



UnB | CEAM

Centro de Estudos  
Avançados Multidisciplinares

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
ESPECIALIZAÇÃO POLÍTICA PÚBLICA, INFÂNCIA, JUVENTUDE E DIVERSIDADE

VINÍCIUS DE OLIVEIRA MOTA

ESCOLAS CÍVICO MILITARES DO DISTRITO FEDERAL: GÊNERO, SEXUALIDADE  
E DIVERSIDADE EM SEUS PROJETOS PEDAGÓGICOS.

BRASÍLIA

2020

VINÍCIUS DE OLIVEIRA MOTA

ESCOLAS CÍVICO MILITARES DO DISTRITO FEDERAL: GÊNERO, SEXUALIDADE  
E DIVERSIDADE EM SEUS PROJETOS PEDAGÓGICOS.

Trabalho de conclusão de curso apresentado como  
requisito para obtenção de Especialista em Política  
Públicas, Infância, Juventude e Diversidade da  
Universidade de Brasília.

Orientadora: Tatiana Lionço.

BRASÍLIA

2020

VINÍCIUS DE OLIVEIRA MOTA

ESCOLAS CÍVICO MILITARES DO DISTRITO FEDERAL: GÊNERO, SEXUALIDADE  
E DIVERSIDADE EM SEUS PROJETOS PEDAGÓGICOS

Trabalho de conclusão de curso apresentado como  
requisito para obtenção de Especialista em Política  
Públicas, Infância, Juventude e Diversidade da  
Universidade de Brasília.

Brasília, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Tatiana Lionço – Orientadora

---

Professor(a) Avaliador(a)

---

Professor(a) Avaliador(a)

## RESUMO

Diante de mudanças no ambiente escolar, oriundas de decretos do Governo do Distrito Federal para a implementação da gestão compartilhada entre Secretaria de Educação e Secretaria de Segurança Pública, o presente trabalho buscou proximidade com escolas que receberam a gestão cívico-militar. Teve como objetivo principal o estudo dos Projetos Pedagógicos de 2013, 2016 e 2019, para analisar se a gestão cívico-militar estabelece um retrocesso na lógica das políticas de inclusão dos temas referentes a gênero e sexualidade destas escolas. Um estudo qualitativo realizado por meio de análise documental a partir da metodologia da Teoria Fundamentada, que prevê a codificação dos dados em diferentes etapas, visando resultar na teorização fundamentada em evidências e organizada a partir de categorias. Este trabalho fundamenta-se teoricamente com os estudos aprofundados em gênero sexualidade e educação, durante a construção do trabalho, percebeu a necessidade de abordar os impactos da religião na agenda da educação e por fim a militarização da educação. Com os resultados, construímos a análise qualitativa com base empírica a teorização sobre o problema, dialogando com a bibliografia as seguintes categorias: (1) regulação do comportamento ou disciplina, (2) aspectos pedagógicos, e (3) gestão e participação. Concluindo assim, que diante destas três categorias analíticas, todos os eixos sofreram mudanças significativas no que diz respeito ao direito dos alunos e suas políticas de inclusão.

Palavras chave: escola, gênero, sexualidade, diversidade, militarização

## ABSTRACT

In the face of changes in the school environment, arising from decrees made by the government of the Federal District to implement a shared management structure between the Secretariat of Education and the Secretariat of Public Security, the present work sought to approach schools that received a civic-military administration. The main objective was to study the Pedagogical Programs from 2013, 2016 and 2019, in order to analyze whether civic-military administration creates a regression in the thinking around inclusion policies related to gender and sexuality in these schools. A qualitative study carried out through documentary analysis based on the Grounded Theory methodology, which provides for data coding in different stages, resulting in theories grounded in evidence and organized into categories. This work is theoretically based on in-depth studies of gender, sexuality, and education. As the work developed, the need to address the impacts of religion on the educational agenda was evident, as well as the militarization of education. With the results, we built a qualitative analysis with an empirical base to theorize about the problem, in conjunction with a bibliography, in the following categories: (1) behavior or discipline control, (2) pedagogical considerations and (3) administration and participation. In conclusion, in view of these three analytical categories, all areas have suffered significant changes affecting the respect for students' rights as well as inclusion policies.

