Tempo de militarização	Segmento que oferta	Responsável pela direção
Escola A	Macapá	Desde 2017	Fundamental (6° ao 9°) e Médio	Bombeiro Militar
Escola B	Macapá	Desde 2017	Fundamental (6° ao 9°) e Médio	Polícia Militar
Escola C	Santana	Desde 2020	Fundamental (6° ao 9°) e Médio	Polícia Militar
Escola D	Santana	Desde 2018	Fundamental (6° ao 9°) e Médio	Polícia Militar

Fonte: Organizada pela Pesquisadora (2023)

A princípio a pesquisa seria realizada com 4 (quatro) professores de cada escola de gestão compartilhada, totalizando 16 (dezesesseis), sendo os professores do Ensino Médio da área de conhecimento de Ciências Humanas, contudo apenas dez professores responderam aos questionários e a entrevista sendo: E.E Prof. Antônio Messias Gonçalves da Silva (Macapá), gerenciada pela Polícia Militar apenas 1 (um) de geografia; E.E Risalva de Freitas do Amaral (Macapá), gerenciada pelo Corpo de Bombeiros, 4 (quatro), História, Geografia, Sociologia e Filosofia; E.E. Igarapé da Fortaleza (Santana), gerenciada pela Polícia Militar, com 3 (três), História, Geografia e Filosofia, e por fim, a E.E Afonso Arinos de Melo Franco(Santana), que contou com a participação de 2 (dois) professores, História e Sociologia. Cabe deixar registrado também, que alguns professores optaram por não responder algumas perguntas, mais especificamente as questões relacionadas com a diversidade sexual.

Aqui uma apresentação dos sujeitos envolvidos na pesquisa, conhecer um pouco sobre o perfil dos participantes é importante para que possamos compreender a postura e alguns comportamentos. Como por exemplo, os professores mais conservadores, com uma postural mais tradicional são os que são evangélicos.

Quadro IX - informações dos participantes da pesquisa

Participantes	Idade	Raça	Sexo	Formação	Religião	Tempo de trabalho na escola
Participante 1	43	Negra	F	L. História	Crê em Deus	+ de 4 anos
Participante 2	50	Branco	M	L. Geografia	Católico	+ de 4 anos
Participante 3	36	Negra	F	L. Sociologia	Evangélica	+ de 4 anos
Participante 4	46	Branco	M	L. Filosofia	Católico	2 anos
Participante 5	56	Pardo	M	L. Geografia	Católico	+ de 4 anos
Participante 6	52	Pardo	F	L. História	Católico	2 anos
Participante 7	38	Pardo	F	L. Geografia	Católica	1 mês
Participante 8	27	Branco	M	L. Filosofia	Protestante	1 ano
Participante 9	39	Parda	F	L. História	Católica	+ de 4 anos
Participante 10	45	Parda	F	L. Sociologia	Evangélica	3 anos

Fonte: Organizada pela Pesquisadora (2023)

Neste capítulo, a coleta dos dados, ocorreu em três etapas, a primeira etapa foi a visitação até as escolas selecionadas para a pesquisa, onde se pode conhecer um pouco o lócus da pesquisa e ter um primeiro contato com o universo da militarização, foi nesta etapa, onde foi entregue os questionários para o diretor ou coordenador de cada escola, uma vez que os professores se encontravam em sala de aula. Nesta primeira etapa, cada professor recebeu um classificador com um questionário com a cor correspondente a sua escola, as cores de cada escola estão descritas no quadro abaixo. Cada professor recebeu também um kit, contendo classificador, canetas de várias cores, lápis, folhas e um pequeno caderno, como agradecimento por ter aceito participar da pesquisa.

A segunda etapa foi o contato com o participante, nesse momento foi significativo estabelecer uma relação entre pesquisador e pesquisado, buscando a cordialidade e a amorosidade, para que a entrevista ocorresse de forma tranquila e sem pressão, fazendo que com que os professores sentissem confortáveis ao serem entrevistados. As entrevistas foram gravadas e ocorreram de duas formas, presencial e online através do aplicativo do google meet. No entanto, alguns professores não manifestaram interesse em participar das entrevistas, mas responderam por escrito o roteiro que foi entregue a eles. Por fim a terceira etapa, que foi a entrevista escrita, que surgiu da necessidade daqueles professores que não manifestaram interesse em participar da entrevista de forma presencial ou virtual.

Quadro X – etapas da pesquisa

Escola Campo	Cor	1ª Etapa da pesquisa	2ª Etapa da pesquisa	3ª Etapa da pesquisa
		→ Questionário	→ Entrevista	→ Entrevista escrita
E.E. Risalva de Freitas do Amaral (A)	Rosa	1A	1A	1A
		2A	Sem participantes	2A
		3A	Sem participantes	3A
		4A	Sem participantes	4A
E.E. Prof. Antônio Messias Gonçalves da Silva (B)	Azul	Sem participantes	Sem participantes	Sem participantes
		2B	2B	2B
		Sem participantes	Sem participantes	Sem participantes
E.E. Igarapé da Fortaleza (C)	Verde	1C	Sem participantes	1C
		2C	Sem participantes	2C
		Sem participantes	Sem participantes	Sem participantes
		4C	Sem participantes	4C
E.E. Afonso Arinos de Melo Franco (D)	Amarelo	1D	1D	1D
		Sem participantes	Sem participantes	Sem participantes
		3D	3D	3D
		Sem participantes	Sem participantes	Sem participantes

Total		10 Participantes	04 Participantes	10 Participantes
-------	--	------------------	------------------	------------------

Fonte: Organizada pela Pesquisadora (2023)

Ficou a critério da escola escolher quais professores iriam participar, a única solicitação feita era que deveriam ser professores do Ensino Médio da área de conhecimento de Ciências Humanas, ou seja, professores de História, Geografia, Sociologia e Filosofia.

Nesse sentido, a escola fez a seleção de acordo com a disponibilidade dos professores, sendo que em uma escola, havia segundo o diretor carência desse profissional e por este motivo não teria como ter a participação de todos. Houve uma demora significativa na devolução dos questionários em algumas escolas, apesar dos prazos terem sido bem extensos. Teve escola que ficou com os questionários por mais de 60 dias para responder e devolveu em branco, sem resposta.

Por outro lado, os professores participantes para terem sua identidade preservada, optou-se por uma caracterização dos sujeitos, acrescentando algumas características como mostram o quadro abaixo:

Quadro XI- A caracterização dos participantes

Escola Campo	Identificação	Disciplina	Tempo de docência
E.E. Risalva de Freitas do Amaral (A)	1A	História	+ de 15 anos
	2A	Geografia	+ de 15 anos
	3A	Sociologia	de 6 a 10 anos
	4A	Filosofia	+ de 15 anos
E.E. Prof. Antônio Messias Gonçalves da Silva (B)	Sem participantes	História	***
	2B	Geografia	23 anos
	Sem participantes	Sociologia	***
	Sem participantes	Filosofia	***
E.E. Igarapé da Fortaleza (C)	1C	História	+ de 15 anos
	2C	Geografia	de 6 a 10 anos
	Sem participantes	Sociologia	***
	4C	Filosofia	De 1 a 5 anos
E.E. Afonso Arinos de Melo Franco (D)	1D	História	+ de 15 anos
	Sem participantes	Geografia	***
	3D	Sociologia	De 11 a 15 anos
	Sem participantes	Filosofia	***
Total			

Fonte: Organizada pela Pesquisadora (2023)

Em um primeiro momento cada professor recebeu um questionário com múltiplas escolhas, contendo perguntas de 01 a 06 sobre a identificação do professor, de 07 a 14 sobre

educação, militarização e padronização, de 15 a 22 sobre homogeneidade e diversidade sexual, de 23 a 28 sobre a prática docente, da 29 a 60 sobre LGBTQIAP+, que envolve (gênero, sexualidade, preconceito).

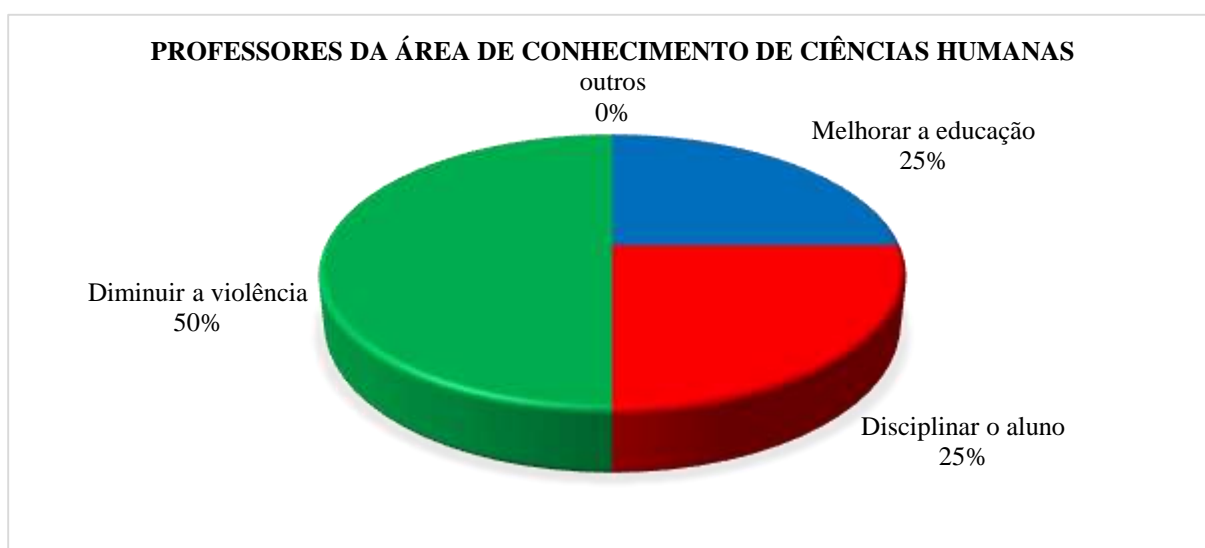
5.1 – Questionários

O questionário apresentará quatro blocos com perguntas objetivas, sobre os eixos de Militarização e Padronização; Homogeneidade e diversidade sexual; Prática docente; por fim LGBTQIAP+, para os professores do Ensino Médio da área de conhecimento em ciências humanas.

5.1.1 – Análise do Primeiro Bloco do questionário – Militarização e Padronização

Para reforçar o nosso argumento sobre as escolas militarizadas de gestão compartilhada sobre a militarização e a padronização, foram construídos gráficos com base nas respostas dos professores participantes. O primeiro gráfico, mostra o entendimento dos professores sobre qual o objetivo da militarização das escolas,

GRÁFICO 1- Na sua opinião, qual o objetivo da militarização escolar?



Fonte: organizada pelo pesquisador (2023).

Os gráficos mostram o que os professores reforçam a ideia que a militarização escolar diminui a violência dentro das escolas, bem como disciplina o aluno, por fim, citam como objetivo a melhoria da educação. Um fato que precisa ser lembrando no que se refere a educação amapaense, é que em 2016, deixou de ter vigilantes armados nas escolas públicas da rede estadual, a segurança desses espaços físicos, foram substituídas por monitoramento eletrônico, o que fez com que uma onda de violência ocorresse dentro das escolas, assaltos,

arrastão, ou seja, as câmeras não protegiam as escolas e muito menos impediam ou inibiam os atos de violência e indisciplina⁹. E em 2017, surge o projeto - piloto das Escolas de Gestão Compartilhada com a justificativa de conter a violência dentro das escolas em áreas de vulnerabilidade social.

Mais óbvio ainda é alertar que a presença das forças de segurança pública em todas as escolas pode se dar sem que seja necessário militarizar os processos pedagógicos e de gestão das escolas. Ou seja, se a questão é aumentar a segurança dos estudantes e professores, a solução é prover meios para que a polícia desempenhe sua função, a de garantir a segurança pública e paz social, e não militarizar as escolas. (SILVA, 2019, p.10).

É óbvio que uma escola cheia de policiais armados inibirá qualquer forma de violência e de indisciplina na escola, segundo Fleuri (2008, p. 12) “A disciplina constitui-se num conjunto de dispositivos, mediante esquadramento do ambiente, compõe um *quadro vivo* que identifica e classifica os indivíduos” o que vem complementar com a fala de Brandão (1986) “os indisciplinados podem ser caracterizados por rebeldes, pode ser exatamente um dos fatores que alimentam a luta constante por articular, criativa e prazerosamente, interesses pessoais e coletivos negados pelo sistema escolar”, ou seja, a indisciplina neste caso, se associa a rebeldia do aluno.

Neste caso, o professor mais do que nunca, necessita de uma postura para ultrapassar os obstáculos sobre esse tema, estudando e aprendendo a construir conceitos sobre o que é a indisciplina, tentando sempre não estabelecer comparações com outros alunos. Ressalta-se que o aluno não deve ser passivo, e o professor precisa compreender que o diálogo entre alunos nem sempre pode ser concebida como falta de disciplina, considerando que o diálogo entre alunos e professores são experiências construtoras da personalidade do aluno. Para tanto, a indisciplina está muitas vezes relacionada com a violência dentro da escola.

A indisciplina leva à violência e surge quando ocorre o não cumprimento das regras impostas e normas sociais estabelecida. Refletir sobre suas causas, consequências e caminhar para a mudança envolve a participação dos diversos segmentos: pais, alunos, professores, equipe pedagógica, funcionários e comunidade. Precisamos ter clareza da parcela de responsabilidades de todos, o professor não pode ser o único culpado nesse processo; envolvendo todos na discussão e no enfrentamento do problema, podemos evitar a transferência de responsabilidades. (RAMPAZZO, VAGULA e STEINLE, 2009, p.84).

A indisciplina não pode ser analisada dentro de uma perspectiva pessimista de um ato indisciplinar, ou quando utilizamos punições, medidas disciplinares como castigo, por outro

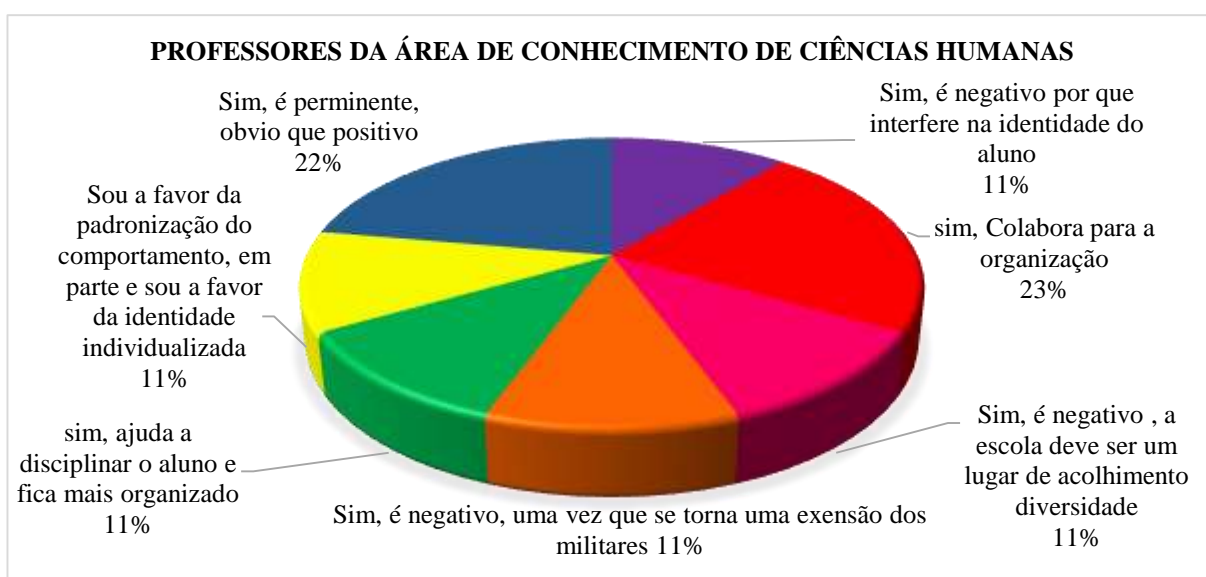
⁹⁹ Segundo o dicionário Aurélio (FERREIRA, 1999), a palavra indisciplina significa: falta de disciplina, desobediência, rebeldia. Visto isso, grandes desafios surgem no ambiente escolar, e de acordo com pesquisas realizadas mundialmente, o Brasil apresenta altos índices de indisciplina na sala de aula.

lado a disciplina não deve ser percebida como instrumento repressor na sala de aula, mas como uma ferramenta para a sua libertação.

Nessa perspectiva, ao relacionar a militarização com a diminuição da violência, tomando como justificativa, a escola um espaço seguro, o que não vai significar que a militarização reduzirá as percentagens de criminalidade ou aumentar a sensação de segurança. Em todo caso, esse mesmo resultado poderia ser alcançando, aumentando a segurança dentro e fora das escolas, bem como, a contratação de auxiliares de disciplinas para dar assistência os professores e alunos, essas medidas teriam o mesmo efeito sem precisar militarizar uma escola.

No segundo gráfico, os professores expressam as suas opiniões sobre a influência da padronização nas escolas militarizadas, no comportamento do aluno.

GRÁFICO 2 - Nas escolas militarizadas existe uma padronização no comportamento e uma homogeneidade na identidade dentro do contexto escolar, qual a sua opinião sobre isso?



Fonte: organizada pelo pesquisador (2023).

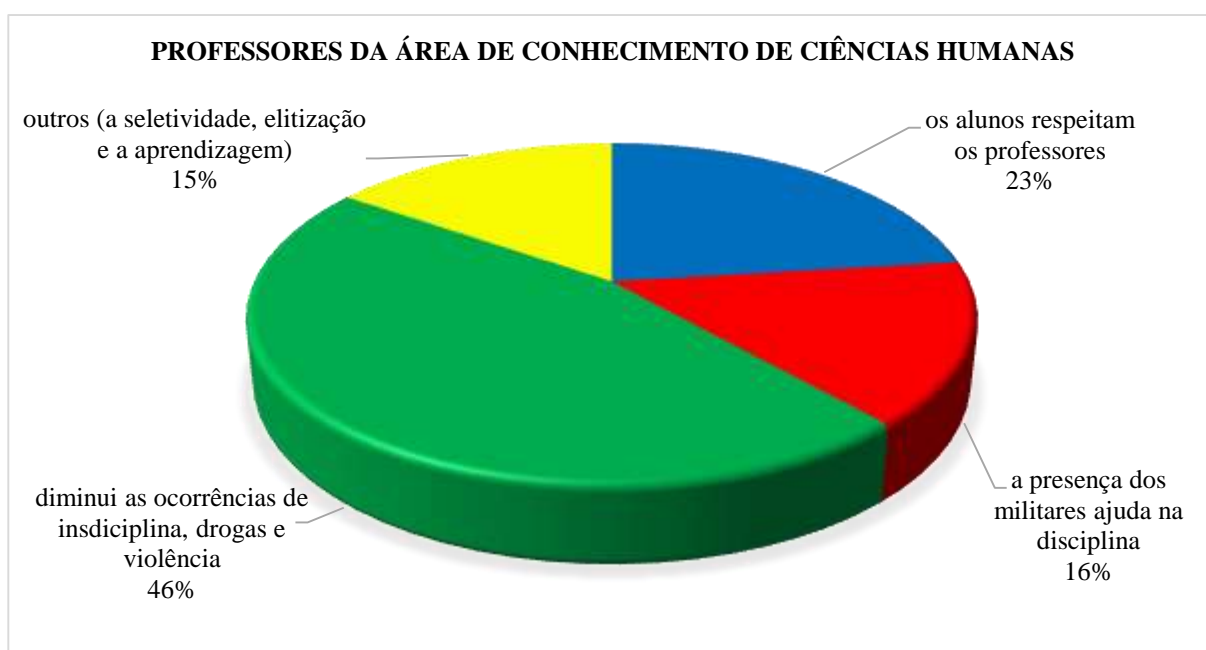
No gráfico, a compreensão dos professores, que a padronização do comportamento é vista como algo positivo, considerando que é mais organizando, todos estarem parecidos, para os professores essa padronização deixa os alunos mais disciplinados, considerando que todos começam a ter o mesmo comportamento.

O controle dos corpos é regra nas instituições escolares atuais, no caso das escolas e colégios militarizados[...] estas práticas parecem se manifestar de forma mais intensa e explicita, uma vez que cada detalhe, inclusive a aparência dos alunos, é regulado com precisão. (ARAÚJO, 2002, p. 79).

Para o autor, moldar o comportamento do aluno, baseado em padrões não garante que o aluno ao sair do ambiente escolar vá manter este mesmo comportamento, no entanto, esse controle dos corpos dentro do ambiente escolar é uma forma de autoritarismo, tirando do aluno o direito do seu protagonismo.

Sabe-se que a militarização das escolas públicas possui uma grande aceitação por parte da comunidade escolar e dos professores dessas escolas, por este motivo, o gráfico abaixo nos mostra qual o diferencial dessas escolas na percepção dos professores.

GRÁFICO 3 - Qual o diferencial das escolas militarizadas?



Fonte: organizada pelo pesquisador (2023).

Novamente se vê a resposta de que diminuiu a violência, diminuiu a indisciplina, são os diferenciais dessas escolas, contudo, Foucault (1999, p. 166) delinea como os espaços escolares repetem esta lógica de disciplina que é algo comum dentro dos quartes, decorrendo assim em primeiro lugar, tendo como ponto de partida a classificação dos sujeitos dentro do espaço. Discordando dos professores que afirmam que a padronizado auxilia no comportamento ou até mesmo que deixa um ambiente mais organizado.

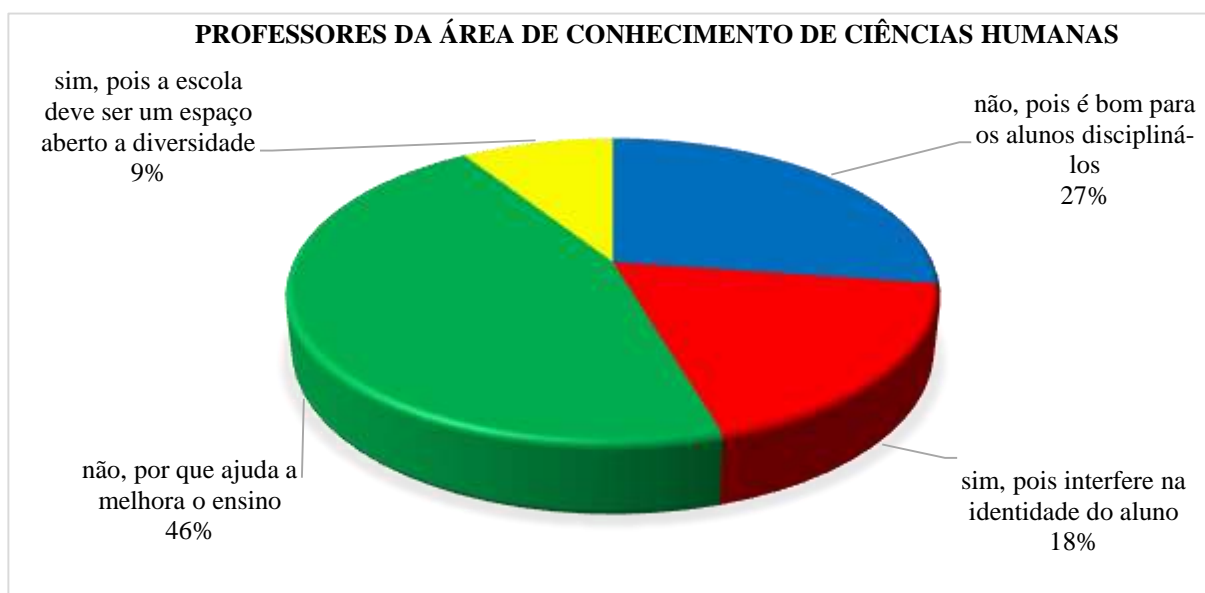
A escola é um espaço construído por uma variedade de diversidade, a monocultura existente na cultura militar através da padronização e da homogeneidade é um retrocesso na educação brasileira. Para Candau (2008):

Aponta para a necessidade do “rompimento com o chamado daltonismo cultural e do reconhecimento do arco-íris das culturas”, dito de outra forma, deve-se desfazer a percepção da escola como centro de uma única cultura e entendê-la como um espaço de crítica e de agregação de diferentes culturas (CANDAU, 2008, p. 27-28).