Keywords: school, gender, sexuality, diversity, militarization

## SUMÁRIO

|                       |    |
|-----------------------|----|
| Introdução .....      | 7  |
| Desenvolvimento ..... | 9  |
| Conclusão .....       | 26 |
| Bibliografia .....    | 28 |

## INTRODUÇÃO

Como servidor da Secretaria de Educação, foi perceptível, com base em relatos de colegas e divulgação nas grandes mídias, as mudanças sofridas no cotidiano das escolas que passaram pela gestão compartilhada no Distrito Federal. Com isso, com a hipótese de que uma mudança de cultura repercutiria numa mudança de clima e o que, conseqüentemente, geraria a produção de novos processos de institucionalização normativa, surgiu o meu ensejo por estudar os Projetos Pedagógicos de uma escola que atualmente adota o modelo Cívico-Militar, em diferentes tempos da história recente.

Diante da gestão compartilhada entre as Secretarias de Educação e de Segurança Pública do Distrito Federal, o presente trabalho busca conhecer os Projetos Pedagógicos de uma destas escolas, com recorte de Gênero e Sexualidade. Os documentos serviram para analisar se a gestão cívico-militar estabelece um retrocesso na lógica das políticas de inclusão dos temas Gênero e Sexualidade nas escolas públicas. Diante destes temas, estudei o PP de 2013, antes da atualização do Plano Distrital de Educação, o de 2016, após sua publicação, e em 2019, com a escola já militarizada. Ainda incluí na análise o Manual do Estudante das Escolas Cívico-Militares.

Este trabalho se dá após inúmeras mudanças no ambiente escolar do Distrito Federal. Inicialmente por meio de decreto distrital, que oficializa a parceria educação/segurança militar e, conseqüentemente, com parcerias feitas entre Ministério da Educação e governos estaduais e distrital. Sua relevância social está diretamente ligada às diversas formas de combate a violências existentes no ambiente escolar, considerando de maneira fundamental o combate à discriminação por orientação sexual, não menos importante que o combate ao racismo, ao sexismo, ao machismo, às diferenças sociais, de âmbito regional, entre outros aspectos que se cruzam de forma interseccional nos processos de discriminação.

É um estudo qualitativo realizado por meio de análise documental. Esta análise dos documentos foi a partir da metodologia da Teoria Fundamentada (GIBBIS, 2009), que prevê codificação dos dados em diferentes etapas, visando resultar na teorização fundamentada em evidências e organizada a partir de categorias analíticas. Buscou-se também assumir um compromisso ético, recusando a ideia de neutralidade, pois esta pesquisa está imersa na experiência profissional do pesquisador e, assim, visando marcar posicionamento crítico e engajado com a reflexão sobre as mudanças sociais e as políticas públicas de educação.

Na fundamentação teórica, o trabalho traz informações a respeito de Gênero, Sexualidade e Educação. No decorrer dos estudos, viu-se a necessidade de abordar os impactos da religião na agenda de educação e a militarização da educação. Na metodologia adotada, busquei identificar a característica das mudanças no teor dos documentos, hipotetizando que houve retrocessos sofridos pelas pautas de gênero e sexualidade na educação na comparação entre o período da apresentação do Programa Brasil sem Homofobia até os documentos atuais, perpassando o marco da aprovação do Plano Distrital de Educação, e então os documentos de referência da gestão cívico-militar por meio dos diferentes Projetos Pedagógicos da escola.



## DESENVOLVIMENTO

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

#### GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO

O ambiente escolar é o maior espaço plural para que relações sociais sejam desenvolvidas em sua totalidade. Consequentemente, é o espaço para a reprodução de diversas violências, sendo função da escola intervir sobre estas, de modo a repará-las e preveni-las.

A proposta de tratar a temática de gênero e sexualidade no contexto escolar é algo observado desde o século XIX nas comunidades europeias. É importante entender que uma inicial educação sexual esteve em curso já no século XVIII, observada, por exemplo, na Alemanha em 1776 (CESAR, 2009).

A perspectiva feminista dos estudos de gênero entrou no campo da educação procurando um modelo explicativo para as desigualdades de gênero e sua prevenção e reparação, propondo a crítica à “imutabilidade das diferenças entre homens e mulheres” (VIANA, 2012, p. 3). Gênero se refere a uma construção social destas diferenças. Em uma visão analítica do conceito de gênero, é possível reconhecer que as diferenças entre homens e mulheres foram construídas historicamente, sendo possível questionar o controle dos corpos tais como estabelecido social e culturalmente. No entanto, dado o caráter estrutural das desigualdades de gênero, muitas vezes essas questões são silenciadas e não reconhecidas nas relações do dia a dia na escola (VIANA, 2012).

No Brasil, apenas em 1922, por uma visão médica, de intelectuais, professores e professoras, Fernando Azevedo desenvolveu um inquérito sobre educação sexual, inaugurando o debate sobre educação sexual nas escolas. Na ocasião ele destacava a importância do ensino da matéria para o desejo moral e higiênico do indivíduo, nascendo, assim, o interesse brasileiro pela educação sexual como objeto de ensino nas escolas (CESAR, 2009).

Maria Rita Cesar (2009) sinaliza, em seu artigo *Gênero, sexualidade e Educação: notas para uma epistemologia*, um segundo marco no que diz respeito à produção discursiva e às práticas pedagógicas da educação sexual no Brasil. Tal processo de inclusão da educação sexual nas escolas teria se dado inicialmente em 1960, tendo como forma um “discurso pedagógico” nas escolas de Belo Horizonte, Rio de Janeiro e São Paulo, organizando programas de educação sexual em conexão com as “novidades pedagógicas e curriculares”, sendo reprimidas pela ditadura militar a partir de 1965.

A Constituição Federal de 1988 afirma que é direito de todas as pessoas viver “sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988), oferecendo um pilar para que temas de igualdade e diversidade possam estar presentes nas políticas públicas. Porém, como aponta Claudia Viana e Sandra Umbehaum (2006), boa parte dos documentos que regem a prática de políticas públicas na área da educação apresenta uma perspectiva de gênero incluída à ideia geral dos direitos sociais e valores morais. Isso faz que possam ocorrer, ainda que poucas, mudanças concretas nos currículos de formação dos professores e das suas práticas pedagógicas em sala de aula, por meio da inclusão de uma perspectiva de igualdade de gênero.

Na década de 1990, por meio da criação, pelo Governo Federal, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, pontos da Constituição de 1988, foram incluídas, nos currículos escolares, questões étnico-raciais, do meio ambiente, a educação sexual e questões de gênero, sendo tais questões sociais a partir de então concebidas como temas transversais da educação brasileira (CESAR, 2004). Antes, a sexualidade e o gênero passaram pela educação apenas no viés da saúde, prevenção de DST e gravidez da adolescência. Uma novidade apresentada pelos temas transversais é a consideração das desigualdades, discriminações e violências a serem prevenidas por meio da escolarização.

A elaboração dos PCN (1995 e 1997) tinha função principal nos currículos do ensino fundamental e médio do país, sendo marco importante na perspectiva de gênero na educação. No resumo do tratamento a ser oferecido sobre orientação sexual, ficou esclarecido que não se resume a um trabalho “terapêutico” (VIANA e UNBEHAUM, 2006, p. 409), pois amplia a compreensão dos aspectos sociológicos, psicológicos e fisiológicos da sexualidade. Sendo assim, três eixos fundamentais para nortear a intervenção do docente foram propostos para a educação sexual: o corpo humano, as relações de gênero e a prevenção a doenças sexualmente transmissíveis (VIANA e UNBEHAUM, 2006).