Nesse sentido, se faz necessário o reconhecimento que a escola enquanto um leque de cores, religiões, culturas e diversidade sexual e partindo desse princípio repensar as suas práticas educativas tendo como objetivo o acolhimento e o respeito a diversidade que são inerentes dos sujeitos sociais que fazem parte do espaço escolar.

É justamente esses fatores que são considerados um retrocesso na educação, a imposição da monocultura Fleuri, (2018, p.36) “A visão essencialista, universalista e igualitária do monoculturalismo corre, porém, o risco de legitimar a dominação de um projeto civilizatório, que exclua ou subjogue as minorias culturais”. Como sendo a única aceita em um ambiente repleto de diversidade, nesse sentido, o gráfico a seguir tem como propósito analisar as respostas dos professores sobre se a padronização pode ser vista como retrocesso na educação.

GRÁFICO 4 - Na sua opinião, padronizar o comportamento e atitudes pode ser visto como um retrocesso na educação?



Fonte: organizada pela pesquisadora (2023).

Para a maioria dos professores 73%, não consideram a padronização do comportamento como um retrocesso na educação, muito pelo contrário, para 46%, acreditam que padronizar ajuda a melhorar o ensino, enquanto 27% dos professores afirmam que padronizar o comportamento é bom, por que deixa os alunos mais disciplinados. Na concepção de Foucault:

Imposição da disciplina tem como função primordial o “adestramento” que visa fabricar seres obedientes de forma discreta e sem os excessos dos suplícios. Surge “um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente” e de “procedimentos menores se os compararmos aos rituais majestosos da soberania ou aos grandes aparelhos do Estado”. (FOUCAULT, 1999, p. 191).

O autor ainda ressalta que o poder da disciplina, acaba impondo ao aluno através até mesmo do medo um condicionamento, direcionando o aluno para um propósito, a convivência pacífica, sem questionamentos, o que já sabemos não impede o aluno de cometer atos escondidos dentro da escola, ou seja, a disciplina cria um falso adestramento.

A escola é o espaço social onde existe uma das maiores expressões de diversidade, que podem ser percebidas através dos corpos, pensamentos, religiosidade, sexualidade e cultura, a identidade do aluno está relacionada com as suas mais várias formas de expressão. Mas, com homogeneidade nas escolas militarizadas, as diversidades existentes são silenciadas. Nessa perspectiva o próximo bloco vai discutir justamente isso, a homogeneidade e a diversidade sexual.

5.1.2. Análise do Segundo Bloco do questionário Homogeneidade e Diversidade Sexual:

Não se pode desconsiderar que o aluno, já leva uma carga cultural inerente da sua vida em sociedade, e a escola não pode simplesmente ignorar o aluno como um indivíduo social e cultural, no entanto, ao ser inserido na escola militarizada, toda a sua individualidade é neutralizada e silenciada em prol de uma educação homogeneizada.

GRÁFICO 5 - No seu ponto de vista, a homogeneidade interfere na identidade do aluno de forma?



Fonte: organizada pela pesquisadora (2023).

A maioria dos professores percebe a homogeneidade como algo positivo na vida do aluno, tendo ainda a mesma justificada, da organização ou que o aluno não se senti excluído por que todos são iguais.

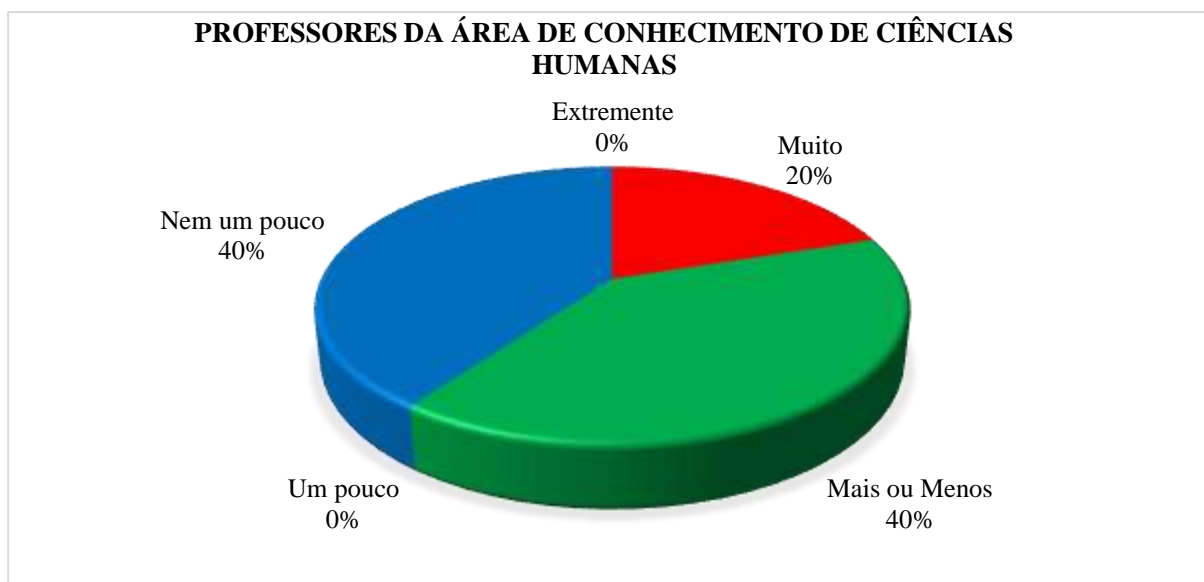
A vivência da diversidade se faz necessária, pois contribui, entre outros fatores, para o desenvolvimento da empatia, valor necessário para a vida em sociedade. Sabemos

que “a escola é um ambiente propício para desenvolver a empatia, pois é um local fértil para praticar o valor e respeito às diferenças e a enxergar pela perspectiva do outro” (VINHA; NUNES; SILVA; VIVALDI; MORO, 2017, p. 74).

No entanto, a escola é um espaço de desenvolvimento e deve estar preparado para lidar com a diversidade existente nesse espaço, homogeneizar os alunos como forma de evitar exclusão é na verdade a maior forma de exclusão e de silenciamento dos que não se encaixam no padrão estabelecido pela sociedade.

No gráfico a seguir, é possível observar qual a opinião dos professores em relação esse tema dentro da escola.

GRÁFICO 6 - Na sua opinião Diversidade sexual é um assunto tabu (proibido) na escola?



Fonte: organizada pela pesquisadora (2023).

Observa-se que não é um tabu discutir a diversidade sexual, em algumas escolas, assim como em outras possuem um pouco de dificuldade, no entanto, a questão a ser discutida é os obstáculos que os professores enfrentam ao abordar o tema. Segundo Barreto (2017, p. 15) o atualmente, o ensino não pode ocorrer de forma isolada, deve deixar de ser tratado não tendo como referência a abordagem tradicionalista, mas sim, considerando todas as transformações que a sociedade passa, uma vez que as transformações sociais são constantes e isso interfere diretamente na relação ensino e a aprendizagem, havendo assim a necessidade de se discutir em sala de aula.

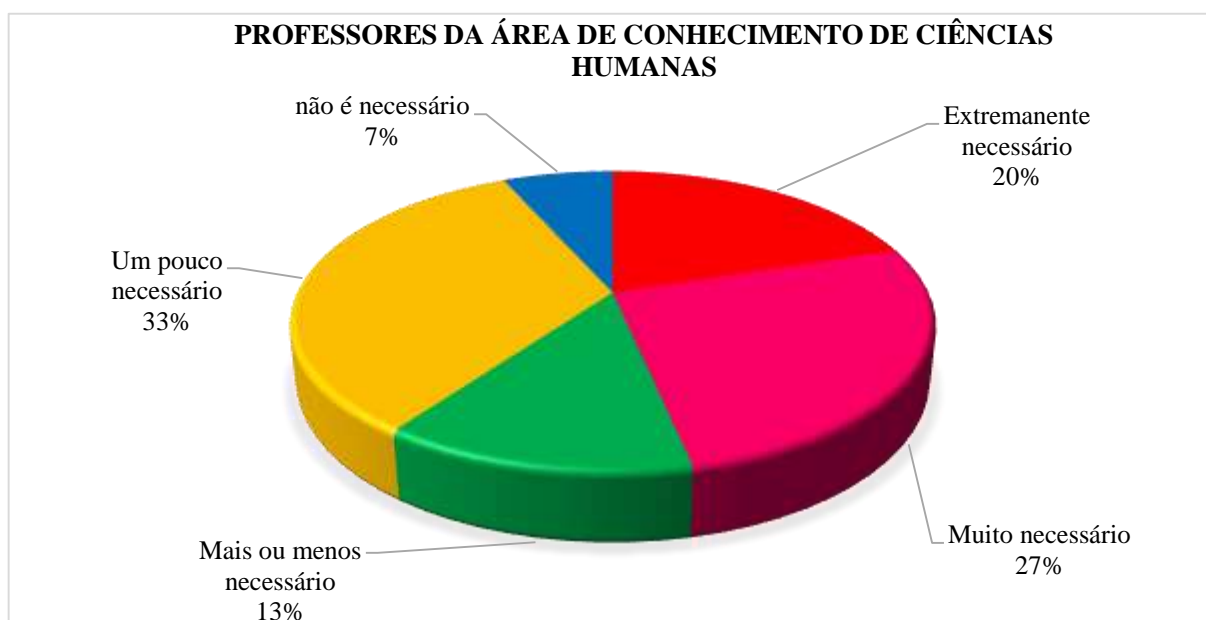
A escola, por ser considerada agente do conhecimento, deve abordar este assunto em sala de aula, pois por mais que já esteja sendo transmitido nas mídias, sabe-se que dependendo do contexto no qual o sujeito se encontra inserido, ele irá aprender construções históricas, sociais, culturais com sua família, e sabemos que pelo fato do tema ter sido por muito tempo considerado como “tabu”, conseqüentemente os

discursos acabam sendo transmitidos de forma preconceituosa. Portanto, é papel da escola trabalhar com temas nos quais ampliem o conhecimento de mundo que o aluno tem, o tornando mais crítico e reflexivo (BARRETO, 2017, p. 15)

Os professores, junto a escola, precisam ter a consciência de que uma abordagem sobre a diversidade sexual se faz necessária, somente assim, respeitando a diversidade e colocando ela sempre em debate, podemos construir um ambiente harmonioso e respeitoso.

Por este motivo, o gráfico 7 tem essa função, de exigir da escola, o seu papel de social, colocando em debates temas como sexualidade, diversidade sexual e gênero.

GRÁFICO 7 - Você acredita que se deve exigir que a escola realize diálogos sobre diversidade sexual?



Fonte: organizada pela pesquisadora (2023).

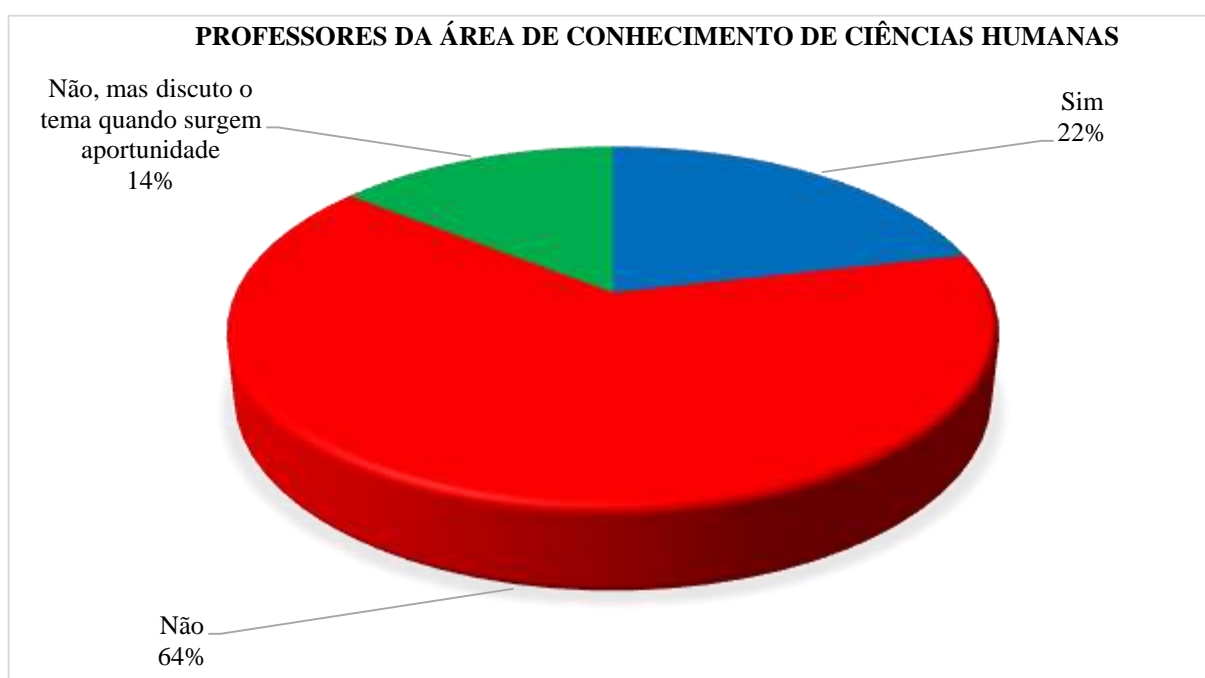
Quando mencionamos que o professor desenvolve um papel social, é justamente sobre o seu desempenho na prática docente e a forma como aborda alguns temas, no entanto, é preocupante sendo 33% dos professores acha que é um pouco necessário exigir que a escola realize debates sobre diversidade sexual, ou até mesmo quando 7% não acreditam se necessário, isso reflete no projeto político pedagógico (PPP) das escolas pesquisadas, nenhuma das escolas possuem ações ou enfrentamentos voltados para a temática LGBTQIAP+.

A escola inclusiva é apenas o entendimento de que os seres humanos são diversos e não existe nenhum modelo ideal de aluno. É a idéia de que a educação pública não pode escolher para qual tipo de pessoa ela vai se organizar, mas, pelo contrário, a escola tem de desenvolver formas de atender às necessidades de TODOS aqueles que, por direito, queiram nela estudar. Portanto, não há dúvida de que gays, lésbicas, transexuais e travestis têm sim direito a estudar numa escola pública que os acolha e

respeite. Agora, isso não significa que, para terem acesso à educação, eles devam abrir mão de suas identidades. (BORTOLINI, 2008. p.20).

É importante que as ações de enfrentamentos contra qualquer tipo de violência contra alunos que se identificam como LGBTQIAP+, possa estar presente nos documentos da escola, como no projeto político pedagógico ou nos planos de curso dos professores, isso contribuirá para uma escola mais aberta a esse tipo de discussão, uma vez que o projeto pedagógico é um instrumento construído em conjunto, escola, professores, alunos e comunidade escolar. Nesse sentido, o próximo gráfico, revela o posicionamento dos professores diante dessa discussão.

GRÁFICO 8 - Em seu plano de curso existe a discussão sobre diversidade sexual?



Fonte: organizada pela pesquisadora (2023).

Da mesma forma que a maioria dos professores não vê a necessidade de se cobrar da escola discussão sobre diversidade sexual, o mesmo acontece em seus planos de curso, considerando que a maioria 64% não possuem em seus planos de aula, e ainda 14% só abordam a temática se surgir uma oportunidade, o que é uma clara demonstração que discutir diversidade sexual LGBTQIAP+ não é uma prioridade para esses professores.

O profissional da educação ao se deparar com questões que perpassam a sexualidade deve estar capacitado para abordar e tratar a temática de forma reflexiva, livre das amarras, dos preconceitos, tabus e crenças, indo muito além de abordagens pontuais e baseadas no senso comum (MATARAZZO, 2010, p. 12).

Ao se planejar, e incluir no plano de curso, temáticas sobre sexualidade, gênero e diversidade sexual, o professor fica preparado para tratar do tema de forma apropriada e sem

amarras. A prática docente é de fundamental importância na relação professor e aluno, e juntos podem ser a resistência contra uma educação monocultural e buscando sempre uma educação que respeita a diversidade e contribuiu para um lugar de acolhimento e de pluralidade.

5.1.3 Análise do Terceiro Bloco do questionário Práticas docentes

Para este bloco, os questionamentos sobre a Prática docente, vai analisar a percepção dos professores relacionadas aos seus planos de curso, projetos pedagógicos, sobre a sua autonomia em organizar e ministrara as suas aulas, bem como e suas dificuldades enquanto professor para abordar a temática sobre a diversidade sexual LGBTQIAP+.

O próximo gráfico, sobre o plano de curso dos professores de História, Geografia, Sociologia e Filosofia e se debates e discussão sobre a diversidade dentro desse planejamento.

GRÁFICO 9 - Dentro do seu plano de curso, existem debates contra preconceito, gênero, identidade de gênero, sexualidade e diversidade sexual?



Fonte: organizada pela pesquisadora (2023).

Surpreendentemente 43% dos professores, confirmaram que não possuem em seus planos de curso debates contra preconceito, gênero, identidade de gênero, sexualidade e diversidade sexual, mas 21% deles abordam quando surge a necessidade, ou seja, em uma escola onde se prega que todos são iguais devido a padronização, e as identidades se limitam em meninos e meninas devido à homogeneidade, nesse sentido, se questiona, quando é que surge a necessidade?

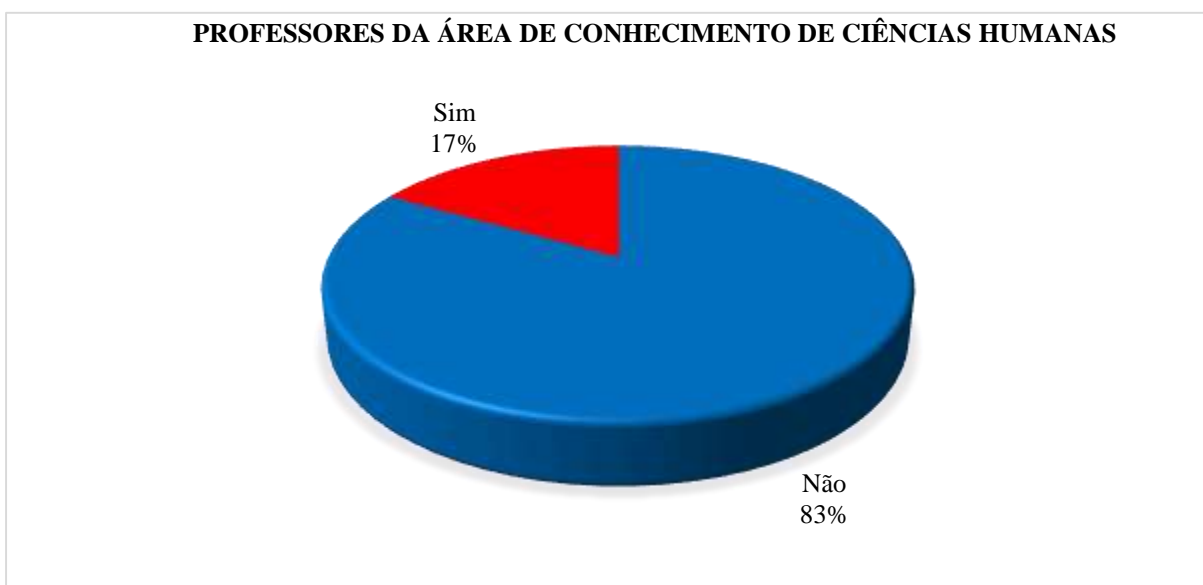
Tudo isso nos mostra que a Escola, a despeito do que se creia, é sim um espaço onde a sexualidade se manifesta e mais, onde se produzem comportamentos, onde se

instigam ou superam preconceitos, onde se difundem conhecimentos e valores. E a Escola, com seu papel formativo, tem sobre si uma enorme responsabilidade, proporcional aos seus desafios, no que diz respeito à superação dos preconceitos e à defesa irrestrita dos direitos humanos. Portanto, a questão não está em se a escola deve ou não falar sobre sexualidade, mas sim em perceber como ela já fala, para poder repensar nossas práticas (BORTOLINI e BIRCALHO, 2014, p. 14)

É importante considerar que, se a escola já se mostra com dificuldade em aceitar a discussão sobre diversidade sexual, o professor em suas práxis têm o desafio de abordar esses temas com compromisso e responsabilidade, considerando a pluralidade do ambiente escolar, o que torna tudo mais difícil, sendo esse ambiente escolar militarizado, no qual reina a igualdade através da padronização.

O próximo gráfico revela bem o papel da escola, descrita por muitos professores como formadora de opinião, para tanto, para ser formadora de opinião, precisa ter um currículo crítico e com participação de toda comunidade escola na construção do mesmo.

GRÁFICO 10 - Você tem conhecimento de projetos a serem desenvolvidos no Projeto Político Pedagógico da escola com a temática preconceito, gênero, identidade de gênero, sexualidade e diversidade sexual?



Fonte: organizada pela pesquisadora (2023).