Apesar de uma abertura à promoção da diversidade sexual, com aproximados 23 anos, contando a partir do marco que a orientação sexual entrou como conteúdo integrante do currículo escolar, parece que até hoje não houve muitos avanços para além da desigualdade de gênero no que compete ao direito sexual. Fica adormecidas, intactas, invisíveis ou deixadas de lado as orientações “não heterossexuais” (DINIZ e LIONÇO, 2009, p. 65) e de outras inúmeras identidades de gênero que fogem dos padrões supostamente biológicos de masculino e feminino.

Questões de gênero e sexualidade, mesmo estando contemplados como eixos transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) não impedem que esses conceitos

tragam consigo uma carga de preconceitos e discriminações, sendo notada nas escolas públicas do Distrito Federal como a primeira violência mais presente a ser percebida pelos alunos entrevistados, sendo a homofobia apontada por 63,1% dos estudantes e 56,5% dos professores (ABRAMOVAY, 2009).

Ainda assim, a inclusão da educação sexual e da crítica às desigualdades de gênero no documento é uma referência para a formação e a atuação dos professores em sala de aula. A pesquisa de Claudia Viana e Sandra Umbehaum (2006) traz que poucas escolas as implementam na prática. Alguns dos motivos trazidos são os distanciamentos entre a orientação proposta e a realidade escolar. Assim, o documento se torna frágil, sua legitimidade é questionada e prejudicada, ora como política de promoção das condições de igualdade e de qualidade para o sistema, ora como formação a partir de um currículo nacional.

Nesse sentido, o que passa a ter é uma imposição do silêncio sobre a diversidade, no que diz respeito à sexualidade, consistindo em uma forma de censura (velada ou não). A sexualidade não heterossexual, “em sua dimensão de superação da lógica reprodutiva e supostamente natural, é um interdito, constituindo-se em um tabu” (DINIZ e LIONÇO, 2009, p. 11). Discutir diversidade sexual em sala de aula é necessário, considerando a sociedade plural em que vivemos, por se fazer presente na realidade social e vir de uma presença marcada por uma imposição hegemônica heteronormativa, que traz consigo inúmeras violações de direitos, incluindo as violências no contexto das escolas.

Com o programa Brasil sem Homofobia, criado em 2004 para combater a violência e discriminação contra LGBT e promover a cidadania homossexual, estabeleceu-se o objetivo de propor e executar políticas públicas contra a homofobia de forma transversal aos ministérios e secretarias do Governo Federal. Como fruto deste programa, ocorriam, no ano de 2010, debates e audiências para desenvolver o Escola sem Homofobia, que tinha como objetivo discutir o papel da escola na promoção do respeito à diversidade sexual (VITAL E LOPES, 2012).

As lutas sociais traduzidas nas Conferências e a crescente reação dos segmentos políticos e sociais ultraconservadores e fundamentalistas religiosos culminaram nos embates em torno da redação e aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), que na sua minuta incluía no texto, ainda que timidamente, uma menção à igualdade de gênero e raça-etnia, assim como o respeito à diversidade sexual. (BRASIL, 2014). Os setores conservadores da sociedade brasileira e uma parte ultraconservadora do Parlamento se mobilizaram, junto com grupos religiosos católicos e neopentecostais, manifestando-se contrariamente à inserção do diminuto parágrafo sobre o respeito e a promoção da igualdade de gênero e da diversidade sexual e étnico-racial, que representara grande conquista nas Conferências. Por votação no Congresso Nacional o parágrafo foi retirado. No curso desse processo, os

movimentos sociais e os grupos e sociedades de pesquisa se mobilizaram a favor da manutenção do texto, mas foram derrotados. Essas derrotas se deram, portanto, no contexto de acirramento do pânico moral já iniciado em 2011 com o rechaço ao programa Escola sem Homofobia, apelidado pejorativamente de “kit gay”. Se pensarmos nos termos de uma genealogia do nosso recente pânico moral, ele se iniciou com as polêmicas em torno ao “kit gay” e prosseguiu com a introdução no debate nacional da noção de “ideologia de gênero”, dando prosseguimento ao pânico moral. O emprego da noção de “ideologia de gênero” visa desmerecer e criminalizar a produção acadêmica e dos movimentos sociais em torno das questões relativas à igualdade de gênero e do respeito à diversidade sexual. (CÉSAR e DUARTE, 2017, p. 148)