É notório que além de não constar em seus planos de curso, a temática sobre as discussões sobre a diversidade sexual LGBTQIAP+, os professores não possuem conhecimento se a escola, na qual trabalham, possuem ou não, projetos ou ações voltadas para a temática da diversidade sexual LGBTQIAP+. Sendo que 83% dos professores, desconhecem esses projetos, no entanto, a escola precisa dar respostas educativas, considerando a sua responsabilidade

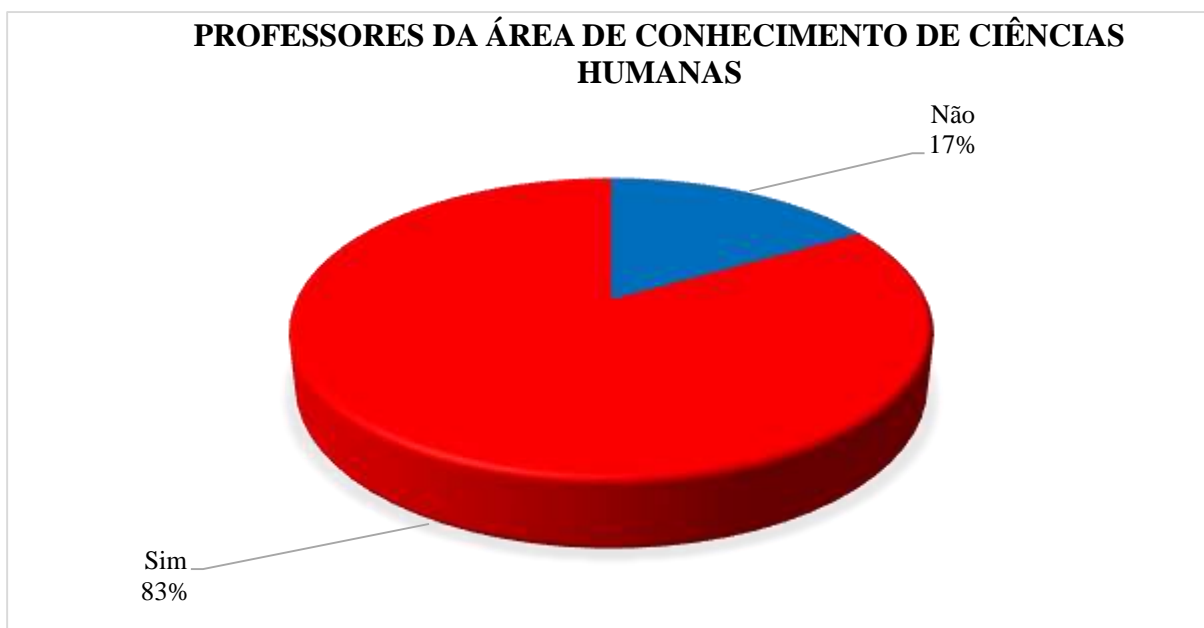
social, precisa garantir a todos os alunos o processo de aprendizagem, respeitando assim as diferenças existente dentro do ambiente escolar.

“[...] a escola precisa abandonar um modelo no qual se esperam alunos homogêneos, tratando como iguais os diferentes, e incorporar uma concepção que considere a diversidade tanto no âmbito do trabalho com os conteúdos escolares quanto no das relações interpessoais.” (ARAÚJO, 1998, p. 44).

É de conhecimento de todos, que a escola ainda opera em um modelo educacional voltado para práticas tradicionais, baseadas em sua maioria por valores morais, nesse sentido, a escola precisa repensar esse modelo, uma vez que as transformações sociais obrigam a escola a ser um lugar de acolhimento para a diversidade, o aluno precisa ser aceito e respeitado nesse ambiente, e não adaptado a ele.

O gráfico a seguir discuti a autonomia do professor em abordar temas sobre diversidade sexual LGBTQIAP+ em seus planos de curso.

GRÁFICO 11 - A escola dá autonomia a você enquanto professor discute tema sobre preconceito, gênero, identidade de gênero, sexualidade e diversidade sexual em sala e aula?



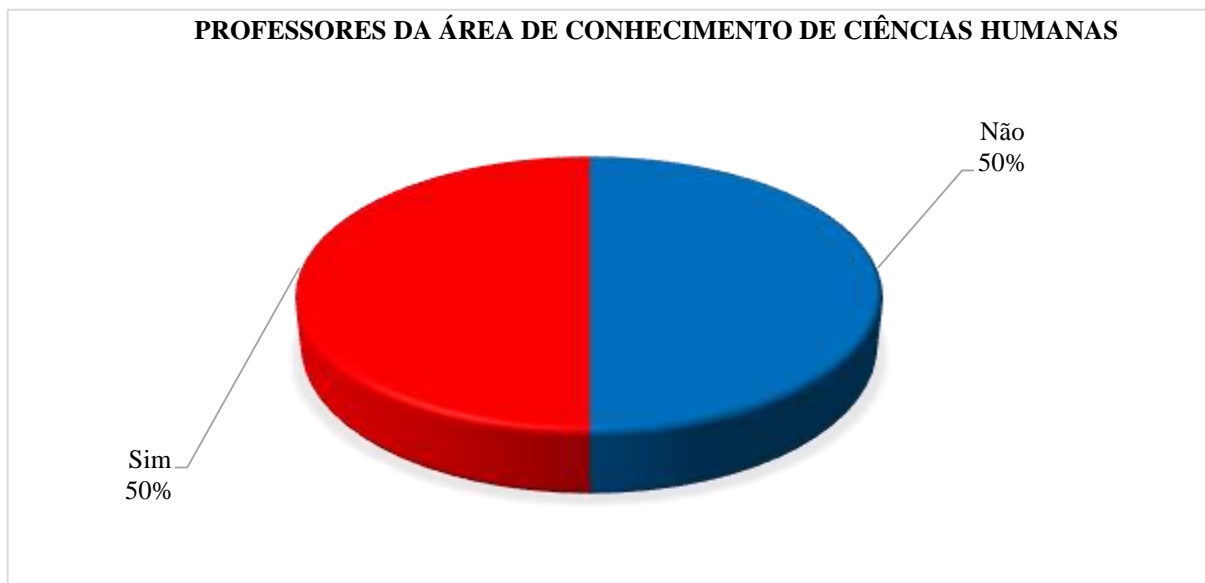
Fonte: organizada pela pesquisadora (2023).

A maioria dos professores 83% afirmam ter autonomia, então a indagação que se faz é por que não tem em seus planejamentos e nos projetos desenvolvidos pela escola, talvez a resposta a essa pergunta esteja na formação docente, no qual o currículo da formação do professor não contempla os temas referentes à sexualidade, assim como temas que são tabus na escola, a formação docente não prepara o professor para lidar com essas questões.

Para tanto, a escola precisa discutir esses temas, não se pode negar a existência das expressões relacionadas a sexualidade no ambiente escolar, por isso a importância dessa discussão. Louro (2000), ainda explica que apesar das instituições de ensino, ocultarem e silenciarem conteúdos referentes a diversidade sexual, porém, com as transformações que ocorrem na sociedade, os discursos vão se renovando, principalmente os discursos conservadores. As escolas militarizadas de gestão compartilhada, faz parte das ações neoconservadoras para a educação, e o discurso apresentado está presente nessas escolas e estão sendo intensificados com a padronização e a homogeneidade, não dando abertura para pautas não conservadoras. Louro (2000, p. 21) reafirma que “A escola que deveria ser o local para transmitir e promover o conhecimento, quando se trata da sexualidade, esta instituição se torna um local de omissão, o lugar do desconhecimento e da ignorância”.

O próximo gráfico, será abordado sobre a interferência ou não dos militares nas pautas sobre diversidade sexual dentro do ambiente escolar.

GRÁFICO 12 - Existe interferência da gestão e da coordenação pedagógica sobre temáticas que envolvam preconceito, gênero, identidade de gênero, sexualidade e diversidade sexual?



Fonte: organizada pela pesquisadora (2023).

De acordo com os professores entrevistados existem sim 50% de interferência dos militares e dos coordenadores pedagógicos sobre as discussões que envolve a diversidade sexual, bem como para os outros 50% afirmam que não existem nenhuma interferência, que possuem total liberdade para falar e trabalhar sobre qualquer tema.

Ao exercer o papel de educador, espera-se que este desenvolva a autonomia e viabilize a apropriação de conhecimentos específicos e culturais que assegurarão a aprendizagem dos alunos, contudo, existem influências dentro da prática pedagógica que poderão facilitar ou dificultar o trabalho deste educador (SOUZA, 2021, p.39)

Segundo a concepção da autora, o professor tem a autonomia em sua práxis, todavia é evidente que tendo interferência ou não, não existem uma abordagem sobre as discussões sobre a diversidade sexual dentro das escolas de gestão compartilhada, isso pode acontecer por diversos fatores, no entanto, o fator mais evidente é justamente o fator da escola ter como princípios os valores morais acima dos valores sociais, introduzindo no aluno a padronização, no qual não abre possibilidade para o diferente, onde se valoriza a homogeneidade, não construindo assim a opção para a diversidade sexual.

Nesse sentido, o gráfico a seguir mostrar exatamente a relação do professor e as dificuldades encontradas em abordar assuntos relacionados ao preconceito, diversidade sexual, ao indagar ao professor, quais são os seus maiores obstáculos no que se refere a essa temática dentro do ambiente escolar.

GRÁFICO 13 - Você enquanto professor, qual a sua dificuldade em abordar assuntos relacionados a preconceito, diversidade sexual, diversidade de gênero entre outros.



Fonte: organizada pela pesquisadora (2023).

A escola é um espaço de construção, um lugar fértil onde se pode trabalhar diversas concepções, principalmente em relação a diversidade sexual, autores como Kurpel, Gagliotto, Couss, (2017), mencionam que é justamente na escola que os professores podem e devem desenvolver ações que tenham por objetivo desmitificar alguns tabus, buscando quebrar os

paradigmas que esses temas carregam, trazendo para dentro da escola uma nova perspectiva para esses temas antes não abordados.

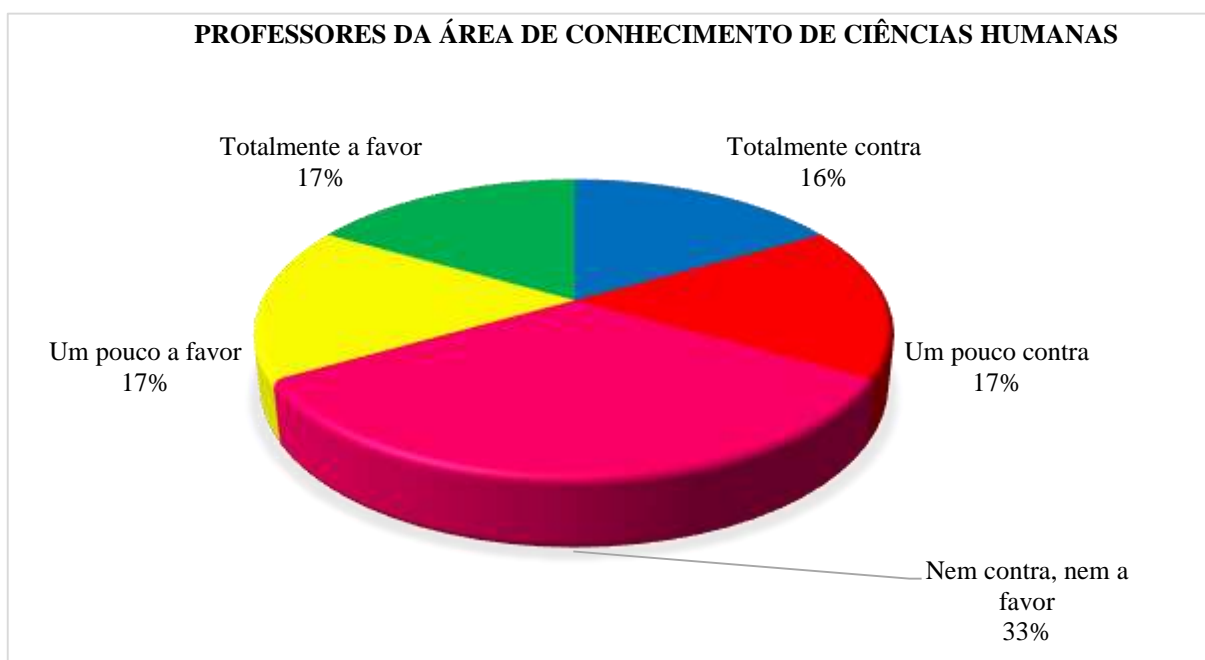
É na escola, que o professor pode desenvolver ações que visem desmistificar tabus quebrando paradigmas e trazendo novas perspectivas e formas de pensamento que através de reflexões podem auxiliar na desconstrução e ressignificação das novas ideias (KURPEL; GAGLIOTTO; COUSS,2017, p.7).

Abordar as discussões sobre a diversidade sexual LGBTQIAP+ dentro do ambiente escolar, implica nas barreiras hegemônicas dentro e fora da escola, como a resistência da família, professores, escola e o próprio sistema de ensino. Na percepção dos professores, os pais são apontados como um dos principais fatores que dificultam o desenvolvimento da educação sexual na escola.

5.1.4. Análise do Quarto Bloco do questionário: LGBTQIAP+

O próximo gráfico, busca discutir o papel da escola na construção do comportamento e de que forma a escola contribui ou estimula a violação da identidade do aluno, impondo um padrão para a homogeneidade do aluno.

GRÁFICO 14- Você considera que a escola deve garantir um comportamento padrão de meninos e meninas?



Fonte: organizada pela pesquisadora (2023).

O gráfico acima revela bem a preocupação que os professores possuem em discutir sobre diversidade sexual LGBTQIAP+, os números mostram que para eles tanto faz, ou tanto fez, não

é algo que eles têm como prioridade da sua prática docente. A preocupação com a organização das salas, ou a indisciplina que está em baixa na escola ocupa lugar de prioridade para eles. É possível ainda observar através do gráfico acima, que a maioria 33% dos professores possuem uma postura de “neutralidade¹⁰”. Essa suposta neutralidade é bastante presente nos discursos dos movimentos neoconservadores para a educação, no qual se argumenta que a escola deve ser um lugar neutro sobre determinados temas como política, sexualidade, preconceito e homofobia, mas na verdade essa neutralidade nada mais é do que um silenciamento sobre aqueles que buscam uma escola aberta para as mais variadas discussões, principalmente as discussões relacionadas aos direitos sociais dos alunos.

Para alguns professores a discussão em torno da diversidade sexual LGBTQIAP+ é algo desnecessário, considerando que na visão de alguns deles, ou não existe esse tipo de problema na escola, ou quando tem são apenas brincadeira e bullying, o revela a suas prioridades como professores. As escolas militarizadas de gestão compartilhada, responde a minha indagação com o seu regimento de uniforme, onde garante um comportamento padrão de meninos e meninas, não dando abertura para outro tipo de gênero.

Apresentação Individual do cabelo Masculino

Art. 8º - O corte de cabelo do alunado masculino é o meia cabeleira (social) rebaixado à máquina.

I - Entende-se por "meia cabeleira (social)" o corte feito à máquina nº1 para a parte inferior (nuca) e lateral do crânio, e à máquina nº2 para a parte superior. O "pé do cabelo" deverá ser feito com o bico da tesoura contornando todo o friso (lateral e nuca) e os acertos deverão ser feitos com navalha.

§1º Não é permitido o uso de corte de cabelo rente ao couro cabeludo (raspado), total ou parcial, exceto em caso de enfermidade.

§2º Não é permitido o uso de corte que apresente qualquer tipo de riscos, desenhos, símbolos ou degrade;

Apresentação Individual do cabelo Feminino

Art. 9º - O cabelo da Aluna será classificado dentro do padrão curto ou longo.

Art. 10 - O cabelo será classificado como curto quando seu corte se assemelhar aos cortes masculinos ou quando não ultrapassar a linha inferior do lóbulo da orelha.

§1º O cabelo curto poderá ser utilizado com todos os uniformes regulamentados pela escola;

§2º O cabelo curto será utilizado solto, desde que alinhado com fixador e/ou presilhas;

§3º A franja deve ser acondicionada com fixadores deixando o rosto da aluna totalmente visível;

§4º Não é permitido o uso de corte de cabelo rente ao couro cabeludo (raspado), total ou parcial, exceto em caso de enfermidade.

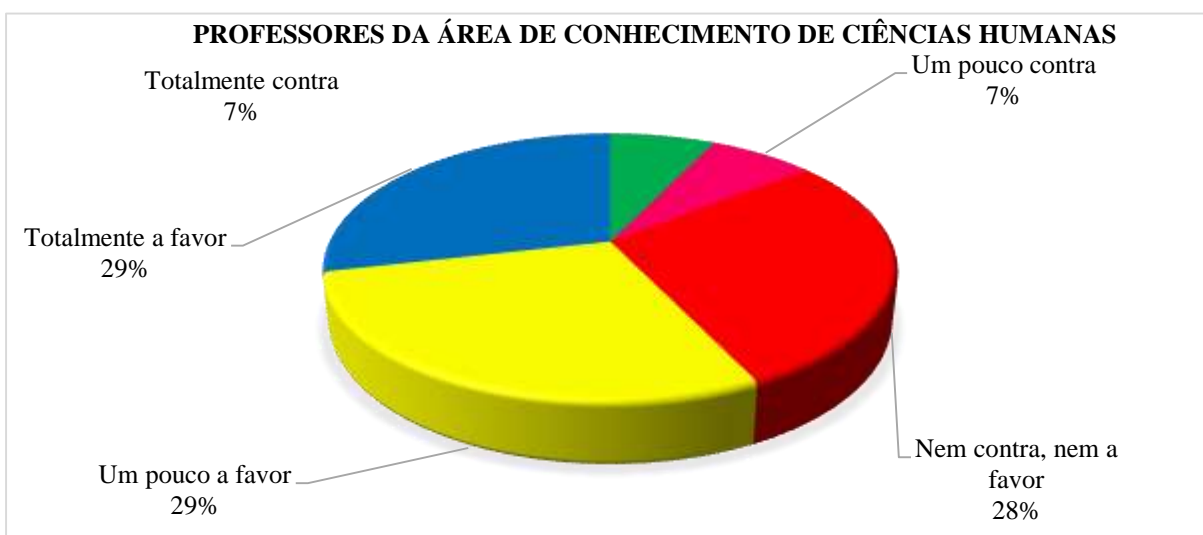
Art. 11 - O cabelo será classificado como longo quando seu corte ultrapassar a linha inferior do lóbulo da orelha.

¹⁰ Movimentos conservadores na educação, utilizam o discurso da neutralidade, reivindicando como um ato moral a defesa de uma pretensa neutralidade como uma política a ser implementada nas salas de aula, em que os professores são constrangidos a não elaborarem certos debates como discussões acerca de gênero, sexualidade, educação sexual.

§1o O cabelo longo poderá ser utilizados em forma de coque simples, rabo-de-cavalo, rabo-de-cavalo trançado ou trança. (REGIMENTO ESCOLAR DA ESCOLA (A),2019).

É notório que a escola de gestão compartilhada, já delimita um padrão para meninos e para as meninas, com regras desde a sua vestimenta, acessórios e corte de cabelos, um clássico padrão cis-heteronormativos, desconsiderando assim toda a diversidade existente no ambiente escolar. O próximo gráfico, vai abordar se a escola deve ou não promover discussões sobre a sexualidade, o que nesse caso envolve ações sobre enfrentamento existente dentro do ambiente escolar.

GRÁFICO 15 - Para você a escola deve promover discussões sobre a sexualidade?



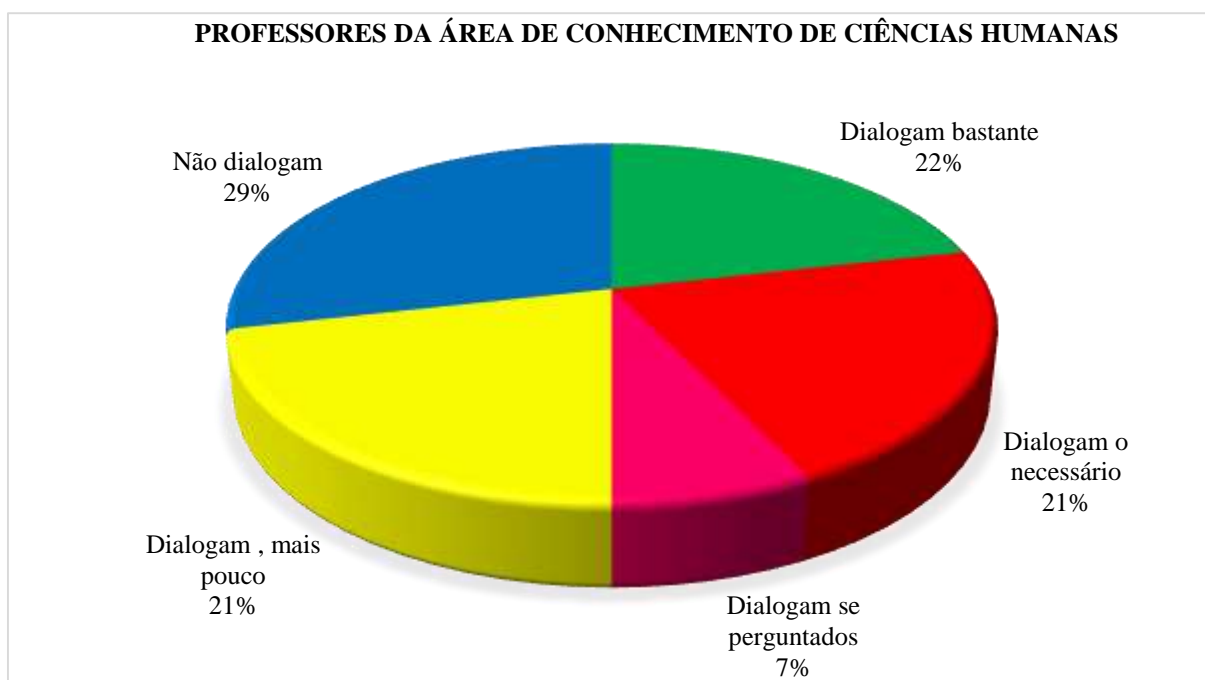
Fonte: organizada pela pesquisadora (2023).

Os projetos políticos pedagógicos das escolas pesquisadas foram construídos em conjunto, com professores e comunidade, no entanto, não existem em nenhuma das suas páginas, nenhuma referência sobre projetos voltados para o enfrentamento contra o preconceito, homofobia, ou até mesmo ações no sentido de discutir sobre a diversidade sexual LGBTQIAP+. E o gráfico acima, revela bem o papel que o professor desenvolve nessas discussões, 28% se declaram não se contra nem a favor da escola deve promover discussões sobre a sexualidade, 29% se declaram um pouco a favor, ou seja, os professores, não tem como prioridade dentro de seus planejamentos a temática da diversidade sexual.

No entanto, quando tratamos de assuntos ligados ao gênero e à diversidade sexual, o que se tem é uma triste realidade, pois, em 2017, o Ministério da Educação “retirou do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) [...] trechos que diziam que os estudantes teriam de respeitar a orientação sexual dos demais” (TOKARNIA, 2017, p. 2).

Dessa maneira, para o autor, as discussões com a temática sobre a diversidade sexual, acaba se tonando inviável, convertendo assim o tema em algo sem importância para os professores. O próximo gráfico, vamos abordar se os professores da área de conhecimento de ciências humanas, dialogam sobre sexualidade em suas aulas.

GRÁFICO 16 - Professores dialogam sobre sexualidade na sala de aula?



Fonte: organizada pela pesquisadora (2023).

O gráfico mostra uma triste realidade das escolas brasileiras, 29% dos professores afirmam que não há diálogo sobre a sexualidade em sala de aula, 21% diálogo, somente o necessário, e 21% fazem isso, mas pouco, o que acaba provocando uma certa preocupação, uma vez que a escola, deveria ter como missão, a garantia que todos sejam tratados com humanidade e suas identidades seriam respeitadas. Ao abordar questões de gênero, sexualidade e diversidade sexual, dentro do ambiente escolar, é possível observar que existem grande existência, tabus a serem quebrados, uma vez que a escola é reprodutora do aparelho ideológico do Estado,

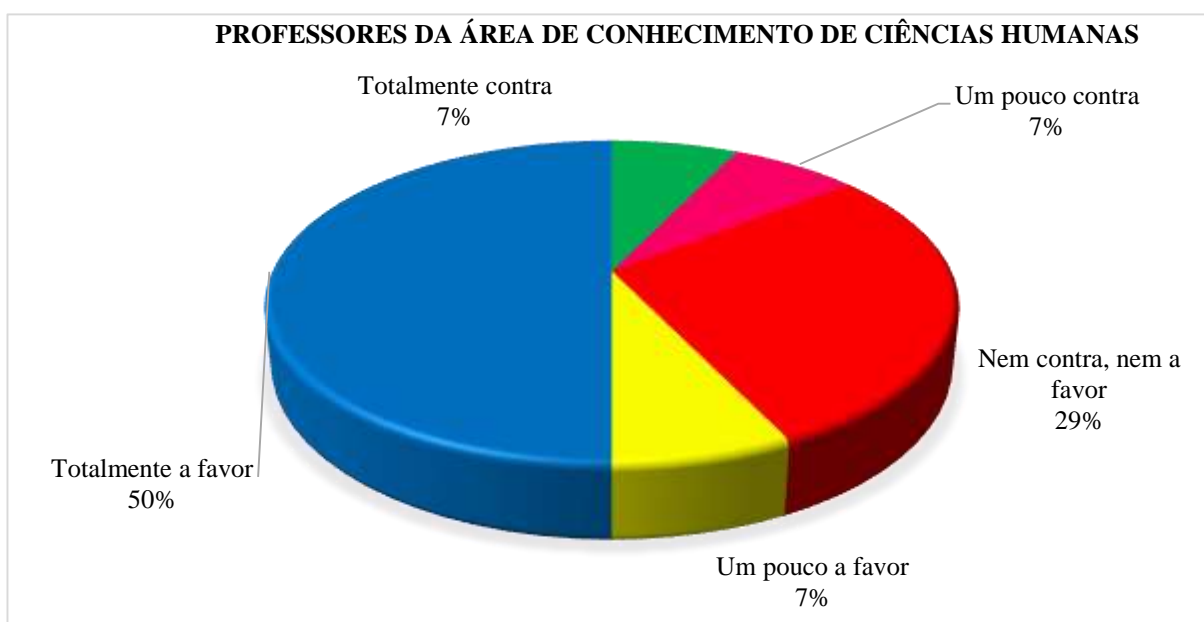
A escola configura-se um lugar de opressão, discriminação e preconceitos, no qual e em torno do qual existe um preocupante quadro de violência a que estão submetidos milhões de jovens e adultos LGBT – muitos/as dos/as quais vivem, de maneiras distintas, situações delicadas e vulneradoras de internalização da homofobia, negação, autculpabilização, auto-aversão. E isso se faz com a participação ou a omissão da família, da comunidade escolar, da sociedade e do Estado. (JUNQUEIRA, 2009, p.15).

Nesse sentido, a escola que deveria ser um espaço democrático, não cumpre o seu papel social que é de formar indivíduos crítico, com a consciência de que deve respeitar a livre

expressão do próximo, e nas suas ações deve considerar a diversidade sexual e incluir a mesma no âmbito escolar, para que assim todos possam ter acesso e permanência na escola, de forma respeitosa e harmoniosa. Dessa forma, concebendo a escola como espaço democrático e que tem como função social a formação de cidadãos em seu pleno direito e deveres, esta deve acolher e ensinar o respeito à livre expressão sexual, educando assim para a inclusão no âmbito escolar e em toda a sociedade.

Por fim, o ultimo gráfico revela a opinião dos professores quanto a escola ser um espaço de acolhimento para a diversidade sexual.

GRÁFICO 17 - Na sua opinião a escola deve ser espaço de acolhimento e respeito à diversidade sexual?



Fonte: organizada pela pesquisadora (2023).

Os gráficos revelam que 50% dos professores que são a favor da escola como espaço de acolhimento, ou seja, os outros 50% dos professores não se importam se os alunos são acolhidos ou não. A escola deveria ser um lugar acolhedor, onde o aluno possa se sentir respeitado e aceito, no entanto, as vezes isso não acontece. Nesse sentido, fica evidente que a maior preocupação dos professores está mais voltada para as questões disciplinares e de comportamento, as discussões sobre a diversidade sexual, preconceito, homofobia, não são considerados importantes.

Nos alerta para a necessidade de os professores terem mais empatia e somarem na luta pelo combate ao bullying LGBTQIAP+ e não reforçar esse tipo de prática. Entendemos que a escola deve ser um espaço de acolhimento, para que todos criem vínculos sólidos, que possam promover a segurança, afeto, confiança, pois só assim

as interferências no processo de aprendizagem escolar serão minimizadas (ARAÚJO, JÚNIOR, FRANÇA e GOMES, 2021, p.603).

O acolhimento é um passo importante, a escola deve ser esse espaço, para que dessa forma os alunos que se identifiquem como LGBTQIAP+, possam ter o seu direito a sua identidade respeitada, convivendo de forma harmoniosa com todos. A ainda os que negam a existência de problemas relacionados a diversidade sexual, silenciando assim qualquer forma de enfrentamento, em seus documentos norteadores como planos de curso, projeto político pedagógico, regimento disciplinar, não existem ações voltadas para as discussões ou enfrentamentos sobre a diversidade sexual.

No entanto, talvez tudo isso seja reflexo das implicações da padronização e da homogeneidade que as escolas de gestão compartilhada impõem a rotina escolar, onde impera uma valorização de valores morais, desconsiderando de forma violenta, todo os aspectos sociais que o aluno carrega.

A militarização das escolas públicas e a escola como um espaço democrático andam em lados opostos, de um lado, um modelo de escola que tem por princípios a disciplina, a monocultura, a hierarquia, a padronização e a homogeneidade, do outro lado a escola multicultural, plural e aberta para a diversidade, dois modelos de escola que entram em conflito na educação brasileira. Todavia, é possível observar nos dados apresentados, a grande aceitação por parte dos professores em relação a gestão das escolas por militares, segundo eles a disciplina, a diminuição da violência, a organização, a segurança, são os principais fatores. Nessa perspectiva, questões como a perda da identidade, a violação de direitos sociais e a discussão sobre temas não conservadores como sexualidade, preconceito, sexismo, homofobia, não são uma prioridade dentro do ambiente escolar.

Os dados da pesquisa mostram que a militarização não molda apenas o comportamento dos alunos, revelam também que moldou de certa forma o pensamento e a concepção de educação de alguns professores, a militarização das escolas públicas no Amapá, releva que os professores possuem sua prática docente uma postura muitas vezes com viés neoconservador, onde a padronização do comportamento do aluno, deve ter como base os valores morais, mas não são qualquer valores morais, são os valores que os militares priorizam, assim como veem como bons olhos a homogeneidade da identidade do aluno, tendo a binarismo cis-heteronormativos como o único a ser aceito.

A pouca consciência crítica da maioria dos respondentes, com resposta curtas e objetivas, revela a presença do neoconservadorismo, o que ficou evidente em vários momentos da pesquisa, principalmente nos discursos daqueles que colocam como uma prioridade da

aprendizagem os valores morais, o patriotismo e a disciplina e tratam com indiferença e desconsideração outros temas não conservadores.

Nessa perspectiva, os dados mostraram em vários momentos na perspectiva dos professores foi a presença da neutralidade em suas falas principalmente referente a temas polêmicos como sexualidade, raça, diversidade sexual, preconceito, no entanto, essa neutralidade que aparece em todo momento nos dados, revela uma postura que pode ter uma falsa sensação de indiferença, mas, na verdade, nos acende um alerta da necessidade de se discutir dentro das escolas tão importantes.

Os dados nos mostram, que a metodologia das escolas militarizadas de gestão compartilhada, muito se assemelha com a educação bancária, tão criticada por muitos educadores, onde cabe ao professor apenas transferir conhecimento, impossibilitando ao aluno o poder da criação e da construção do seu próprio conhecimento. Para tanto, é imperativo a vivência dos alunos podem refazer ou até mesmo recriar apropriando-se desse saber no contexto de sua própria realidade. Freire já sustentava essa prática educativa, no qual frisava a importância do diálogo como um instrumento transformador, no entanto, o diálogo é algo que não é muito presente dentro dessas escolas. Os dados mostram que o diálogo em torno da sexualidade está limitado ou binarismo, presente dentro das escolas militarizadas através da homogeneidade, e legitimada dentro do regimento disciplinar e no regimento do uniforme, não dando abertura para outro tipo de diversidade sexual que não seja a cis-heteronormativos.

Os dados revelam ainda que, quando se trata de ações de enfrentamento contra discriminação, homofobia, preconceito, não existe um diálogo na escola para esses temas, os dados revelam que os próprios professores não veem necessidade na realização desse tipo de debates, talvez esse seja um dos motivos que a temática não consta nos planos de curso, nem em projetos pedagógicos da escola, uma vez que a prioridade da escola assim como dos professores está como foco, disciplina, bom comportamento, respeito, civismo e em alguns casos, os professores jogam essa responsabilidade para a família.

Neste capítulo a seguir, a análise dos dados irá se apresentar através da entrevista realizada com os dez professores, revelando o posicionamento e o pensamento dos docentes sobre a militarização, padronização, homogeneidade, diversidade sexual e seus reflexos na sua prática docente.

5.2 Da Entrevistas

Na contramão das cores, da diversidade e do ensino democrático previsto na Constituição, esse é o cenário que tem sido construído com o projeto de militarização das escolas públicas no Brasil. Segundo Mendonça (2019), “a transferência de gestão das escolas públicas civis para corporações militares não é um fenômeno tão recente”. Mas que se intensificou em 2019, quando o governo federal se tornou um ator central para a articulação de políticas de incentivo à “educação com princípios militares” nas redes estaduais e municipais de ensino. Para o autor “Não se trata de um projeto de educação, mas de controle”

É notório que a sociedade como um todo, necessita da reprodução e é justamente na escola que isso acontece, Zaidman (2009) já problematiza essa questão que é atual na vida de qualquer ser social “é se a escola é um fator de emancipação ou de manutenção das relações de dominação”. E vamos além, como já dizia Freire (1987), quando confirma de que a educação é um ato político, levando em consideração as estruturas sociais de classe, racistas e patriarcais.

5.2.1 Análise do primeiro Bloco de entrevista – Militarização e Padronização

Ao voltamos o processo das entrevistas individuais, foi perguntado aos participantes como eles percebem a militarização e a padronização que está presente na cultura militar das escolas de gestão compartilhada no qual eles estão inseridos e qual as implicações dessa padronização nas Práticas docentes diante da diversidade sexual LGBTQIAP+. A questão revelou diferentes concepções, no qual destacamos algumas a seguir:

⇒ **Professor (a) 1D: A padronização, constituintes na cultura militar das escolas: “A padronização como mecanismo para o melhoramento”**

A padronização existente na cultura militar, condiciona o comportamento do aluno de acordo com as regras propostas, limitando as mais variadas formas de expressão, de pensamento cultura e conseqüentemente de aprendizagem. Padronizar o comportamento do aluno pode ser visto como um retrocesso para a educação, uma vez que a escola é multicultural e repleta de diversidade e o seu comportamento, corpos, cultura e pensamento está relacionado diretamente à essa concepção diversidade. Para tanto, os dados revelam que alguns professores possuem um pensamento contrário, sendo que para o professor 1D:

Compreendo a padronização existente dentro da cultura militar na escola como muito positiva, devido à valorização profissional. A padronização como mecanismo para o melhoramento de rendimentos e práticas sociais, entendo ainda que a minha prática pode contribuir com a padronização, através da uniformização de algumas atividades

para o cumprimento de regras, como o preenchimento dos sistemas no prazo. (PROFESSORA 1D, 2023).

Segundo Dias e Ribeiro (2020), não se pode afirmar que é a disciplina e a padronização que melhora os índices de aprendizagem, ou até mesmo que as regras extremamente rígidas melhoram o comportamento do aluno, no entanto, é possível observar na própria pesquisa, que a seletividade dos alunos dessas escolas é que faz que o desempenho melhore. No entanto, para Santos e Silva (2021), enfatiza que quando há um controle excessivo na disciplina, que visa somente a reprodução padronizada dos comportamentos, essa reprodução tem por objetivo minimizar os conflitos, condicionando os alunos a uma passividade, submissão, dificultando assim o exercício da democracia que surgem nas tomadas de decisões dentro do espaço escolar, considerando assim a ausência de pensamento crítico e na resolução de diversas situações.

Além do mais, a padronização existente nas escolas militarizadas, carrega consigo a rigidez na aplicação de regras disciplinares, que impedem a expressão e gestos corporais do aluno, bem como o uso de adereços, essa padronização constitui desrespeito aos valores culturais e históricos que são inerentes do contexto social no qual o aluno pertence, violando assim o que está previsto no art. 58 do Estatuto da Criança e do Adolescente¹¹.

Quando se trata das escolas militarizadas, a padronização exerce um controle, um domínio sobre o aluno e até mesmo sobre os professores, a diversidade é silenciada, uma vez que o espaço se torna homogêneo, tendo a monocultura no espaço escolar, tendo a indústria cultural e as pautas educacionais que são desenvolvidas, apenas em uma visão unilateral, baseada na monocultura presente nesse ambiente.

⇒ **Professor (a) 1A: Tomando como base seus pressupostos pedagógicos, como você percebe a militarização escolar: “como o esvaziamento de uma escola crítica”**

A cultura militar, presente nas escolas militarizadas através principalmente da sua padronização é um retrocesso, no qual contribui para o afastamento do pensamento e da liberdade, favorecendo para a formação de sujeitos passivos. A resistência, a liberdade de pensamento, de criticidade, de sexualidade, de culturalidade, devem ser instigadas na escola, no

¹¹ No processo educacional deve se respeitar os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, visando garantir no processo educacional a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura.

entanto, nas escolas militarizadas é exatamente o contrário, é valorizado a obediência e a padronização, conseqüentemente a perda da identidade do aluno.

A militarização é um retrocesso, um esvaziamento de uma escola crítica e participativa, a anulação da individualidade do aluno. A padronização é um controle sistemático de conduta, de comportamento que tendem a transformar os docentes em meros transmissores de conhecimentos e os alunos apenas em receptores passivos. (PROFESSOR 1A, 2023).

O relato do professor de História (1A), retrata bem a padronização constituída na cultura militar, onde questionamentos, criticidade, diálogos podem ser encarados como quebramento das regras impostas. Freire (1987) já abordava o conceito de educação como ferramenta de opressão. Segundo o autor,

Quando a educação assume “o professor detentor de todo conhecimento” e o aluno como “depósito, vasilha”, sendo passivo e receptivo no processo de ensino-aprendizagem, ela torna-se opressora e sem nenhuma possibilidade de escuta ou reinvenção. Nesta visão e prática equivocada da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber, não há construção do conhecimento, não há reinvenção (FREIRE, 1987, p. 58).

Para o autor a escola acaba tornando-se a escola um espaço opressor, quando não há possibilidade de diálogo. Para Alves e Toschi (2019), “a escola deixa de ser o espaço de convívio para o processo de ensino e aprendizagem. E passa a impor efeitos brutais sobre o ambiente educacional que passa a se assemelhar a um quartel”. Nogueira (2014), já fazia um alerta para a padronização dentro dessas escolas, onde determinavam os padrões dos alunos, para o autor, esse mecanismo tinha como objetivo deixar os alunos mais dóceis:

Esse mecanismo de disciplina ao docilizar os corpos, paralelamente, determina padrões de indivíduos. Esta regulação dos corpos está presente no cotidiano dos estudantes, temos como exemplos: o uso obrigatório do fardamento; a presença dos alunos em formaturas e cerimoniais militares, perfilados; o uso de insígnias e condecorações nos uniformes; a distribuição dos alunos em séries por graus hierárquicos; os gestos comuns aos militares, como a obrigatoriedade da continência individual perante um superior hierárquico (NOGUEIRA, 2014, 87).

Um das características mais fortes da militarização nas escolas é justamente essa cultura que saiu das casernas para as escolas, uma extensão dos quartéis dentro de espaços civis, no qual os alunos passam a ter as suas condutas cobradas como se fossem militares. Desconsiderando que a escola é um espaço civil, plural e democrático, onde os sujeitos a qual a pertencem não são soldados e sim crianças e adolescentes que possuem valores e culturas próprias inerentes do seu convívio social, e que quando chegam a escola militarizada, precisam esquecer e desconsiderar a sua própria identidade e assumir que agora ele é um aluno da turma alpha e com um número na sua camisa, perdendo assim a sua essencialidade e a individualidade.

Isso é a padronização que alguns professores vejam como algo positivo e benéfico por que agora o seu aluno é disciplinado e passivo.

As diferentes concepções sobre as práticas docentes diante da diversidade sexual, estão presentes nos discursos dos professores, discursos esses que merecem destaque por se tratar tanto da presença do neoconservadorismo nas falas, quanto pela presença da preocupação do professor quanto a seriedade de se discutir a diversidade sexual.

⇒ **Professor (a) 1A: Tendo como ponto de partida, as práticas pedagógicas voltadas para a diversidade, como você percebe a necessidade de falar sobre diversidade sexual LGBTQIAP+ durante as suas aulas: “Percebo a necessidade de se falar sobre diversidade sexual”**

A Diversidade sexual é um tema que precisa ser discutido de forma ampla nas escolas, se faz necessário para evitar qualquer tipo de violência e preconceitos contra alunos que se identificam como LGBTQIAP+, esse tipo de desrespeito e de violência contra o aluno, que pode causar várias implicações como envolvimento na inclusão educacional e conseqüentemente na qualidade do ensino, a ausência dessa discussão, vai refletir na relação professor e aluno, além de contribuir pelo desinteresse, o que conseqüentemente levando a evasão e ao abandono escolar.

Tendo como ponto de partida, a práticas pedagógicas voltadas para a diversidade, percebo a necessidade de falar sobre diversidade sexual LGBTQIAP+ durante as suas aulas, a partir do comportamento muitas vezes preconceituoso em sala de aula sobre o tema. Por este motivo, eu entendo a minha prática docente como uma missão conscientizadora, critica acerca da compreensão do contexto social, político, econômico, cultural. (PROFESSOR 1A, 2023).

É importante lembrar que a escola está inserida em uma sociedade que é composta de diferentes culturas, conceitos e valores, e, deste modo, nela têm todos tipos de preconceitos e discriminação que estão presentes em todos os lugares da sociedade, Junqueira (2014) nos diz que:

Não basta denunciar o preconceito e apregoar maior liberdade: é preciso desestabilizar processos de normalização, marginalização e estigmatização. Muito além da busca por respeito e vago pluralismo, vale discutir e abalar códigos dominantes de significação, desestabilizar relações de poder, fender processos de hierarquização, perturbar classificações e questionar a produção de identidades reificadas e diferenças desigualadoras (JUNQUEIRA, 2014, p. 5).

O autor frisa, a necessidade de se desenvolver ações de enfrentamentos, e acima de tudo, provocar o conflito se faz necessário para se desprender do binarismo que restringe a escola uma hora em um espaço de reprodução que vida os interesses da classe dominante, ora como ambiente de salvação da sociedade.

Para tanto, como o professor percebe a necessidade ou não se falar sobre a diversidade sexual, em que momento do seu contexto escolar, essa abordagem se torna importante ou não?

⇒ **Professor (a) 1D: Práticas Docentes diante da diversidade sexual LGBTQIAP+:** “ eu não percebo a necessidade de falar sobre diversidade sexual”;

Se omitindo, a escola está ensinando que as violências, o preconceito, as desigualdades que ocorrem na escola podem continuar acontecendo, sendo que isso é prejudicial para todos os alunos, que deixam de ter acesso aos conhecimentos científicos importantes sobre diversidade humana e realidade social, seguindo essa lógica, a escola está muito distante de ser um sonho, por outro lado acaba sendo uma reprodutora das diferenças sociais, e neste caso, os educadores, que são os agentes educacionais, são os grandes responsáveis por este processo de reprodução.

Devido ao fluxo de conteúdos mediante a diminuição da carga horaria e não haver casos de preconceitos, até por que lido com crianças esclarecidas, não percebo a necessidade de falar especificamente sobre diversidade sexual LGBTQIAP+. Mesmo por que trabalho com ações que se relacionam com a diversidade sexual que é ensinando que todos devemos respeitar as pessoas (PROFESSOR 1D, 2023).

Isso apenas reafirma a concepção de Bourdieu (2007), quando fala que em outras palavras, “tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura”. Existe um discurso muito utilizado por alguns professores, que é a neutralidade, como o da professora acima, a neutralidade é acionada mesmo que de forma involuntária principalmente ao se abordar temas mais polêmicos, são típicos os discursos neoconservadores na escola, essa defesa pela neutralidade é apenas umas das formas de ocultar os valores que essas escolas pregam, onde silenciam a diversidade e construindo um discurso de “neutralidade política”.

Freire (2017), também mencionar a neutralidade¹², sendo que segundo o autor, o fato do professor não se posicionar, não significa que ele seja neutro, mas sim, implica que ele deixou

¹² A neutralidade segundo FREIRE (2017) afirma a natureza ética da prática educativa que implica uma congruência entre seu preparo científico e sua retidão ética. Isso por entender que “formação científica, correção

de ter posicionamento próprio e passou a se guiar pelas escolhas dos outros, em outras palavras o professor perdeu a sua autonomia.

5.2.2 Análise do segundo Bloco de entrevista – hegemonia e diversidade sexual

Ao tratarmos sobre a hegemonia e a diversidade sexual na escola militarizada de gestão compartilhada, os relatos dos professores participante nos revela as concepções que cada escola tem sobre o mesmo tema, ou seja, o mesmo tema, vários olhares e diferentes perspectivas, destacamos algumas a seguir:

⇒ **Professor (a) 2C: como você percebe a necessidade de falar sobre diversidade sexual LGBTQIAP+ durante as suas aulas: *“ainda é um discurso ainda limitado”***

A homogeneidade presente na cultura militar, vai além da padronização da identidade do aluno, está presente do discurso da neutralidade, na anulação das discussões sobre temas que atentam contra os valores morais e acima de tudo, na hegemonia curricular e na formulação dos projetos pedagógicos da escola. Nessa perspectiva, o relato do professor 2C, nos mostra a sua concepção sobre a homogeneidade da cultura militar e como ela se apresenta em sua escola.

Percebo a hegemonia em minha volta a partir dos projetos políticos pedagógicos, planos de ensino em alguns ambientes escolares, voltados para uma educação tecnicista que se sustenta com resultados quantitativos, métodos tradicionais que ainda persistem por muitos profissionais. Ainda por meio de um discurso ainda limitado dos alunos no entendimento da diversidade há necessidade de se trabalhar práticas voltadas para tal realidade, considerando que ainda há pouco envolvimento, mas em alguns temas já levanto questionamentos, isso ocorre, quando busco inserir a temática nos processos históricos apresentados da disciplina, na valorização da dignidade da pessoa humana (PROFESSOR 2C, 2023).