Foi durante a tramitação deste projeto que, em uma audiência pública, o então deputado federal Jair Bolsonaro tomou conhecimento e iniciou sua enfática difamação contra o projeto. Pediu espaço na plenária para disseminar suas opiniões, que inicialmente não obtiveram muito sucesso. Com essa primeira tentativa fracassada, buscou por aliados, os grupos religiosos dentro da Câmara Legislativa, conseguindo então aproximação com grupos evangélicos e católicos da casa (VITAL e LOPES, 2012).

Em meio ao fechamento dessas novas alianças, foi promovida a exclusão da menção a gênero dos Planos Nacionais, estaduais e municipais da educação, visando censurar, ou ao menos dificultar o debate sobre gênero e sexualidade nas escolas. A partir de 2014, vários projetos começaram a tramitar nas casas legislativas, entre eles o Escola Sem Partido, replicado em todos os níveis da federação nas assembleias legislativas.

As tentativas de inviabilizar o debate sobre gênero nas escolas tornam evidente que querem coibir o contraditório no que se refere aos valores morais hegemônicos sobre sexualidade e gênero. Escola e educação são fenômenos em que sua essência é política. Não existe neutralidade em ensinar: as teorias de ensino e aprendizagem são cercadas de métodos, práticas, metodologias que correspondem ao entendimento do ser humano, a sociedade e o mundo em que vivemos (SANTOS e PEREIRA, 2018).

## IMPACTOS DA RELIGIÃO NA AGENDA DE EDUCAÇÃO

O Brasil carrega, em seus registros históricos, relações estreitas entre as diversas figuras políticas do país com autoridades religiosas em diferentes momentos. Estudiosos, pesquisadores e historiadores contemporâneos arriscam a dizer que vivemos em uma era de nenhuma neutralidade no que diz respeito aos conteúdos religiosos (VITAL e LOPES, 2013).

O termo laicidade refere-se especificamente a uma regulamentação política, jurídica e até institucional das relações entre política e religião, entre Estado e igreja em vários contextos.

Refere-se, histórica e normativamente, à emancipação do Estado e do ensino público dos poderes eclesiásticos e de toda referência e legitimação religiosa,

à neutralidade confessional das instituições políticas e estatais, à autonomia dos poderes político e religioso, à neutralidade do Estado em matéria religiosa (ou a concessão de tratamento estatal isonômico às diferentes agremiações religiosas), à tolerância religiosa e às liberdades de consciência, de religião (incluindo a de escolher não ter religião) e de culto. (MARIANO, 2011, p. 244)

Muitos sabem que as relações entre os atores, religiosos e políticos se desenrolaram em diferentes momentos e contextos da história do Brasil. Algumas opiniões rodeiam em torno de considerar que não vivemos uma neutralidade estatal, no que diz respeito à religiosidade. Em contrapartida, se a laicidade não constitui propriamente um valor ou princípio da República, também se depreende que nem a população brasileira é secularizada, o que por conta própria constitui séria limitação às pretensões mais ambiciosas de laicistas (VITAL e LOPES, 2013).

Na década de 1960, foi quando a constituição de uma dinâmica pluralista foi facilitada. O Concílio Vaticano II reconheceu os direitos à liberdade religiosa, um princípio fundamental da modernidade e da democracia. Ao mesmo tempo, surgiram sujeitos engajados na defesa dos direitos humanos, em forte oposição à ditadura militar e em lutas políticas e movimentos sociais que extrapolavam em muito os limites e interesses do campo religioso. Alguns dirigentes católicos, influenciados pela Teologia da Libertação, pelas Comunidades Eclesiais de Base e pela preferência pelos pobres, não buscaram por privilégios institucionais, mas sim elevada respeitabilidade das hierarquias católicas após o fim da ditadura (MARIANO, 2011).