Neste sentido, quando remetemos a hegemonia em nossa volta, é necessário deixar claro que a definição de hegemonia para Gramsci. Hegemonia é entendida “[...] não apenas como direção política, mas também como direção moral, cultural, ideológica”. De acordo ainda com o autor, ele não percebeu a autoridade da burguesia apenas como uma determinação, mas compreendeu a inclinação dessa classe de constituir e conservar seu comando intelectual e moral. Como esclarece Gramsci (2011, p. 37),

[...]Toda relação de "hegemonia" é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre diversas forças que compõem, mas

ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e de aprender com o diferente” são indispensáveis à convivência humana e, conseqüentemente, à vida escolar

em todo o campo internacional e mundial entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais.

Nesse sentido, o professor tem um importante papel a desenvolver, ou ele vai contribuir com a hegemonia presente no contexto escolar, ou ele vai tentar desenvolver ações contra a hegemonia que existe na educação, seja através dos documentos norteadores da escola ou em sua prática docente.

⇒ **Professor (a) 2B: Tendo como partida as perspectivas na prática pedagógica docente, como você percebe a hegemonia em sua volta: “*de forma muito positiva*”**

A hegemonia presente dentro da cultura militar é bem perceptível, está presente nas mais variadas, na uniformização da vestimenta, na padronização do currículo e na construção de ações de manutenção da preservação da dominação de uma classe. No entanto, apesar de haver uma grande aceitação por parte da comunidade escolar, esse modelo de educação, voltado para a padronização e para homogeneidade não apresentam no Amapá por enquanto uma melhora na aprendizagem desses alunos. O professor 2B corrobora ao afirmar que:

Eu percebo de forma muito positiva, os alunos possuem um comportamento muito bom, são disciplinados, fica mais organizado e não há exclusão os alunos não se sentem excluídos por que todos são muito parecidos, no entanto, a qualidade da educação não mudou muito, mas o comportamento melhorou (PROFESSOR 2B, 2023).

A pergunta levantou questionamentos bem interessantes sobre a percepção do professor, considerando que percebe a hegemonia em uma volta como algo positivo, no entanto, a frase que chama atenção é do professor, quando diz “possuem um comportamento muito bom, são disciplinados, fica mais organizado e não há exclusão os alunos não se sentem excluídos por que todos são muito parecidos”.

Para Bourdieu (2007) “A igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificção para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou melhor dizendo, exigida. ” Não se pode desconsiderar que a visão dos próprios professores sobre os próprios alunos é um reflexo primeiramente dos sérios problemas que passa a educação brasileira no qual para eles a única solução para resolver os problemas da educação pública é militarizá-la.

⇒ **Professor (a) 1D: Práticas contra-hegemônicas (pedagógicas, sociais, políticas, epistêmicas e culturais): “*engajamento em promover hates*”**

Não se pode ignorar que um dos maiores motivos para a discriminação contra alunos que se identificam como LGBTQIAP+ dentro das escolas brasileiras é a ausência de uma formação docente que contemple as discussões sobre a diversidade sexual. No entanto, a falta de preparo dos professores, aliados as questões religiosas e morais, interferem na forma dispensada a alunos que se identificam como LGBTQIAP+. Considerando que alguns professores trazem para a escola seus julgamentos religiosos e fundamentalistas.

Eu não envolvo minha prática docente nas discussões sobre a diversidade sexual, primo pela vontade de fazer os meus alunos tirarem notas excelentes no ENEM. Ai sim, modificarem seus viveres da melhor educação para derrubar TODOS OS preconceitos. Neste sentido, eu consigo sim imaginar e idealizar que sua prática docente se assemelha com a viabilidade de novas práticas pedagógicas transformadoras, através do meu engajamento em promover HATES em sala. (PROFESSORA 1D, 2023).

Uma professora, ao fazer um relato sobre o seu engajamento em promover Hates em sala de aula, quando se aborda as discussões sobre diversidade sexual, nos leva a fazer dois importantes questionamentos: ou a professora não sabe o que significa o discurso de ódio contra alunos que se identificam como LGBTQIAP+, ou ela sabe e acaba usando os seus julgamentos pessoais para tratar de assuntos que possuem valores sociais e não morais.

Em todo caso, se faz necessário defender uma capacitação ou uma formação para a educação sexual. Junqueira (2009) reafirma que a educação escolar deve ser na, para e pela diversidade, para que isso ocorra esse processo deve ser construído em conjunto de forma coletiva entre alunos, professores, gestores e comunidade escolar. Defendendo assim uma educação libertadora, que tenha a compreensão e tenha um vínculo com os direitos sociais.

É importante ainda, que se defende que uma formação para a educação sexual, de forma ampla e objetiva, uma vez que o discurso da neutralidade ainda é muito presente entre os professores conservadores, essa suposta neutralidade segundo eles é para evitar uma doutrinação ao ensinar. Para Saviani (2013, p. 49-50). “Todavia a premissa positivista da neutralidade é uma forma de falsear a realidade e naturalizar as desigualdades”, afinal:

Importa, pois, compreender que a questão da neutralidade (ou não neutralidade) é uma questão ideológica, isto é, diz respeito ao caráter interessado ou não do conhecimento, enquanto a objetividade (ou não objetividade) é uma questão gnosiológica, isto é, diz respeito à correspondência ou não do conhecimento com a realidade à qual se refere. Por aí se pode perceber que não existe conhecimento desinteressado; portanto, a neutralidade é impossível. (SAVIANI, 2019, p. 49-50).

No que se refere aos alunos que se identificam como LGBTQIAP+ se faz necessário a escola superar a visão homogeneizadora, neoconservadora e moral, no qual faz com que os

alunos que são diferentes precisam se adaptar às regras do que se considera normal. É exatamente isso que ocorre dentro das escolas militarizadas, uma normatização na homogeneidade desses alunos.

⇒ **Professor (a) 3D: Tendo como ponto de partida, as práticas docentes voltadas para a diversidade, como você percebe a necessidade de falar sobre diversidade sexual LGBTQIAP+ durante as suas aulas: Eu percebo a necessidade de se falar sobre a diversidade sexual LGBTQIAP+.**

Em vez de preservar uma tradição monocultural, a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças. É essa, a nosso ver, a questão hoje posta, a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença, tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se:

Eu percebo a necessidade de se falar sobre a diversidade sexual LGBTQIAP+ é de fundamental importância. A pauta LGBTQIAP+ já foi pauta em nossos de vários debates e rodas de conversa. Em uma sociedade tão plural, se faz necessário um debate, diário em busca de cidadãos mais conscientes e livres de preconceito. Combatemos o preconceito com rigidez (PROFESSOR 3D, 2023)

Quando o assunto é diversidade sexual LGBTQIAP+ foi possível observar que alguns questionamentos ficaram sem respostas dos professores, dando uma rápida pesquisa no formulário foi possível observar que os professores que se identificaram como evangélicos, foram os que mais deixaram de responder algumas questões o que vem evidenciar que os seus valores morais estão acima da sua prática docente. A fala do professor (3D), “Em uma sociedade tão plural, se faz necessário um debate, diário em busca de cidadãos mais conscientes e livres de preconceito”. Reafirma o posicionamento de Candau (2003):

Se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença, e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar (CANDAU, 2003, p. 161).

A um conflito no fato da escola militarizada de gestão compartilhada, desconsiderar a pluralidade dos seus alunos, impondo um padrão para o seu comportamento, baseado em valores que os militares priorizam, colocando apenas a homogeneidade cis-heteronormativo como absoluto, silenciado aqueles que não se enquadram no que foi estabelecido por eles.

Discutir a diversidade sexual no ambiente escolar ainda é um dos maiores desafios dos professores, as perguntas a seguir terão por objetivo analisar a compreensão dos professores sobre essas discussões no ambiente escolar.

5.2.3 Análise do terceiro Bloco de entrevista – Práticas Docentes

Ao questionar aos professores, quais as suas concepções sobre as suas práticas docentes, tendo como referência a cultura militar, diversidade sexual, os dados nos revelaram diferentes ponto de vista de cada professor.

⇒ **Professor (a) 1D: Qual a sua concepção e entendimento sobre uma prática pedagógica voltada para a diversidade no ambiente escolar: *“Eu atuo para todos, assim como a escola”*.**

Primeiramente, as escolas de gestão compartilhada esquecem é que uma prática docente voltada para a diversidade é diferenciada, que vai exigir do professor um olhar para as diferenças, superando a barreira do preconceito e promovendo uma educação para a construção do respeito as diferenças, e em uma escola onde todos são iguais na aparência e no comportamento, fica impossível observar as diferenças.

Eu atuo para todos, assim como a escola, atuamos com excelência por conta do feedback que alunos e pais reportam, aqui a educação é de qualidade em um ambiente, bom e para todos. A nossa prática é voltada para a diversidade, através de uma educação de qualidade, em um ambiente limpo e organizado com respeito para todos (PROFESSORA 1D, 2023).

Quando pensamos em uma escola para todos, essa escola é aquela onde todos os alunos, independentemente das condições dos alunos serem intelectuais, físicas, sexuais, sociais, religiosas, ou outras, todos têm direito de acesso, de permanência. Na concepção de Carvalho (2000, p. 120), “uma escola inclusiva é aquela escola que inclui a todos”, que busca reconhecer a diversidade, no qual busca atender e respeitar as necessidades de todos, sem preconceito e promovendo a aprendizagem. As escolas de gestão compartilhadas, não pode ser considerada uma escola para todos, uma vez que a diversidade é silenciada através da padronização e da homogeneidade, sendo a promoção a diversidade se limita em discursos sobre valores, ou sobre respeito.

Assim, para Gadotti (1992, p. 70) no que se refere a ação docente, o maior desafio está em fazer diferente, nessa perspectiva:

“Todo ser humano é capaz de aprender e de ensinar, e, no processo de construção do conhecimento, todos os envolvidos aprendem e ensinam. O processo de ensino-

aprendizagem é mais eficaz quando o educando participa, ele mesmo, da construção do ‘seu’ conhecimento e não apenas “aprendendo” o conhecimento. ” (GADOTTI,1992, p. 70).

Para o autor, a escola assim como o professor precisa ultrapassar essa metodologia dos conhecimentos, o papel que o professor deve assumir é aquele de mediador e facilitador do conhecimento, contribuindo para a formação do aluno, para que o mesmo possa refletir, pensar, criticar e pesquisar, conduzindo ao aluno a construção do conhecimento.

⇒ **Professor (a) 4C De que forma você entende que suas práticas pedagógicas podem ser ou não hegemônicas: “São não hegemônicas, dentro da proposta da escola militar”.**

Apesar de os professores entenderem o que é uma prática hegemônica, mesmo assim eles concordam com que ela representa em seu espaço escolar, a fala do professor representa bem, como alguns professores possuem em suas práxis a cultura militar, eles já fazem parte da cooperação com seus discursos padronizados e passivos.

Tendo ainda a concepção e o entendimento, de uma prática pedagógica voltada para a diversidade, valorizando a singularidade dos alunos, o respeito as diferenças, por meio de uma prática voltada para a promoção dos direitos humanos. Por isso considero as minhas práticas são não- hegemônicas, voltadas para a abordagem dos conteúdos e temáticas, dentro das propostas pedagógicas da escola militar (PROFESSOR 4C, 2023).

Quando pensamos em práticas hegemônicas, a associação com as escolas militarizadas é inevitável, as contradições entre uma educação mais democrática e crítica são as principais contradições desse modelo de escola, ao analisar as falas dos professores e possível encontrar condições, podemos citar a fala do (Professor 4C) ao mencionar que “São práticas não hegemônicas, voltadas para a abordagem dos conteúdos e temáticas, dentro da proposta pedagógica da escola militar”.

A educação escolar, nesse sentido, pode corroborar as ideias do grupo dominante, ou seja, compactuar com o projeto social hegemônico capitalista em um sentido neoliberal. Procede, doravante, a educação escolar em comunhão com a razão econômica, cuja finalidade é o processo formativo escolar do indivíduo para atender às demandas da economia, consequentemente, das empresas (SILVA, 2023, 70).

Não se pode desconsiderar o que o autor mencionar, que a escola compactua com esse projeto social, as escolas de modo geral compram a ideia desse processo formativo e o professor faz a parte dele, ao organizar o seu plano de curso, baseado nesses valores hegemônicos. Para tanto, é impossível para um professor ser contra uma prática hegemônica, tendo como referência a proposta pedagógica da escola militar, uma vez que ambos, estão em lados opostos.

⇒ **Professor (a) 2C: A partir das perspectivas sociais e políticas, o que você entende por práticas docentes hegemônicas: “uma prática altamente excludente”**

A escola ao implantar um modelo, que padroniza desde o comportamento do aluno, até a homogeneidade da sua identidade, já insere a hegemonia no seu sistema, ou seja, já se torna uma prática excludente. Uma das características da militarização escolar é justamente a valorização da meritocracia, da competitividade entre os alunos, o que pode ser visto dentro dos documentos norteadores dessas escolas, como o regimento disciplinar e manual das escolas cívico militar (BRASIL, 2019).

Entendo por práticas docentes hegemônicas, como uma prática altamente excludente, onde o indivíduo deve por meio de processo formativo escolar, inculcar a competição, a produtividade, sendo tratado como apenas um instrumento desde sistema capitalista. Isso influencia na forma como os conteúdos repercutem em sala de aula e como temos a levarem o aluno a refletirem sobre os processos, meios e o resultado que influenciam no dia a dia (PROFESSOR 2C, 2023).

Nessa perspectiva, suas práticas são voltadas para a hegemonia, sendo a escola um espaço que tua na correia de transmissão do mercado, pois, em outras palavras, prepara o aluno apenas para o mercado de trabalho e para servir os interesses do capital. Para Silva a prática hegemônica está presente dentro das escolas:

É necessário, para manter essa ordem social, implementar mecanismos para que o indivíduo-trabalhador possa estar nesse processo e ser explorado. Mas tal exploração não deve ser compreendida, a partir de uma reflexão crítica, como fator fundante. O próprio processo educativo escolar desempenha um importante papel na adaptação do indivíduo-trabalhador. Eis aí os pressupostos teórico metodológicos hegemônicos que permeiam a educação escolar. (BERNARDO, 2023. 4-5).

Para o autor o próprio processo educativo já desempenha essa função, moldando o aluno e preparando ele para o mercado de trabalho, as escolas de gestão compartilhadas, mas até que as demais escolas públicas civis, contribuiu de forma significativa para essa prática, formando alunos passivos e impossibilitando a eles a sua criticidade e o direito a escolher o que é diferente do que foi determinado pela escola.

5.2.4 Análise do quarto Bloco de entrevista – LGBTQIAP+

As questões propostas a seguir, relevam as opiniões dos professores quando se trata das ações de enfrentamento ao preconceito contra alunos que se identificam como LGBTQIAP+, os dados revelam quais foram os posicionamentos, ações e posturas diante de tal discussão.

⇒ **Professor (a) 1D: Enfrentamento ao preconceito LGBTQIAP+; Diversidade de gênero e sexualidade na educação; “não possuem ações, por que não tem preconceito na escola”.**

A escola sendo um lugar de debate, deve estar aberta das todas as discussões, sendo um espaço democrático, segundo Ferreira (1996), “o professor é capaz de mediar o seu conhecimento e experiência para construir seu contexto pedagógico”, para o autor as ações educativas do professor não devem ser exclusivamente baseadas na sua experiência, precisa buscar ferramentas para transformar a sua práxis, considerando a diversidade e a realidade do seu aluno. Neste sentido, o currículo é flexível e o professor tem autonomia para modifica-lo de acordo com a necessidade e realidade da turma, ou seja, o professor que não abordar em seus planejamentos a diversidade sexual LGBTQIAP+, não pode usar como justificativa o currículo engessado.

A escola é um lugar de debate, sendo que em seus planos de curso, não possuem ações para o diálogo sobre a diversidade sexual, uma vez que o currículo da BNCC é bastante engessado, sendo que há uma discussão aberta sobre a diversidade sexual, sendo que enquanto professora eu nunca presenciei nenhum tipo de violência, uma vez que nosso espaço escolar primo pelo respeito a todos, Aqui vejo alunos trans¹³ sendo acolhidos por colegas e respeitados por todos (PROFESSORA 1D, 2023).

Essa fala do professor, retrata duas realidades, uma que a padronização e a homogeneidade impedem de reconhecer as diferenças e a segunda, que a ausência de discussão sobre a temática, leva o professor a confundir e a não reconhecer os diferentes tipos de sexualidade. Observa-se ainda a fala da professora, de que a escola é um espaço aberto, no entanto, os dados da pesquisa revelam que a escola não está tão aberta assim para essa diversidade, três das quatro escolas pesquisadas informam da falta de abertura da escola, quanto a essa temática, neste caso, para confirmar a contradição da fala da professora em questão:

Rol dos Atos de Transgressão Transgressões Escolares

Arrumar o cabelo em local não apropriado

Usar óculos esportivos (escuros ou similares) ou cordões, pulseiras e outros adornos não previstos no Regulamento de Uniformes, quando fardado

Usar brinco, piercing, alargadores e outros adornos (masculino)

Usar mais de um brinco na mesma orelha, fora do lóbulo (furo padrão), que ultrapasse o lóbulo, alargadores, piercing e outros adornos (feminino)

Executar toques ou sinais regulamentares, sem ordem para tal

Consumir quaisquer alimentos durante as atividades escolares ou nas dependências da sala de aula

¹³ Até a presente apresentação desta dissertação, não constavam nos registros das escolas a matrículas de alunos transgênero, transexuais ou travestis, segundo o diretor da escola em questão, não consta no senso escolar aluno matriculados com essas características.

É terminantemente proibido trazer ou consumir em qualquer dependência da escola balas, chicletes, chocolate, salgadinhos, refrigerantes, energéticos na Escola
 É terminantemente proibido fazer mechas de qualquer cor ou tonalidade no cabelo, marcas nas sobrancelhas ou no cabelo, pintura de rena
 Usar maquiagem de qualquer natureza
 Portar maquiagem de qualquer natureza
 Usar cílios ou unhas postiças (REGIMENTO DISCIPLINAR DA ESCOLA (D), 2018).

Um “espaço democrático” que até chupar uma bala ou arrumar o cabelo é considerando uma transgressão, a identidade do aluno, se manifesta através dos gestos, trejeitos e adereços que o aluno possa usar, como o professor vai abordar diversidade sexual, se a homogeneidade se limita em meninos e meninas, como um professor vai abordar temas sobre diversidade sexual, se a escola proíbe qualquer tipo de manifestação.

Democracia é uma construção contínua e contingente e que se dá através de práticas articulatórias nos diferentes espaços sociais, dessa maneira, exercitar a democracia é algo demorado, e que exige uma articulação entre os sujeitos partícipes desse processo, não existe, pois um modelo de democracia de validade universal, assim é necessária a institucionalização de práticas democráticas nas mais variadas relações sociais (ROCHA, 2015, p. 2).

De acordo com o autor, um espaço democrático, ocorre com a participação de todos os envolvidos, escola, alunos, professores, comunidade escolar, todos envolvidos no processo de tomada de decisões e principalmente nas ações que serão desenvolvidas dentro do ambiente escolar. Nessa perspectiva, uma escola que impõe uma cultura monocultural, onde o aluno tem proibições de ter sua individualidade não pode ser considerado um espaço democrático.

⇒ **Professor (a) 2C: Identifique como seriam as possibilidades se houvesse uma educação aberta a discussão da diversidade sexual; “a escola ainda não está aberta para esse tipo de discussão”.**

A militarização em sua essência, por mais que não proíba a discussão sobre a diversidade sexual LGBTQIAP+, sua cultura de padronização e de homogeneidade não permite, que o diferente possa ter espaço dentro do ambiente escolar.

É difícil identificar quais seriam as possibilidades, uma vez que a escola, principalmente a militar não está aberta para esta discussão. A escola ainda não tem ações específicas, somente para a temática da diversidade sexual, como um todo e sua problematização, apesar de haver casos de discriminação que afetam a autoestima dos alunos. (PROFESSOR 2C, 2023).

Ao analisar a fala do professor (2C), retratam muito bem, o que é uma escola de gestão compartilhada, “é difícil identificar como seriam estas possibilidades, uma vez que a escola militar não está tão aberta para essa discussão” um espaço onde todos são iguais, onde impera a padronização, a diversidade e a diferença não são permitidas. Junqueira, nos faz refletir que:

Estado e sociedade precisam refletir com mais radicalidade sobre os modelos educacionais (seus pressupostos, seus conteúdos, os valores que ajudam a produzir e a reproduzir) e confrontá-los com a pluralidade presente na sociedade, que, não raramente, ignoram ou desvalorizam (JUNQUEIRA, 2014, p.7).

É importante ressaltar, que uma escola aberta a discussão sobre diversidade, sexual, ou qualquer outro tipo de diversidade, deve começar suas ações, pelos seus documentos norteadores, neste caso a ausência nas abordagens sobre as discussões da diversidade sexual LGBTQIAP+, impacta diretamente na vida do aluno que se identifica como membro dessa comunidade, implicando em violências dentro do ambiente escolar.

A próxima questão, nos mostra que a percepção que o professor faz sobre o bullying é um pouco preocupando, uma vez que ele não reconhece essa atitude como uma forma de violência.

⇒ **Professor (a) 1A: Quais os enfrentamentos ao preconceito LGBTQIAP+; Diversidade de gênero e sexualidade na educação: “não existe violência, só bullying mesmo”**

Para que escola, professores, alunos e família, possam de fato ter uma discussão aberta sobre a diversidade sexual, a implantação de política pública educacional com a finalidades da efetivação de ações em favor de conflito em relação aos valores hegemônicos e das ligações de poder que orientaram a organização da escola. Somente assim seremos capazes de transformar a escola, um espaço para todos e aberto para a diversidade.

Infelizmente a escola, bem como a comunidade escolar, não está preparada, para essa discussão, demonstram uma certa resistência. Apesar de conter em meus planejamentos as discussões sobre a diversidade sexual, ainda é bastante complicado tocar nessa temática em sala de aula, no entanto, eu enquanto professora, nunca presenciei, acredito que o que acontece é mais bullying, piadinhas pela pessoa ser quem ela é (PROFESSORA 1A,2023).

Durante as conversas nas entrevistas, foi possível observar que existem casos de violência contra alunos que se identificam como LGBTQIAP+, no entanto, apesar de a escola possuir alunos que se identificam com esses grupos, pouco se tem feito por eles, e muitas vezes o próprio professor minimiza a violência, como a fala do (Professor 1A), quando afirma que “Nunca presenciei, acredito que o que acontece é mais bullying, piadinhas pela pessoa ser quem ela é”, talvez pela ausência de debates sobre a temática, o próprio professor não percebe que o que o aluno esta vivenciando não é uma brincadeira e que o bullying é um tipo de violência.

Encarar e aceitar que ainda existe o preconceito velado nas “brincadeiras” lgbtfóbicas e entender a existência do bullying LGBTQIA+fóbico é o primeiro passo para se banir

essa forma violenta de exclusão. Portanto, a importância de demonstrar as várias facetas do preconceito está ligada à necessidade de dar voz aos violentados, ao direito à liberdade, ao essencial grito de medo e pavor que os LGBTs se privam diariamente devido às violências impostas pela sociedade. (ARAÚJO, JÚNIOR, FRANÇA e GOMES, 2021, p.582).

O primeiro passo que a escola pode fazer para ajudar esses alunos é aceitar o fato que essas brincadeiras são uma das formas de violência que esse aluno enfrenta, o segundo passo é a escola pensar em ações junto com a comunidade escolar, alunos e professores sobre a importância de se discutir sobre a diversidade sexual dentro do ambiente escolar. A participação de todos se faz necessária, por que essa violência acontece dentro e fora da escola.

Diante do anseio de construirmos uma sociedade e uma escola mais justas, solidárias, livres de preconceito e discriminação, é necessário identificar e enfrentar as dificuldades que temos tido para promover os direitos humanos e, especialmente, problematizar, desestabilizar e subverter a homofobia. (JUNQUEIRA, 2019, p. 13).

Nessa conjuntura, a escola deve sim, se considerar um espaço aberto para discutir a diversidade, e por ser um espaço democrático, deve garantir os direitos de todos, alunos, professores e comunidade de se expressar livremente sobre gênero, sexualidade e afetividade dentro do ambiente escolar.

⇒ **Professor (a) 3D: Qual é a sua conduta, caso identificasse uma situação de violência contra uma pessoa do grupo LGBTQIAP+; “*O discurso de ódio dentro da escola militarizada, são passíveis de punição*”.**

Quando não há uma abertura para a discussão sobre a diversidade sexual dentro da escola, ou até mesmo, quando a própria escola, coloca como uma regra pétrea a padronização e a homogeneidade desse aluno, para respeitar as diferenças o aluno precisa aprender a conviver com ela, mas torna-se um pouco mais complicado em uma escola onde todos são iguais.

No meu plano de curso não poderia faltar a discussão sobre a diversidade sexual, esse tipo de discussão se faz necessário, devido os casos de discurso de ódio que já ocorrem na escola, em uma discussão sobre essa temática, alguns alunos homofóbicos, se expressaram com discurso de ódio, não somente contra alunos que são LGBTQIAP+, mas também contra mulheres, negros. Minha postura enquanto professora foi interromper o discurso de ódio no mesmo instante. Foram logo repreendidos por mim, sofreram punições disciplinares e os responsáveis foram chamados e informados do ocorrido, em minha sala de aula eu não permito qualquer tipo de violência ou falta de respeito com os outros (PROFESSOR 3D, 2023).

Para tanto, durante a pesquisa nos documentos norteadores das escolas, não foi observado nenhuma ação sobre enfrentamento contra preconceito contra os alunos que se identificam como LGBTQIAP+. Durante a entrevista 5 (cinco) professores citam a importância

de se discutir e abordar a diversidade sexual, devido o número de aluno que se identificam com essa comunidade.

Diante do que foi analisado através dos dados apresentados na pesquisa, observa-se que os docentes do Ensino Médio da área de conhecimento de Ciências Humanas, de escolas de gestão compartilhada, abordam as discussões sobre a diversidade sexual LGBTQIAP+, através principalmente de conversas informais em sala de aula, no entanto, precisou-se considerar as implicações da cultura militar nessas abordagens.

Nesse sentido, a escola é um espaço de resistência ou um espaço de silenciamento da diversidade sexual? Os dados revelam, que escolas militarizadas de gestão compartilhadas, são mais propícias ao um espaço de silenciamento da diversidade sexual, do que de enfrentamento, algumas características de posturas neoconservadoras no discurso sobre diversidade sexual, assim como é perceptível uma doutrinação de alguns professores, quando seus discursos se assemelham aos dos militares.

Quando nos referimos que a escola, está sendo um espaço de silenciamento não temos a pretensão de dizer que a escola proíbe, interfere e ou impede que os professores se manifestem contra os alunos que se identificam com a comunidade LGBTQIAP+. Mas o fato de a escola e professores não se posicionarem, ficarem em silêncio diante da necessidade em se abordar debates sobre a diversidade sexual, ou até mesmo, não se posicionar diante da ausência de ações de enfrentamentos contra o preconceito, se omitindo em uma busca de uma escola mais democrática para todos, é nessa perspectiva, que é possível dizer que fica implícito o silenciamento das escolas de gestão compartilhada diante das discussões sobre a diversidade sexual LGBTQIAP+.

Com a militarização das escolas públicas civis, normas foram construídas, com os padrões dos valores militares, a chamada cultura militar, que introduz na escola, normas e conduta no comportamento, valores, identidade e principalmente na individualidade.

Esse padrão de comportamento e essa homogeneidade na identidade do aluno, vai implicar diretamente na diversidade sexual existente dentro dessas escolas, um ponto que merece destaque, se refere como os professores abordam as discussões sobre a diversidade sexual. Nesse sentido, evidenciou através dos dados coletados que pouco se tem discutido sobre a diversidade sexual LGBTQIAP+, e que as abordagens utilizadas em sua maioria é conversas quando surge a necessidade, ou debates de forma esporádicas.

É impossível uma abordagem mais efetiva sobre a diversidade sexual LGBTQIAP+ nas escolas militarizadas de gestão compartilhada, uma vez que as implicações da cultura militar não permitem que seja discutido um tema que vai contra o seu regimento disciplinar e o seu

regimento de uniforme, esses dois documentos, foram construídos para silenciar qualquer forma de expressão, que fuja do padrão do binarismo heteronormativo.

Por este motivo, que a meu ver, as discussões se limitam de forma bem discreta durante algumas aulas, sem grande impacto no enfrentamento de ações homofóbicas e preconceituosas dentro do ambiente escolar. Um outro ponto que merece destaque, os professores envolvidos na prática docente possuem outras prioridades, como melhorar o índice da escola no ENEM, ou o acesso do aluno ao ensino superior, e esquecem que enquanto professor possuem sua função social, no qual permitem as abordagens sobre a diversidade sexual com praticamente quase todos os assuntos do currículo.

A pesquisa revelou que a militarização, implica na perda da identidade do aluno, como o professor vai abordar a diversidade sexual dentro das escolas de gestão compartilhada, se todos os alunos possuem o mesmo padrão de comportamento e a homogeneidade da identidade, não dando abertura para outra identidade que não seja o binarismo da heteronormatividade. Isso não se limita em deixar a priori todos iguais, vai além, implica na perda da identidade do aluno, considerando que ao militarizar uma escola, uma nova cultura é imposta e com ela toda forma de expressividade, que são as características individuais de cada aluno, são silenciadas com a imposição de regras, o Regimento Disciplinar, normatizada essas regras de acordo com o julgamento de valores que os militares possuem.

Porém os professores percebem que a padronização existente dentro da escola, fere a identidade do aluno, principalmente por que a militarização foi feita para a branquitude e isso refletiu na fala de alguns professores, a própria escola perde aos pouco a sua identidade, quando a escola começa a ser elitizada e seletiva com os alunos, a escola perde a sua identidade social junto à comunidade, onde os alunos do próprio bairro não conseguem permanecer na escola devido aos altos custos dos uniformes deixando assim de lado o acesso igualitário e democrático. Nessa perspectiva, a escola não desenvolve ações de valorização da identidade, uma vez, que sua filosofia é a padronização de todos.

Devido a padronização e a homogeneidade, presente nas escolas militarizadas de gestão compartilhadas, as discussões sobre diversidade sexual LGBTQIAP+ ficam silenciadas, uma vez que quando relacionamos, que a militarização silencia a diversidade sexual, é por que ela tem como padrão de identidade a heteronormatividade, não aceitando outra forma de identidade, isso fica evidente nos seus regimentos disciplinares e de uniformes, sendo que ao colocar um policial para gerenciar uma escola, ele vai silenciar e apagar a identidade desse aluno, considerando que as escolas militarizadas impõem as regras da cultura militar, o que não

abre espaço para as identidades das juventudes, principalmente dos negros, travestis, lésbicas, dos gays, ou seja, não existe espaço para as diversidades sexuais dentro do ambiente escolar.

É importante e necessário, uma prática voltada para a diversidade no ambiente escolar, considerando que até mesmo o professor sem perceber acaba introduzindo em suas práticas docentes, a padronização, contribuindo mesmo que de forma involuntária para o silenciamento da diversidade, uma vez que a sua prática decente, se tornaram padronizadas, seguem uma rotina pré-estabelecidas pelas normas disciplinares.

Outro ponto evidente que foi revelado durante a pesquisa é a presença de características neoconservadoras, sendo que umas das características mais evidentes do neoconservadorismo na educação é justamente a imposição dos valores morais, esses valores que é presente dentro da cultura militar está acima dos direitos sociais. Quando a referência é sobre os valores morais, os militares que são os principais responsáveis pela educação moral dos alunos, especificamente, coloca a moralidade como objeto do desenvolvimento pedagógico. Ou seja, os valores militares que são privilegiados, como civismo, patriotismo, Deus e Família.

Não tenho a pretensão de afirmar que a escola não deve abordar valores morais dentro da escola, no entanto, é importante mencionar que os valores estão relacionados com a sua compreensão de mundo e principalmente os seus valores enquanto ser humano, nessa perspectiva, cada família¹⁴, possui sua construção de valores que podem não ser os mesmos impostos pela escola.

A construção de valores é importante, mas não deve ser o objeto do desenvolvimento pedagógico de uma escola, considerando que a escola é um espaço plural, repleto de cultura e de diversidade, o que deveria ser o objeto pedagógico dessas escolas deveria ser as ações democráticas. O professor para ter autonomia em sua prática docente, precisa primeiramente exercer a sua autonomia em seus planejamentos e na sua participação na construção do projeto político pedagógico da escola, somente dessa forma ela terá contribuído para uma escola crítica e participativa.

Portanto, evidenciou que não há uma abordagem efetiva ou que exista ações de enfrentamento contra o preconceito ou violência contra aluno que se identificam com os grupos LGBTQIAP+, evidenciou ainda que a prioridade da escola, é resgate dos valores morais, a disciplina e o comportamento.

¹⁴ Podemos citar como exemplos as famílias que tem por religião as testemunhas de Jeová, para essas famílias que são praticante dessa religião, determinaram não participar de cerimônias nacionalistas, porque sendo eles, essas coisas vão contra o que a Bíblia ensina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A militarização das escolas públicas é uma realidade no Brasil e está presente em quase todos os estados da federação, esse modelo de escola, que estão localizadas em áreas de vulnerabilidade social, cresceu nos últimos anos, com a justificativa de diminuir a violência e para conter a indisciplina dentro do ambiente escolar. Com a militarização das escolas públicas civis, um novo perfil foi criado para o aluno, um perfil construído tendo como princípios a padronização e a homogeneidade presente na cultura militar e conseqüentemente a exclusão da diversidade existente dentro da escola está aos poucos sendo apagada da cultura escolar, o que nos fez repensar sobre o papel social que a escola deve desenvolver.

Discutir o papel da escola diante da diversidade sexual LGBTQIAP+, nos levou a alguns questionamentos e a pesquisa nos revelou algumas respostas surpreendentes, nossa pesquisa mostrou a concepção dos professores diante das discussões sobre a diversidade sexual, da disciplina, da violação de direitos sociais e ações neoconservadoras dentro desse modelo de escola. Contudo, a pesquisa revelou achados bem interessantes sobre a militarização das escolas públicas no Amapá, principalmente no que concerne as ações neoconservadores que são tão visíveis nas concepções dos professores e na metodologia utilizada pelas escolas militarizadas de gestão compartilhada no Amapá. Conforme percebido nesta pesquisa entre os participantes, surge um apoio considerável ao modelo, embora ele seja considerado como um retrocesso, mas é possível ainda observar através da pesquisa que, mesmo que em um pequeno número, houve posições contrárias, com fortes argumentos contra a militarização.

A militarização e a padronização presente na cultura militar nas escolas nos revelou que mesmo a escola sendo um espaço multicultural, predomina apenas a cultura militar, a monocultura existente na padronização dos corpos, comportamento, pensamento, interfere diretamente da identidade do aluno, assim como influência na prática docente do professor, que acaba absorvendo as doutrinas do militarismo para a sua prática docente, bem como o discurso neoconservador muito presente entre os participantes, utilizando a neutralidade política e social, que foi amplamente discutida na pesquisa.

A militarização das escolas, mostra um cenário nostálgico da educação brasileira, no período do regime militar no Brasil, a mesma metodologia tradicional, com os mesmos valores conservadores, patriotismo, civismos, disciplina e hierarquia. No entanto, essa educação baseada em valores militares, viola vários direitos dos alunos, principalmente o que se refere ao direito a sua identidade, religiosidade e sexualidade. A pesquisa revelou uma grande aceitação dos professores, mesmo eles percebendo que a padronização existente molda o aluno,

e que contribui para a intolerância dentro desses espaços, onde o diferente não é permitido, onde a diversidade não tem espaço e acima de tudo, onde reina os valores morais acima dos valores sociais.

Conforme percebido na pesquisa, a militarização introduz no comportamento do aluno os valores morais dos militares, desconsiderando que esse aluno é um indivíduo social, que possui em sua essência os valores familiares e de sociedade, foi muito presente durante a entrevista a frase “as normas aceitas socialmente” e que o aluno, precisa aprender a viver com essas normas, desconsiderando que a sociedade não é uma extensão da caserna, a escola tem o dever de preparar o aluno para viver em sociedade, respeitando as diferenças inerente dela, no entanto, as escolas militarizadas tentam introduzir a ideia de que todos são iguais, com os mesmos valores, mesmos pensamentos, ou seja, alunos passivos e sem criticidade, perdendo totalmente a sua concepção de agente político.

Nessa perspectiva da padronização presente na cultura militar, a pesquisa revelou que a ausência de ações sobre diversidade seja ela sexual, religiosa ou cultural é inexistente nas escolas pesquisadas, a padronização assume uma forma de controle, no entanto, o que ficou evidente na pesquisa e que essa padronização influencia a prática docente dos professores, introduzido neles um modelo a ser seguido, que vai desde a forma como abordar um conteúdo, ou até mesmo no modo de pensar, a evidencia está nos discursos da neutralidade, muito presente entre muitos professores.

As respostas obtidas trazem achados importantes sobre a militarização, principalmente sobre dois pontos: o primeiro sobre a doutrinação de alguns professores, que em sua prática docente se assemelha as doutrinas dos militares, seus pensamentos e concepções vão na contramão de uma educação voltada para a diversidade e para a pluralidade, construindo uma barreira entre o professor e o aluno, silenciando aqueles que não se encaixam nos padrões estabelecidos pela homogeneidade desse modelo de escola. Os professores são os escudos dessas escolas em vez se serem a resistência. O outro ponto é a elitização do perfil dos alunos, duas das quatro escolas, revelaram que o perfil do aluno da escola melhorou significativamente, de classe baixa para classe média alta, o que retrata um cenário preocupante, que é o acesso e a permanência desse aluno nessa escola, onde o custo para o aluno permanecer na escola é alto, considerando que são alunos com característica de vulnerabilidade social, esses alunos acabam saindo da escola, dando a vaga para outros alunos que não são da comunidade. Desse modo, este modelo acaba privilegiando as camadas de classe médias que, perdendo poder aquisitivo, mantêm seus filhos numa escola que se assemelha à particular, o que evidencia mais uma vez o caráter híbrido dessas escolas.

A padronização presente nas escolas militarizadas de gestão compartilhada, impede a autonomia do aluno em ter a sua identidade e individualidade respeitada, em especial aos alunos que se identificam com os grupos LGBTQIAP+, no qual estão inseridos em um espaço público civil, que em sua essência já é um espaço de exclusão, para um espaço além de excludente extremamente opressor, pois impede que aluno possa manifestar qualquer tipo de característica individual, sendo permitida apenas o que está regimentado no regulamento dessas escolas.

A perda da identidade para os alunos que não se encaixam no padrão estabelecido no regimento, fere de várias formas os direitos sociais desse aluno, uma vez que a escola deve ser um lugar de acolhimento das diversidades. Nessa perspectiva, evidenciou na pesquisa, que as escolas militarizadas de gestão compartilhada não abordam as discussões sobre a diversidade sexual LGBTQIAP+ na escola, sobressai das respostas obtidas a percepção de que, como todos os alunos são iguais devido a padronização e a homogeneidade, não existe a necessidade de se abordar a temática, ficando a cargo de cada professor essa discussão, quando houver a necessidade. Essa visão é reforçada quando a escola, em seu projeto pedagógico desconsidera a necessidade de se discutir a diversidade sexual e principalmente quando a escola ignora ações de enfrentamento contra o preconceito, homofobia, machismo e violência contra os alunos que se identificam com os grupos LGBTQIAP+.

A ausência de discussão sobre a diversidade sexual LGBTQIAP+ favorece dentro da escola, algumas atitudes de violência contra alguns alunos que se identificam com os grupos LGBTQIAP+, e a postura da escola diante da violência é de acordo com o regimento disciplinar, de acordo com a pesquisa, os alunos são punidos e os responsáveis são comunicados. No entanto, mesmo havendo casos de violência, não se vislumbrou ações de enfrentamento em nenhuma das escolas pesquisadas, também não consta em nossos achados uma discussão mais abrangente sobre a temática em nenhuma escola pesquisada, o que revela que essas escolas, esse tipo de violência não é um problema, sendo que a prioridade é a indisciplina do aluno.

Outro aspecto que chama a atenção derivado das respostas foi a pouca consciência crítica da maioria dos respondentes sobre algumas questões, como, violência, bullying, neutralidade, democracia, pluralidade, diversidade, política e prática docente. Evidenciou nas respostas argumentos frágeis, sem sustentação, ou até mesmo respostas prontas como sendo retiradas da mesma cartilha, como: a escola é muito boa por que diminui a violência, a militarização é a salvação da educação por que disciplina o aluno. Esperava-se uma visão mais profunda sobre esta mudança significativa de paradigma que ocorrem dentro dessas escolas com a entrada dos militares para as escolas, no entanto, o que observa é exatamente o contrário, o que nos faz refletir que a escola é um lugar que a princípio, deveria ser absolutamente livre,

o que não significa ser indisciplinado e violento, e acaba se tornando um espaço padronizado e homogêneo, sem questionamentos.

Por fim, a ausência de uma abordagem sobre temas polêmicos, os achados mostram que os professores utilizam o discurso da neutralidade, para não abordar temas como os da diversidade sexual LGBTQIAP+, silenciando aqueles que não se encaixam na padronização e na homogeneidade, contribuindo para a violação dos direitos desses alunos, deixando a margem da sociedade sem ter para quem pedir ajuda, além do que, a ausência de ações de enfrentamento contra o preconceito, homofobia ou qualquer outro discurso de ódio, acaba sendo minimizado como apenas uma brincadeira, o que torna ainda mais grave, uma vez que o próprio professor, não percebe a gravidade da violência sofrida por este aluno, ou até mesmo quando o próprio professor promove hates (sic) sem ter a consciência que isso é um discurso de ódio contra aqueles que não se encaixam no sistema da padronização e da homogeneidade imposta pela militarização.

Encerro esta dissertação com a esperança de que ela sirva de ferramenta para despertar nos educadores e nos educandos, o importante papel que cada um tem na sociedade, de que a educação se faz com a pluralidade de ideias, pensamento, de cultura, religiosidade, concepção política e principalmente com a diversidade sexual existente no ambiente escolar. Que o educador perceba tem em suas mãos o instrumento mais poderoso, que é o diálogo com o seu aluno, no qual possam construir juntos a criticidade, autonomia e o respeito a diversidade. Que o aluno, perceba que o diálogo com o professor ajuda a construir um conhecimento transformador, que questionar, perguntar, indagar são ferramentas indispensáveis na aprendizagem. Que minha pesquisa seja a como a uma luz de esperança para todos aqueles que desejam uma educação para todos, com respeito as diferenças e com a valorização da diversidade.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam (2013). **Juventudes e Violências nas escolas**. *Revista LES – Linguagens, Educação e Sociedade*, Dossiê Educação e Juventudes, 18(Especial), 229-250.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto.; TREVISOL, Marcio Giusti. **A incorporação da racionalidade neoliberal na educação e a organização escolar a partir da cultura empresarial**. *Revista Educação e Emancipação*, São Luís, v. 12, n. 3, set./dez. 2019.
- ALVES, Miriam Fábila, TOSCHI, Mirza Seabra, **A militarização das escolas públicas**: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil, *RBPAAE* – v. 35, n. 3, p. 633 - 647, set./dez. 2019
- ALVES, Míriam Fábila; FERREIRA, Neusa Sousa Rêgo. **O processo de militarização de uma escola estadual pública em Goiás**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 41, e0224778, 2020.
- AMAPÁ. Lei Estadual nº 949/2005 **que trata das normas de funcionamento do Sistema Estadual de Educação, reestrutura o Grupo Magistério do Quadro de Pessoal do Governo do Estado do Amapá e organiza o Plano de Cargos, Carreiras e Salários dos profissionais da educação básica do Poder Executivo Estadual**;
- AMAPÁ. **Projeto autoriza criação dos colégios militares no Amapá**, Coletânea de Legislação Estadual aplicável ao corpo de Bombeiro Militar do Estado do Amapá. – 3ª Ed. Ver. E atual – Macapá/AP, 2008.
- AMAPÁ. Lei Estadual nº 1503/2010 **Dispõe sobre a regulamentação da Gestão Democrática** Escolar nas Unidades Escolares do Sistema Estadual de Ensino. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=119225>. Acessado em 20/08/2021;
- AMAPÁ. Acordo de Cooperação nº 003/2017-SEED que celebram de um lado, a secretaria de estado da educação - SEED/AP, e de outro lado, a Polícia Militar do Estado do Amapá – PMAP, 2017.
- AMAPÁ. Acordo de Cooperação nº 004/2017-SEED que celebram de um lado, a secretaria de estado da educação - SEED/AP, e de outro lado, o Corpo de Bombeiros Militar do Estado do Amapá – CBMAP, 2017. Disponível em: <https://www.escavador.com/diarios/433860/DOEAP/P/2017-03-30?page=37>. Acessado em 10/06/2022
- AMAPÁ, Resolução 077/2014 – CEE/AP, sobre a criação, **credenciamento de instituições de ensino, autorização para funcionamento, reconhecimento e renovação de reconhecimento** de etapas e modalidades da educação básica do sistema estadual de ensino do Amapá e estabelece outras providências.
- AMAPÁ Resolução 056/2015 – CEE/AP, Resolução **Estabelece Normas para a Educação Básica, de acordo com a Lei Nº 9.394/96, e Legislação subsequente, no Sistema de Ensino do Estado do Amapá**.
- AMAPÁ Resolução 046/2015 – CEE/AP, Resolução dispõe sobre a **Regimento Escola e Sistemática de Avaliação**, da Rede Estadual de Ensino e dá outras providências correlatas.

AMAPÁ. Governo do Estado. Projeto autoriza criação dos colégios militares no Amapá, 2018 Disponível em: https://www.portal.ap.gov.br/ler_noticia.php?slug=0505/projeto-autorizacao-dos-colegios-militares-no-amapa), acessado em 20/10/2022.