Ter este poder, o reconhecimento e a respeitabilidade nos tempos atuais traz um reforço para que seus ideais e convicções sejam reforçados. Nesse sentido, a ideia de segredo público se refere a alguma coisa que é conhecida por muitos, mas que não é explicitado por ninguém. Quando um segredo público vem à tona, aquilo que não se fala passa a ser conhecido, fortalecendo-se. Seria ainda o segredo público a base das relações sociais e políticas e não uma exceção, como é o caso dos estudos sobre gênero, sexualidade, aborto. E, nesses casos, o que é de mais sólido em termos das relações é deixado como obscuro em forma de segredo (VITAL e LOPES, 2013).

Uma forma institucionalizada de segredo público foi o acordo firmado entre Brasil e Santa Sé, denominado como “relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil” (VITAL e LOPES, 2013, p. 27), uma junção de dois instrumentos, que referendou uma série de direitos e deveres entre o Brasil e o Vaticano no ano de 2008. No ano seguinte, tramitou pelo Congresso, sofreu algumas retificações e foi ratificado neste mesmo ano. Por um lado, aqueles que defendem o acordo dizem que o documento apenas consolidou o que sempre existiu na

prática. Já os opositores denunciaram-no, por acreditar que violaria os princípios da isonomia das religiões e da laicidade do Estado (VITAL e LOPES, 2013).

Em anos seguintes, ocorreram alguns avanços na defesa e na promoção dos direitos relacionados ao gênero e à sexualidade na educação. A partir de objetivos do Programa Brasil sem Homofobia, o Ministério da Educação, em 2011, iniciou a produção e de materiais didáticos para o enfrentamento da homofobia, lesbofobia, bifobia e transfobia no ensino. Os materiais seriam distribuídos para as escolas públicas, de modo a oferecer um apoio aos professores, na intenção de capacitá-los para o dia a dia em sala de aula. Este projeto incitou um desconforto considerável nos parlamentares e sociedade que prezam em seus discursos pelo conservadorismo familiar. O Projeto Escola sem Homofobia, decorrente do Programa Brasil sem Homofobia, foi paralisado em função de polêmicas morais e três anos depois ainda repercutiu na aprovação do Plano Nacional de Educação, aprovado sem trechos que tratam sobre gênero e sexualidade. No ano seguinte, em 2015, os planos municipais e estaduais também foram publicados com certa aceitação da retirada dos temas. Em 2017, foi a vez da Base Nacional Comum Curricular sofrer alterações no momento da sua terceira e última revisão, que, ao voltar, sem nenhuma consulta prévia aos participantes do projeto, foi imediatamente publicada com recortes também dos termos gênero e sexualidade (CÉSAR e DUARTE, 2017).

Diante dos avanços que haviam sido conquistados anteriormente, em um cenário democrático, ao mesmo tempo que movimentos sociais reforçam suas lutas e demandas políticas, sociais e civis para a continuidade e avanços dos direitos humanos, outros movimentos surgem. Nesse mesmo cenário democrático, diante de forças de luta e resistências, nascem coletivos que têm como pauta de suas lutas a propriedade privada e os valores da família e da religião. Bem mais que movimentos sociais, podem ser denominados como organizações que têm objetivos e princípios definidos, como, por exemplo, um mais antigo, da década de 1980, a União Democrática Ruralista, e os mais recentes, como Movimento Brasil Livre (MBL), Vem pra Rua, o Movimento Escola sem Partido, que funcionam basicamente como *lobbies* dos interesses da burguesia, com uma visão capitalista pelo plano internacional (SILVA e SOUZA, 2018).

Diante desse cenário, questões relacionadas a gênero, sexualidade ou mesmo diversidade sexual, foram colocadas em uma guerra de narrativas, sendo a principal arma contrária aos direitos sexuais o que denominam “ideologia de gênero”. Trazem uma renaturalização do corpo, do sexo e do desejo na forma de discursos infundados e marcados pelo ódio às diferenças. Muitas vezes, discursos embasados nas leituras e interpretações de

textos religiosos, algumas vezes distorcidos, mal interpretados, de leituras e recortes convencionais, foram disseminados com objetivo de difundir um preconceito reativo diante de todas as conquistas marcantes das mulheres e da população LGBT (CÉSAR e DUARTE, 2017).