ANGELO, Durval. **Escola Sem Partido, escola sem censura**, Dias. (Org.). 1. ed. – Chapecó: marxismo21 / Maringá: Edições Diálogos, 2017.

ANJOS, Kátia Maria Barbosa dos, Heteronormatividade no contexto escolar: resistências e enfrentamentos de estudantes LGBTQIA+ / Katia Maria Barbosa dos Anjos. – 2022. 1 recurso eletrônico. 142 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Campus Marco Zero, Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Macapá, 2022.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. O déficit cognitivo e a realidade brasileira. In: AQUINO, Julio Groppa (org.): Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas. 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1998. p. 44.

ARAUJO, Maria Cristina Cavalcanti; JÚNIOR, José Carlos da Silva; FRANÇA Rebecka de; GOMES Jean Claude de Souza. **Bullying, Preconceito e Violência Lgbtqia+Fóbica em Ambiente Escolar**: Uma Análise no Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Revista Diversidade e Educação, v. 9, n. 2, p. 574-614, 2021. Doi:10.14295/de.v9i2.13266 E-ISSN: 2358-8853

ARAÚJO, Inês L. **Da “pedagogização” à educação**: acerca de algumas contribuições de Foucault e Habermas para a filosofia da educação. In Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 3, n. 7, p. 75-88, set./dez., 2002.

APPLE, Michael Whitman. **Educando à direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

BASTOS, Liliana Cabral e SANTOS, William Soares A entrevista na pesquisa qualitativa / Organizadores: dos Santos – Rio de Janeiro : Quartet : Faperj, 2013. ROSA, Maria Virgínia; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzale A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismo para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2008

BASTOS, L. C.; SANTOS, W. S. A entrevista na pesquisa qualitativa: perspectivas em análise da narrativa e da interação. Rio de Janeiro, RJ: Quartet Faperj, 2013

BELFIELD, Clive. R.; LEVIN, Henry. M. **A privatização da educação**: causas e implicações. Lisboa: Edições ASA, 2004.

BERNARDO SILVA, M. Concepções pedagógicas hegemônicas e pedagogia histórico-crítica: em questão a formação de professores. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 29, p. e48021, 2023. DOI: 10.26512/lc29202348021.

BOURDIEU, Pierre. **Os três estados do capital cultural**. In: BOURDIEU, P. Escritos de educação. Seleção, organização, introdução e notas: Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015c. p. 79- 88. (Coleção Ciências Sociais da Educação).

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1992

BORRILLO, Daniel. A homofobia. In: LIONÇO, T. D. D. (Org.). **Homofobia e educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: Letras: EDUNB, 2010, p. 15-46.

BORTOLINI, Alexandre. (Coord.). **Diversidade Sexual na Escola**. Rio de Janeiro: Pró-Reitoria de Extensão/UFRJ, 2008.

BORTOLINI Alexandre; BICALHO, Pedro Paulo Gastalho de **Trabalhando Diversidade Sexual e de Gênero na Escola: Currículo e Prática Pedagógica**, 1ª Edição | Rio de Janeiro | 2014

BURKE, Edmundo, 1729-1797, **Reflexões sobre a Revolução na França**/Tradução, apresentação e notas Miguel Nanni Soares – São Paulo: Edipro, 2014.

BRANDÃO, C.R. **Educação Popular**. 2ª.ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL. Constituição (1967) **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1967. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao67.htm Acesso em 24 dez. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas.

BRASIL. Decreto nº 9.665, de 2 de janeiro de 2019. Brasília: Senado Federal, 2019.

BRASIL, Ministério da Educação, **Manual das Escolas Cívico – Militares**, 2020.

BRASIL, **Base Nacional Curricular Comum**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 27 set. 2020.

BRASIL. *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. Acesso em: 05 jun 2022.

CANDAU, Vera Maria. MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: Maio/jun/jul/ago. 2003.

CANDAU, Vera Maria, MOREIRA, Antônio Flavio **Multiculturalismo : diferenças culturais e práticas pedagógicas / Antônio Flávio Moreira, Vera Maria Candau (orgs.)**. 2. ed. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2008.

CANDAU, Vera. Maria. (2009b) **Educação Escolar e Cultura(s): multiculturalismo, universalismo e currículo**; In: CANDAU. V. M. (org) **Didática: questões contemporâneas**. Rio de Janeiro: Ed. Forma & Ação

CANDAU, Vera Maria, **Direito À Educação, Diversidade E Educação Em Direitos Humanos**, Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul.-set. 2012.

CANEM, Ana, ARBACHE, Ana Paula, FRANCO, Monique. **Pesquisando Multiculturalismo e Educação o que dizem as Dissertações e Teses.** 168.96.200.17 /ar/libros/anped/1208T.PDF.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB Fácil: leitura critico-compreensiva.** 23.ed. rev. Petrópolis: Vozes, 2015.

CARVALHO, Argens José de. **Colégio Militar Cem Anos de Tradição.** Revista do Exército Brasileiro, Rio de Janeiro, v. 126, n. 1, p. 123, jan./mar. 1989.

CARRARA, Sérgio; LACERDA, Paula. **Viver sob ameaça: preconceito, discriminação e violência homofóbica no Brasil.** In: Gustavo Venturi; Vilma Bokany. (Org.). *Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil.* São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo. 2011.

CASTRO, Mary; ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, L. B. **Juventudes e sexualidade.** Brasília: UNESCO, 2004.

CASTRO, Celso. **O espírito militar: um antropólogo na caserna.** 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004. 176 p.

CERTEAU, Michel. de. **A cultura do plural.** Campinas: Papirus. (Coleção Travessia do Século), 1995.

CHERVEL, André. **L’histoire des disciplines scolaires.** Paris: Histoire de L’educacion, n. 38, 1988, p. 59-119.

CHIAVENATO, Júlio José. **O golpe de 64 e a Ditadura Militar** –São Paulo: Moderna, 1º edição, 1994.

COLLING, Leandro. **Gênero e sexualidade na atualidade / Leandro Colling.** - Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2018. 69 p.: il

COUTINHO, João Pereira. **As ideias conservadoras: explicadas a revolucionários e reacionários.** São Paulo: Três Estrelas, 2014.

COSTA, Marisa Vorraber. **Currículo e Política Cultural.** In: Idem, org. *O currículo nos limiares do contemporâneo.* Rio de Janeiro: DP&A, 1998a.

COSTA, Antônio Mateus Pontes, **Pedagogia Decolonial e Arte Educação: transgressões e enfrentamento da LGBTfobia na educação; Dissertação (Mestrado em Educação) – Campus Marco Zero, Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Macapá, 2021**

CRESWEL, John Ward. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, Deise Teresinha Radmann. **A Pluralidade frequente as escolas.** Portal da Educação, 2012.

CUNHA, Luiz Antonio Rodrigues da. **Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio.** Eldorado, 1973. (Coleção Reta.)

DENZIN, Norman. K. e LINCOLN, Yvonna. **Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa.** In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DIAS, Zenilda Rodrigues, RIBEIRO, Adalberto Carvalho, **A ONDA DA MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS CIVIS PÚBLICAS: violação de direitos sociais e resultados do ENEM pouco animadores no Amapá.** Política e gestão da educação amapaense: diagnósticos e desafios / André Rodrigues Guimarães, Antonia Costa Andrade, Arthane Menezes Figueirêdo (Organizadores) - [Meio Eletrônico]. Brasília, ANPAE, 2022.

DURKHEIM, Émile. (2008). **A educação moral.** Vozes.

FABRIS, Eli Terezinha Henn; LOPES, Maura Corcini. **Inclusão & Educação.** Autêntica, 2016.

FERNANDO Cássio. (Org.). **Educação contra a barbárie** - por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. 1ed.São Paulo: Boitempo, 2019.

FERREIRA, Gabriela Nunes; BOTELHO, André (Orgs.). **Revisão do pensamento conservador: ideias e política no Brasil.** São Paulo: Hucitec, 2010. (Col. Pensamento Político-Social, v.3).

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI:** o dicionário da língua portuguesa. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FURLANI, Jimena, org). **Educação Sexual na Escola:** equidade de gênero, livre orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Florianópolis: UDESC (Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina); SECAD / Ministério da Educação, 2008

FLEURI, Reinaldo Matias. **Entre Disciplina e rebeldia na escola.** Brasília: Líber livro, 2008.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural e formação de professores** Reinaldo Matias Fleuri. - João Pessoa: Editora do CCTA, 2018.

FRANCO, Francisco Carlos. **Reuniões na escola e a construção coletiva do projeto educacional.** São Paulo: Loyola, 2010, 117 p.

FRANCISCO, Mônica. **É possível sair deste abismo?** Le Monde Diplomatique Brasil, ano 13, n. 152 mar. 2020.

FREIRE, Paulo. **Política e educação.** 8ª. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021b.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação:** nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa, Paz e Terra, São Paulo, 1998.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutivo**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola “sem” partido** : esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira / organizador Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro : UERJ, LPP, 2017. 144 p.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 3. ed. Petrópolis: Vozes; 1999.

GADOTTI, Moacir. **Diversidade Cultural e Educação para Todos**. Juiz de Fora: Graal.1992. p. 21, 70.

GATTI, Bernadete Angelina, **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas** – Brasília: Líber Livro, editora, 2005.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. São Paulo: LTC, 1989.

GENTILI, Pablo. e SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs) escola S.A – **Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: editora CNTE, 1996.

GERMANO, José Wellington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 5ª ed. - São Paulo: Cortez, 2011.

GUIMARÃES, Paula C. Pereira. **Os novos modelos de gestão militarizada das escolas estaduais de Goiás**. XXIX Simpósio Nacional de História. Anais. Brasília, 2017.

GOMES, N. L. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. (Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2023.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade e Currículo**. Brasil/Mec, Brasília, 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 3: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Tradução de Luiz Sérgio Henriques, Marco Aurélio Nogueira, Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARVEY, David (1993). **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Edições Loyola.

HENRIQUES, Ricardo. *et al* (Org.). **Gênero e Diversidade Sexual na Escola**: reconhecer diferenças e superar preconceitos. *Cadernos SECAD*, n. 4, Brasília, maio de 2007.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Homofobia nas escolas**: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, R.D. (org). Diversidade sexual na educação: problematizações sobre homofobia nas escolas. Brasília: MEC/UNESCO, 2009b, p.13-51.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico**. Revista Espaço do Currículo, [S. l.], v. 2, n. 2, 2010. DOI: 10.15687/rec.v2i2.4281.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **A homofobia não é um problema**: aqui não ha gays nem lesbicas!. Revista de Psicologia da UNESP. 2010b.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **A pedagogia do Armário**: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. Revista Educacao, Rio de Janeiro. 2012.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **A educação frente à diferença/diversidade sexual**. Educação: Teoria e Prática, v. 23, n. 44, p. 162-181, 16 dez. 2013.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **A invenção da “ideologia de gênero”**: a emergência de um cenário políticodiscursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero, Psicologia Política. vol. 18. nº 43. pp. 449-502 set. – dez. 2018.

KIRK. Russel. **A política da prudência**. Tradução Gustavo Santos, Márcia Xavier de Brito. São Paulo: Realizações, 2014. (Col. Abertura Cultural).

KURPEL, Denise Fátima; GAGLIOTTO, Gisele Monteiro; COUSS, Luana Cristina Reis. **Educação sexual na escola na desmistificação de tabus relacionados à travestilidade**. In: Simpósio Internacional em Educação Sexual, 5, 2017, Maringá. Anais. Disponível em: <http://www.sies.uem.br/> Acesso em: 18 set. 2023.

LIMA, Tema Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico**: a pesquisa bibliográfica. Revista Katálisis, Florianópolis, v.10, spe, p. 37-45, 2007.

LIMA, Maria Eliene. **A educação para a cidadania e a militarização para a educação**. 2018. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Goiânia: PUC-Goiás, 2018.

LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora. **Homofobia, silêncio e naturalização**: por uma narrativa da diversidade sexual. Revista Psicologia Política, São Paulo, v. 8, n. 16, p. 307-324, dez. 2008.

LOURO, Guacira **Lopes. Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**. Pedagogias da sexualidade. Ed. Autentica, Belo Horizonte, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade, e educação**: uma perspectiva pos-estruturalista. Editora Vozes, Petrópolis, 2003

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas, Educação em Revista. Belo Horizonte. n. 46. p. 201-218. dez. 2007.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas, Pro-Posições, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008.

LOURO, Guacira. Lopes.. Pedagogias da sexualidade. In: _____ (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas. São Paulo, SP: Epu, 1986

MARIAN. Ávila de **Lima** ; DIAS. Ferrari; SEKKEL, Marie Claire. **Educação Inclusiva no Ensino Superior: Um Novo Desafio**; Psicologia Ciência e Profissão, n. 27(4), p. 636-647, 2007.

MARONEZE, Luciane Francielli Zorzetti; LARA, Angela Maria de Barros. **A política educacional brasileira pós 1990: novas configurações a partir da política neoliberal de Estado**. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009, Curitiba. Anais... Curitiba, PR: Educere, 2009. p. 3279-3293.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Coordenação e revisão de Paul Singer. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Os Pensadores, livro 1, tomo 2).

MATARAZZO, Maria Helena. Educação sexual nas escolas. Edições Paulinas, São Paulo, 2010.

MATTOS, Amana Rocha. **Discursos ultraconservadores e o truque da “ideologia de gênero”**: gênero e sexualidades em disputa na educação. Psicologia Política, v. 18, n. 43, p. 573-586, 2018.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MENDEZ, André Lema; **Infancias libres: pensando la igualdad de género y la diversidad sexual en el contexto escolar a partir de la niñez, en la ciudad de Macapá, Amapá, Brasil**./ Andrés Lema Mendez. – 2021. 1 recurso eletrônico. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Marco Zero, Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Macapá, 2021.

MENDONÇA, Erasto Fortes, **Dossiê: Militarização das escolas públicas no Brasil** Militarização de escolas públicas no DF: a gestão democrática sob ameaça, RBPAE - v. 35, n. 3, p. 594 - 611, set./dez. 2019.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MINAYO Maria Cecília de Souza . **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec; 2010.

MISSIATTO, Leandro Fonseca, *Colonialidade Normativa*, Editora Appris Ltda. 1.ª Edição - Copyright© 2021 dos autores Direitos de Edição, Editora e Livraria Appris Ltda. Av. Manoel Ribas, 2265 – Mercês Curitiba/PR –

MORGAN, David.(1997). Focus group as qualitative research. Qualitative Research Methods Series. 16. London: Sage Publications.

NASCIMENTO, Antônio Dias, Hetkowski Tania Maria, Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas/ (organização). - Salvador: EDUFBA, 2009.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. 312 p

NOGUEIRA, Jefferson Gomes. Educação Militar: Uma leitura da educação no sistema dos Colégios Militares do Brasil (SCMB) / Jefferson Gomes Nogueira. - 2014.

NÓVOA, Antonio (org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1998.

PEREIRA, Alexandre Adalberto, RIBEIRO, Rômulo Cambraia. **Transfobia e Educação: o sentido e o manifesto na escola**. Educação, Diversidade e Cultura: entrecruzamento nas Amazônias/Alexandre Adalberto Pereira, Carmem Véra Spotti, Lúcia Isabel da Conceição Silva (organizadores) – Curitiba:CRV, 2022.

PEREIRA, Alexandre Adalberto, MENDEZ, Andrés Lema, **Igualdad de género y diversidad sexual: percepción de padres/madres y responsables de niños y niñas de una escuela de Macapá-AP: Educação, Diversidade e Cultura: entrecruzamento nas Amazônias/Alexandre Adalberto Pereira, Carmem Véra Spotti, Lúcia Isabel da Conceição Silva (organizadores) – Curitiba:CRV, 2022.**

PERÉZ-GOMÉZ, Angel **A Cultura Escolar na sociedade neoliberal**. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PICAZIO, Claudio. Sexo Secreto: Temas polêmicos da Sociedade. 2 ed. São Paulo: Summus, 1998.

PRADO, Marco Aurélio Máximo; JUNQUEIRA, Rogério Diniz. D. **Homofobia, hierarquização e humilhação social**. In: VENTURI, G.; BOKANY, V. (Org.). Diversidade sexual e homofobia no Brasil. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011, p. 51-71.

OYAMA, Edison Riuitiro. O **Todos Pela Educação como política “pública”** (?) dos governos petistas. Marx e o Marxismo, Rio de Janeiro, vol. 4, n. 6, p. 78-94, jun., 2016.

RAMPAZZO, Sandra Regina dos Reis; STEINLE, Marlizete Cristina B.; VAGULA, Edilaine. **Organização e didática nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 1 Ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

RIBEIRO Adalberto carvalho; RUBINI Patrícia Silva. Do Oiapoque ao Chuí - **As escolas civis militarizadas: a experiência no extremo norte do Brasil e o neoconservadorismo da sociedade brasileira**. RBPAE - v. 35, n. 3, p. 745 - 765, set./dez. 2019.

RIOS, Roger Raupp; SANTOS, Wederson Rufino dos. **Diversidade sexual, educação e sociedade: reflexões a partir do Programa Nacional do Livro Didático**. Revista Psicologia Política, São Paulo, v. 8, n. 16, p. 325-344, dez. 2008.

ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C.. **A entrevista na pesquisa qualitativa: Mecanismos para a validação dos resultados**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

SACRISTÁN, Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In; SILVA, Tomaz Tadeu da.; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). Territórios contestados: o currículo e os novas mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, pp, 82-113

SANTANA, Carlos Henrique Vieira. **A Geopolítica do Golpe e suas Consequências**. Revista Ponto de Vista, Rio de Janeiro, n. 2, fev. 2017.

SANTOS, Boaventura De Sousa. **Construindo as Epistemologias do Sul**: Antologia Essencial. Volume I: Para um pensamento alternativo de alternativas / Boaventura de Sousa Santos; compilado por Maria Paula Meneses... [et al.]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018

SANTOS, Paulo Ramos dos. Escolas Militares: ênfase ao Colégio Militar Feliciano Nunes Pires. In: PORTELA, K.L.; SCHUMACHER, A.J. **Produção científica e experiências exitosas na educação brasileira**. Ponta Grossa: Atena, 2019, v. 1. p. 193-200.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão, PEREIRA, Júlio Emílio Diniz- **Tentativas de Padronização do Currículo e da Formação e Professores no Brasil**, Cad. Cedes, Campinas, v. 36, n. 100, p. 281-300, set.-dez., 2016

SANTOS, Catarina de Almeida, ALVES, Miriam Fábria; MOCARZEL, Marcelo; MOEHLECKE Sabrina, Militarização das escolas públicas no Brasil: um debate necessário, RBPAAE - v. 35, n. 3, p. 580 - 591, mai./ago. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogias contra-hegemônicas no Brasil. Ideação - Revista do Centro de Educação e Letras, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 2, p. 11-28, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Ciência e educação na sociedade contemporânea: desafios a partir da pedagogia histórico-crítica. Revista Faz Ciência, Francisco Beltrão, v. 12, n. 16, p. 13-36, jul./dez. 2010.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano: novas aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SCOTT, Joan. La citoyenne paradoxale: les féministes françaises et les droits de l'homme. Paris: Albin Michel, 1998.

SILVA, Maria José Albuquerque da; BRANDIM, Maria Rejane Lima. Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural. Diversa: Ano I - nº 1, pp. 51-66, jan./jun. 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu. **A produção social da identidade e da diferença**. In; SILVA, Tomaz Tadeu (org). *Identidade e diferença*: a perspectiva dos Estudos culturais. Petrópolis-RJ: Editora Vozes; 2000.

SILVA, Victor Hugo Viegas de Freitas (Orgs.). **Estado de Exceção Escolar: uma avaliação crítica das escolas militarizadas**. Aparecida de Goiânia: Escultura produções editoriais, 2016 _ (Piquete).

SILVA JÚNIOR, Jonas Alves. **Rompendo a mordada: representações sociais de Professores e Professoras do Ensino Médio sobre homossexualidade**. 2010. Tese

(Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SILVA, Gabriela Tunes da, **MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS: Análise do Desempenho Escolar, Disciplina, Segurança e Aspectos Legais**, Câmara Legislativa do Distrito Federal Comissão de Defesa dos Direitos Humanos, Cidadania, Ética e Decoro Parlamentar. 2019.

SOUZA, Eliane de Jesus. **Diversidade sexual e homofobia na escola: as representações sociais de educadores/as da educação básica**. 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 241p.

SOUZA, Maria Inêz Salgado de. **Os empresários e a educação: o IPES e a política educacional após 1964**. Petrópolis: Vozes, 1981.

TOKARNIA, Mariana. Repórter da Agência Brasil – Brasília
<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-04/mec-retira-termo-orientacao-sexual-da-versao-final-da-base-curricular>

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TRUJILLO FERRARI, Alonso. **Metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1982.

VEIGA, Luciana. & GONDIM, Sônia Maria Guedes. (2001). **A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político**. *Opinião Pública*. 2(1), 1-15

VEIGA, Célia.; SOUZA, José dos Santos. **A gestão da escola pública pela Polícia Militar: um levantamento bibliográfico da produção científica**. SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA APAE, 11.;; ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE, 11.;; SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ, 7.;; ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE, 14., 2018, Niterói. Anais [...] Niterói: UFF, 2018. p. 591-604.

VELLOSO, Ellen Ribeiro; OLIVEIRA, Nathália Pereira de. **Nós perdemos a consciência?** apontamentos sobre a militarização de escolas públicas estaduais de ensino médio no estado de Goiás. VI Seminário Pensar Direitos Humanos: Educação e(m) Direitos Humanos: pensar as violências. Goiânia, PENSAR, 2015.

VINHA, T., Nunes, C., SILVA, L. D., VIVALDI, F., & MORO, A. (2017). **Da escola para a vida em sociedade: o valor da convivência democrática**. *Americana, SP, Adonis*.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición y el cambio**. (texto divulgado pelo autor e ainda não publicado), 2000.

XIMENES, Salomão Barros, STUCHI, Carolina Gabas, MOREIRA, Márcio Alan Menezes, **A militarização das escolas públicas sob os enfoques de três direitos: constitucional, educacional e administrativo**, R327 Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE): ANPAE, 2019 - V.35, n.3 (set./dez. 2019). RBP AE - v. 35, n. 3, p. 612 - 632, set./dez. 2019.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

WILLIAMS, Raymond. 1921-1988. **Cultura e materialismo**, tradução André Glaser – São Paulo: Editora Unesp.2011.

WITTIZORECKI, Elisandro; MOLINA NETO, Vicente; BOSSLE, F. Mudanças sociais e o trabalho docente de professores de educação física na escola: estudo a partir de histórias de vida. Revista Movimento. Porto Alegre, v. 18, n. 1, jan./mar. 2012. Disponível em: . Acesso em: 20 maio 2016.



**APÊNDICE A – Roteiro de entrevista a ser aplicada com as professoras e professores de
Área de Conhecimento de Ciências Humanas**

Identificação

Data	
Local	
Nome do/a colaborador/a	
Código de identificação	
Data de nascimento	
Local de nascimento	
Disciplina	

Base teórica	Categoria de análise	Autores
0 Introdutórias	Avaliações iniciais sobre ser professora ou professor no Brasil	Freire (2008); Saviani (2010)
1- Militarização e padronização	1 – A padronização, constituintes na cultura militar das escolas: 2 – Práticas pedagógicas diante da diversidade sexual LGBTQIAP+ A padronização como mecanismo para melhoramento	Bossle,(2012); Abramowicz (2013), Pereira e Santos (2016), Hall (2006); Geertz (1989); Bourdieu (2009); Castro (2005); Burke (2014), Germano (2011), Ribeiro (2019); Saviani (2008); Meszáros (2011) e Freitas (2018).
2 – Hegemonia e diversidade sexual	1 – Concepção de homogeneidade da cultura militar em escolas civis. 2 –) Práticas contra-hegemônicas (pedagógicas, sociais, políticas, epistêmicas e culturais	Gramsci, (1999); Neves (2005); Pereira (2022); Junqueira (2013); Louro (2003); Saviani (2008), Candau (2003); Paro (2002),
3-Práticas docentes	1 – Discussões sobre a diversidade sexual LGBTQIAP+. 2 – Aspectos de homogeneização e padronização identitária no espaço escolar;	Gentili (1998), Franco (2010), Freire (2008), Saviani (2010) e Veiga (2003).
4 – LGBTQIAP+	1- Enfrentamento ao preconceito LGBTQIAP+; Diversidade de gênero e sexualidade na educação;	Missiato (2021); Junqueira (2010), Carraca (2011), Picazio (1988)

0. QUESTÕES INTRODUTÓRIAS

- 1) Comente de maneira breve sobre sua formação profissional/pedagógica enquanto professora(o).
- 2) Em qual momento você percebeu que seria professora ou professor de () História, () geografia, () Filosofia, () sociologia? Essa disciplina sempre fez parte da sua vida? Como a optou como caminho profissional?
- 3) Atualmente a educação brasileira vem passando por várias transformações, como você compreende e/ou avalia a profissão “professora/professor”?
- 4) Qual a sua compreensão sobre o seu trabalho? Quais os impactos que a sua prática e sua forma de ser professor podem impactar na sociedade?
- 5) De que forma você compreende a importância da docência e seu comprometimento com a sociedade, principalmente para uma sociedade mais justa que se preocupa com a diversidade e com os mais oprimidos?

1. MILITARIZAÇÃO E PADRONIZAÇÃO

- 1) Tomando como base seus pressupostos pedagógicos, como você percebe a militarização escolar?

Secundária: A partir de sua percepção como você compreende a padronização existente dentro da cultura militar nas escolas militarizadas?

- 2) A partir de suas possibilidades sociais e políticas, o que você compreende por práticas de padronização?

Secundária: De que forma você entende que suas práticas podem ou não contribuir com padronização?

Terciária: Como você percebe que suas perspectivas epistêmicas e culturais colaboram e/ou influenciam sua prática docente?

- 3) A partir de sua prática docente, como você compreende que a educação amapaense e brasileira foi configurada com a militarização das escolas públicas?

Secundária: Com uma educação voltada para a padronização de comportamento na contramão dessa educação engessada desde o início da história da educação no Brasil, você concorda com uma possibilidade pedagógica (e que também seja cultural, política e social) que seja pensada contra-hegemonica e não no tradicionalismo da atual configuração educacional? Comente.

Terciária: Como você compreende outras possibilidades na educação a partir do repensar a educação Brasileira para que seja realizada a partir de uma contra-hegemonia?

2. HEGEMONIA E DIVERSIDADE SEXUAL

1) Tendo como partida as perspectivas na prática pedagógica docente, como você percebe a hegemonia em sua volta?

Secundária: Você consegue perceber de que forma as ações transformadoras e transgressoras se apresentam na educação?

Terciária: Você consegue imaginar e idealizar que sua prática docente se assemelha com a viabilidade de novas práticas pedagógicas transformadoras? De que forma?

2) De que maneira podemos pensar em ações de práticas pedagógicas que admitem e se relacionam com a diversidade sexual LGBTQIAP+?

Tendo como ponto de partida, o engajamento de práticas pedagógicas voltadas para a diversidade, como você percebe a necessidade de falar sobre diversidade sexual LGBTQIAP+ durante as suas aulas?

Secundária: Como você se envolve em suas práticas pedagógicas e discussões sobre com a diversidade sexual?

Terciária: vislumbrando novas expectativas educacionais, que podem se relacionar com a diversidade sexual, como você percebe se as práticas docentes estão alinhadas com a diversidade sexual LGBTQIAP+ em seu espaço escolar?

3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

1) Tendo como base os objetivos pedagógicos, como você entende sua prática docente?

Secundária: tendo como ponto de partida uma escola para todos, como você compreende a sua atuação enquanto professor?

Terciária: qual a sua concepção e entendimento sobre uma prática pedagógica voltada para a diversidade no ambiente escolar?

2) A partir das perspectivas sociais e políticas, o que você entende por práticas docentes hegemônicas?

Secundária: De que forma você entende que suas práticas pedagógicas podem ser ou não hegemônicas?

Terciária: Como você percebe que suas perspectivas epistêmicas e culturais colaboram e/ou influenciam sua prática docente?

4. LGBTQIAP+

1) Com a possibilidade aberta às discussões sobre a diversidade dentro do ambiente escolar, você visualiza uma educação com abertura para discussão sobre a diversidade de sexualidade,

gênero e identidade de gênero ou não? A escola ainda não está aberta para esse tipo de discussão?

Secundária: Em seus planos de curso, ou projeto políticos pedagógicos, existem ações para o diálogo sobre a diversidade de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais, Travestis e outras pessoas da diversidade ou não?

Terciária: Você consegue identificar como seriam as possibilidades se houvesse uma educação aberta a discussão da diversidade sexual?

2) Enquanto professora ou professor, já vivenciou alguma ocorrência onde uma pessoa LGBTQIAP+ tenha passado violência física, psicológica ou emocional por ser LGBTQIAP+ no espaço escolar?

Secundária: Caso tenha vivenciado qual foi sua conduta em relação ao ocorrido? Se não vivenciou, como descreveria sua conduta caso viesse a presenciar uma violência contra as pessoas LGBTQIAP+?

PERGUNTAS A SEREM RESPONDIDAS PELA COLABORADORA OU COLABORADOR

Qual a sua opinião da entrevista? Neste momento, qual a sua avaliação das perguntas apresentadas e da forma como foram perguntadas, se você se sentiu confortável em responder, se teve dificuldades em responder? Marque mais de uma opção.

- 1) Em algum momento você sentiu desconforto em responder a entrevista?
- 2) Em algum momento você teve algum problema em responder a entrevista?
- 3) Em algum momento você gostou de responder a entrevista?
- 4) Qual a sua opinião sobre a entrevista?
- 5) Você acredita que seja relevante uma pesquisa sobre Militarização e LGBTQIAP+?

Obrigado pela sua colaboração



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO –PPGED/UNIFAP
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**CULTURA MILITAR NAS ESCOLAS PÚBLICAS CIVIS NO AMAPÁ: as implicações
padronização e homogeneidade à diversidade sexual LGBTQIAP+**

**TERMO DE CONSENTIMENTO PARA ENTREVISTA
Corpo Docente**

A entrevista tem por objetivo identificar como os professores de escolas públicas militarizadas do Município de Macapá/AP e do município de Santana-AP, com objetivo analisar o fenômeno da padronização e homogeneização, constituintes na cultura militar das escolas de gestão compartilhada no Estado do Amapá, diante da diversidade sexual LGBTQIAP+.

- ✓ Pedimos atenção ao preenchimento do questionário;
- ✓ Onde houver “*” significa a obrigatoriedade de resposta;
- ✓ Lembramos que você é livre para abandonar o estudo quando quiser.

*Data	
Local	() município de Macapá () município de Santana
Horário	
Duração	

IDENTIFICAÇÃO – perguntas 01 a 06

Os dados abaixo serão mantidos em sigilo e tem efeito organizacional para a identificação da entrevista.

1. Quais são as três primeiras letras do seu nome? (p.ex., se você se chama 'José', digite "JOS")* _____
 2. Qual a sua formação acadêmica?*
- () História
 () Geografia
 () Filosofia
 () Sociologia
 () outros; qual? _____

3. Qual a sua idade?*

4. Em relação à religião, você diria que é:

- Acredito em Deus, mas não tenho religião
- Agnóstica(o)
- Ateu
- Budista
- Católica(o)
- Católica(o) não praticante
- Evangélico(a)
- Judeu(Judia)
- Muçulmano (a)
- Neopentecostal
- Praticante de religião afro-brasileira
- Prefiro não declarar
- Tenho outra religião. Qual? _____

5. Em relação a sua cor, você se considera?

- Branco
- Negro
- Pardo
- Índio
- Outros: Qual: _____

6. Em relação a sua formação superior?

- Pública
- Privada
- Mista

Neste tópico do questionário convidamos você a responder questões relacionadas a educação, militarização e padronização. Entendemos que são instituições escolares civis públicas, vinculadas às secretarias distritais, estaduais e municipais de educação, que por meio de convênio com as secretarias de segurança ou polícia militar passaram a ser geridas em conjunto com as polícias. Sinta-se tranquilo/a em responder todas as perguntas, pois não existe resposta certa ou errada, precisamos somente saber como você compreende o tema **educação, militarização e padronização**. Perguntas: 07 a 14;

7. Há quanto tempo você é professor?*

- de 1 a 5 anos
- de 6 a 10 anos
- de 11 a 15 anos
- outros

8. Há quanto tempo você é professor de uma escola militarizada?*

- 1 ano
- 2 anos
- 3 anos

() mais de 4 anos

9. Como você vê a militarização das escolas públicas no Amapá?*

() Muito positivo

() Bom

() Ruim

() Nem bom, nem ruim

10. Na sua opinião, qual o objetivo da militarização escolar?*

() Melhorar a educação

() disciplinar o aluno

() diminuir a violência

() outros: qual: _____

11. Na sua opinião por que existe a padronização nas escolas militarizadas?*

() é necessário para manter a disciplina e a ordem

() fica mais organizado

() evita exclusão, por que todos são iguais

() fica mais bonito

() outros: Qual: _____

12. Nas escolas militarizadas existe uma padronização no comportamento e uma homogeneidade na identidade dentro do contexto escolar, qual a sua opinião sobre isso?*

13. Qual o diferencial das escolas militarizadas?*

() os alunos respeitam os professores

() a presença dos militares ajuda na disciplina

() diminuiu as ocorrências de indisciplina, drogas e violência

() outros: qual: _____

14. Na sua opinião, padronizar o comportamento e atitudes pode ser visto como um retrocesso na educação?*

() não, pois é bom para os alunos discipliná-los

() sim, pois interfere na identidade do aluno

() não, por que ajuda a melhora o ensino

() sim, pois a escola deve ser um espaço aberto a diversidade

() outros: qual: _____

Neste tópico do questionário convidamos você a responder questões relacionadas a **Homogeneidade e Diversidade Sexual**. Tendo a Hegemonia como norma padrão para o comportamento e a Diversidade sexual é aqui entendida como novas conexões e possibilidades de encontros afetivos, amorosos, sexuais ao se falar de diversidade sexual. Sinta-se tranquilo/a em responder todas as perguntas, pois não existe resposta certa ou errada, precisamos somente saber como você compreende o tema **Homogeneidade e Diversidade Sexual**. Perguntas: 15 a 22;

15. No seu ponto de vista, a homogeneidade interfere na identidade do aluno de forma positiva ou negativa?*

() positiva,

- () negativa,
() outros: qual: _____
- 16.** No seu entendimento, existe homogeneidade nas ações desenvolvidas nas escolas militarizadas?
- () não,
() sim,
() as vezes
- Na sua opinião Diversidade sexual é um assunto tabu (proibido) na escola?*() Extremamente
- () Muito
() Mais ou menos
() Um pouco
() Nem um pouco
- 17.** Em sua opinião discutir diversidade sexual na escola é?*
- () Extremamente necessário
() Muito necessário
() Mais ou menos necessário
() Um pouco necessário
() Nem um pouco necessário
- 18.** Você acredita que se deve exigir que a escola realize diálogos sobre diversidade sexual?*
- () Extremamente necessário
() Muito necessário
() Mais ou menos necessário
() Um pouco necessário
() Nem um pouco necessário
- 19.** Você acha que pesquisas como esta que estamos realizando sobre diversidade sexual no ambiente escolar é?*
- () Extremamente necessário
() Muito necessário
() Mais ou menos necessário
() Um pouco necessário
() Nem um pouco necessário
- 20.** Em seu plano de curso existe a discussão sobre diversidade sexual?
- () sim
() não

Neste tópico do questionário, convidamos você a responder questões relacionadas a **Práticas Docente**. Sinta-se tranquilo/a em responder todas as perguntas, pois não existe resposta certa ou errada, precisamos somente saber como você compreende o tema **Práticas Docente**. Perguntas: 23 a 28;

- 21.** Dentro do seu plano de curso, existe debates contra preconceito, gênero, identidade de gênero, sexualidade e diversidade sexual?
- () não,
() sim,

22. Você tem conhecimento de projetos a serem desenvolvidos no Projeto Político Pedagógico da escola com a temática preconceito, gênero, identidade de gênero, sexualidade e diversidade sexual?

não,

sim,

23. A escola dá autonomia a você enquanto professor discute tema sobre preconceito, gênero, identidade de gênero, sexualidade e diversidade sexual em sala e aula?

não,

sim,

24. Existe interferência da gestão e da coordenação pedagógica sobre temáticas que envolvam preconceito, gênero, identidade de gênero, sexualidade e diversidade sexual?

não,

sim,

25. Como você justifica a importância da sua disciplina na construção de alunos mais críticos e participativos,

de suma importância

relativamente importante

é tão importante quanto qualquer outra disciplina

não é tão importante assim

26. Você enquanto professor, qual a sua dificuldade em abordar assuntos relacionados a preconceito, diversidade sexual, diversidade de gênero entre outros.

não consta no plano de curso da disciplina

a certa resistência da escola

a certa resistência da família

acredito que isso deve ser discutido com a família

deve ser abordados fora da escola

Neste tópico do questionário convidamos você a responder questões relacionadas a **LGBTQIAP+**, que vai discutir **preconceito, gênero, sexualidade**. Entendemos preconceito como uma opinião que se manifesta numa atitude discriminatória com pessoas, crenças, sentimentos e tendências de comportamento. Sinta-se tranquilo/a em responder todas as perguntas, pois não existe resposta certa ou errada, precisamos somente saber como você compreende o tema **preconceito**. Perguntas 29 a 36;

27. Para você existe preconceito no Brasil?*

Extremamente

Muito

Mais ou menos

Um pouco

Nem um pouco

28. Você acredita que existe preconceito na escola? *

Extremamente

Muito

Mais ou menos

Um pouco

Nem um pouco

29. Na sua opinião a escola deve tratar sobre preconceito? *

Totalmente contra

Um pouco contra

- Nem contra nem a favor
- Um pouco a favor
- Totalmente a favor

30. Na sua opinião é importante a escola falar sobre preconceito? *

- Extremamente importante
- Muito importante
- Mais ou menos importante
- Um pouco importante
- Nem um pouco importante

31. Na sua opinião professores devem falar sobre preconceito na sala de aula?*

- Totalmente contra
- Um pouco contra
- Nem contra nem a favor
- Um pouco a favor
- Totalmente a favor

32. Quais são os enfrentamentos que você adota em sala de aula para combater o preconceito na escola?*

- ações no projeto político pedagógico
- através de temas transversais
- através do plano de curso
- nada, por que não tem casos de preconceitos na escola

33. Você enquanto professor já presenciou situação de preconceito contra um/a ou outro/a estudante? Nesse caso, você...*

- Interfere de imediato
- Não concorda, mas não interfere
- Ignora
- Apoia

34. Em seu plano de curso existe a discussão sobre preconceito?

- sim
- não

Neste tópico do questionário convidamos você a responder questões relacionadas a **gênero**. Historicamente, temos a concepção de gênero ligada a dois sexos: masculino e feminino, mas quando se fala em gênero, não falamos apenas de aspectos biológicos, macho ou fêmea, mas de formas de ser masculino e feminino. Nesse sentido, **gênero** são construções sociais, históricas, culturais e políticas que dizem respeito a conceitos que são socialmente elaborados para se definir homens e mulheres*. Sinta-se tranquilo/a em responder todas as perguntas, não há certo ou errado, precisamos somente saber como você compreende o termo **gênero**. Perguntas 37 a 45;

35. Para você existe preconceito de gênero?*

- Sim
- Não

36. Para você existe preconceito de gênero na escola?*

- Extremamente
- Muito
- Mais ou menos
- Um pouco
- Nem um pouco

37. Na sua opinião os alunos do sexo masculino podem usar, na escola, roupas atribuídas ao gênero feminino?*
- Totalmente contra
 - Um pouco contra
 - Nem contra nem a favor
 - Um pouco a favor
 - Totalmente a favor
38. Para você, a escola deve ensinar a diferença de comportamentos atribuídos a homem e mulher?*
- Sou totalmente contra
 - Sou um pouco contra
 - Nem contra nem a favor
 - Sou m pouco a favor
 - Sou totalmente a favor
39. Você considera que a escola deve garantir um comportamento padrão de meninos e meninas?*
- Totalmente contra
 - Um pouco contra
 - Nem contra nem a favor
 - Um pouco a favor
 - Totalmente a favor
40. Na sua opinião, as alunas do sexo feminino podem usar, na escola, roupas atribuídas ao gênero masculino?*
- Totalmente contra
 - Um pouco contra
 - Nem contra nem a favor
 - Um pouco a favor
 - Totalmente a favor
41. Na sua opinião, a frase “Se comporte como uma menina!” Deve ser um discurso usado na escola?*
- Totalmente contra
 - Um pouco contra
 - Nem contra nem a favor
 - Um pouco a favor
 - Totalmente a favor
42. Na sua opinião, a frase “Se comporte como um menino!” Deve ser um discurso usado na escola?*
- Totalmente contra
 - Um pouco contra
 - Nem contra nem a favor
 - Um pouco a favor
 - Totalmente a favor
43. Em seu plano de curso existe a discussão sobre gênero?
- sim
 - não

Neste tópico do questionário convidamos você a responder questões relacionadas à **identidade de gênero**. Compreendida como construção social, na qual os sujeitos se reconhecem como masculinos ou femininos, entende-se que é possível pensar as identidades de

gênero como construção social, na qual os sujeitos se reconhecem como masculinos ou femininos. Sinta-se tranquilo/a em responder todas as perguntas, não há certo ou errado, precisamos somente saber como você compreende o tema **identidade gênero**. Perguntas 46 a 52;

44. Para você existe preconceito contra identidade de gênero na escola?*

- Sim
- Não

45. Você já presenciou algum tipo de preconceito relacionado ao gênero/identidade de gênero na escola?*

- Sim
- Não

46. Você tem algum tipo de preconceito relacionado ao seu gênero/identidade de gênero?*

- Sim
- Não

47. Na sua opinião a escola deve tratar sobre identidade de gênero?*

- Totalmente contra
- Um pouco contra
- Nem contra nem a favor
- Um pouco a favor
- Totalmente a favor

48. É importante a escola falar sobre identidade de gênero?*

- Extremamente importante
- Muito importante
- Mais ou menos importante
- Um pouco importante
- Nem um pouco importante

49. Você já presenciou alguma situação de preconceito contra a identidade de gênero de um/a estudante no espaço escolar, que não seja em sala de aula, por exemplo no intervalo?

- Sim
- Não

50. Em seu plano de curso existe a discussão sobre identidade de gênero?

- sim
- não

Neste tópico do questionário convidamos você a responder questões relacionadas à sexualidade. A sexualidade humana é entendida por comportamentos que dizem respeito à satisfação da necessidade e do desejo sexual, para fins reprodutivos, manutenção de vínculos sociais e afetivos e o prazer próprio e do outro. Sinta-se tranquilo/a em responder todas as perguntas, não há certo ou errado, precisamos somente saber como você compreende o tema **Sexualidade**. Perguntas 53 a 62;

51. Para você a escola deve promover discussões sobre a sexualidade?*

- Totalmente contra
- Um pouco contra
- Nem contra nem a favor
- Um pouco a favor
- Totalmente a favor

- 52.** Você tem algum tipo de preconceito relacionado à sexualidade?*
- Sim
 Não
- 53.** Em sua opinião, discutir sexualidade na escola é...*
- Extremamente necessário
 Muito necessário
 Mais ou menos necessário
 Um pouco necessário
 Nem um pouco necessário
- 54.** Professores/as devem apoiar, na escola, diálogos sobre sexualidades?*
- Totalmente contra
 Um pouco contra
 Nem contra nem a favor
 Um pouco a favor
 Totalmente a favor
- 55.** Professores dialogam sobre sexualidade na sala de aula?*
- Dialogam bastante
 Dialogam o necessário
 Dialogam se perguntados
 Dialogam, mas pouco
 Não dialogam
- 56.** Na sua opinião a escola deve ser espaço de acolhimento e respeito às diferentes sexualidades?*
- Totalmente contra
 Um pouco contra
 Nem contra nem a favor
 Um pouco a favor
 Totalmente a favor
- 57.** Você acha que existe preconceito na escola contra algum tipo de sexualidade?*
- Sim
 Não
- 58.** Em uma situação de preconceito contra a sexualidade de um/a outro/a estudante você...*
- Interfere de imediato
 Não concorda, mas não interfere
 Ignora
 Apoia
- 59.** Na sua opinião assuntos referentes à orientação sexual devem ser dialogados em sala de aula?*
- Totalmente contra
 Um pouco contra
 Nem contra nem a favor
 Um pouco a favor
 Totalmente a favor
- 60.** Em seu plano de curso existe a discussão sobre sexualidade?
- sim não



APÊNDICE C – aprovação do comitê de ética

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ - UNIFAP



Continuação do Parecer: 5.892.690

apresenta folha de rosto, carta de anuência das escolas onde parte da pesquisa será realizada.

Recomendações:

Recomenda-se aprovação pelo CEP-UNIFAP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

- A proponente:
- Ajustou o cronograma da pesquisa (a pesquisa iniciará a partir da aprovação pelo CEP);
- Informou as etapas da pesquisa e seus respectivos período de execução.

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_P ROJETO_2062246.pdf	25/01/2023 13:36:15		Aceito
Brochura Pesquisa	projeto_mestrado.pdf	25/01/2023 13:35:51	ZENILDA RODRIGUES DIAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_detalhado.pdf	25/01/2023 13:11:26	ZENILDA RODRIGUES DIAS	Aceito
Folha de Rosto	folha_DeRosto.pdf	12/12/2022 13:51:57	ZENILDA RODRIGUES DIAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo.pdf	05/12/2022 22:19:23	ZENILDA RODRIGUES DIAS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MACAPA, 14 de Fevereiro de 2023

Assinado por:
Cecília Maria Chaves Brito Bastos
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia Juscelino Kubitschek de Oliveira - Km.02, Marco Zero
Bairro: Bairro Universidade **CEP:** 68.902-280
UF: AP **Município:** MACAPA
Telefone: (96)4009-2805 **Fax:** (96)4009-2804 **E-mail:** cep@unifap.br