Citado anteriormente, o Movimento Escola sem Partido (ESP) tem-se destacado pela forma com que se articula e como vem somando cada vez mais na perspectiva conservadora. Foi criado em 2004 e se divide em duas partes: uma que tem como objetivo implementar, pela legislação e fortemente amparado por inúmeros deputados federais, o Projeto Escola Sem Partido; e uma outra, que é voltada para a criação de uma associação de alunos, pais e conselheiros, que, segundo o coletivo, se preocupam com o grau de contaminação político-ideológica que há dentro das escolas brasileiras ou que chamam de doutrinação feita pelos professores aos estudantes (SILVA e SOUZA, 2018).

Nesse sentido, seja religioso ou laico, coletivo ou movimentos sociais, ambos visam à interpretação do princípio da laicidade na sua regulamentação no ordenamento jurídico. É no campo político que tal embate é decidido. Assim, a importância do Estado e de seus agentes políticos costuma, ou pelo menos deveria, ser decisiva na configuração e na permanência do regime de laicidade. Seja na concordata entre Brasil e Santa Sé (2009) ou no avanço do Escola sem Partido, percebe-se como o Estado exerce importante papel nesta configuração, seja no “reconhecimento público de organizações religiosas e também na regulação da ocupação religiosa do espaço público da própria esfera pública” (MARIANO, 2011, p. 254).

## MILITARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Nomeada por gestão compartilhada, no Distrito Federal a militarização vem por meio de parcerias entre Secretaria de Educação e Secretaria de Segurança Pública, e com formato mais abrangente, atingindo a União, parceria com Ministério da Educação, junto às subsecretarias de ensino. O principal ramo de atividade desta gestão compartilhada é atender estudantes do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, a partir de uma lógica pedagógica “rígida, hierárquica, pautada na disciplina individual e coletiva” (BRANDÃO, 2018, p. 3).

Entre os defensores do projeto, são apresentados argumentos e um discurso entre si bastante policialesco, de justiça contra a impunidade, de maior garantia da segurança pública, com a intenção de identificar o sujeito, que denominam como inimigo e abrir o combate de enfrentamento e perseguição (BRANDÃO, 2018).

O desmonte deste projeto inicialmente se faz pela própria Constituição Federal (CF) de 1988 em seus diversos artigos, entre eles o 3º, que fala sobre objetivos fundamentais, entre

outros, a constituição de uma sociedade livre, justa e solidária e o combate a toda e qualquer forma de discriminação (BRASIL, 1988).

Ao falar sobre direitos e garantias fundamentais, o art. 5º é bastante claro: todos são iguais perante a lei e que será garantido à população residente no Brasil a inviolabilidade do direito à liberdade, à vida, à segurança, à igualdade e à propriedade. Na definição dos direitos sociais, a educação deve e sempre deveria estar em primeiro lugar, pois ela, somente ela, é capaz de proporcionar às pessoas a possibilidade de alcançar os demais direitos (SANTOS e PEREIRA, 2018).

No artigo 206 da CF 88, é apresentado um conjunto de princípios que baseia a oferta da educação no país, ou pelo menos, deveria, de modo que todo cidadão, sem nenhum tipo de discriminação, tenha garantido seu pleno desenvolvimento como pessoa e para que esteja preparado para o exercício da cidadania e qualificado para o trabalho (CF 88). O sentido da educação é objeto de permanentes disputas, e podemos perceber que há um processo em curso de priorizar um dos objetivos da educação (sua dimensão técnica e de formação para o mercado de trabalho) em detrimento da formação cidadã. O investimento apenas na “preparação para o mercado” desconsidera o desenvolvimento do cidadão e o exercício de sua cidadania (BRASIL, 1988).

Diante disso, a escola é um espaço aberto para todos. A participação, para além dos professores e alunos, é garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação ao falar sobre a política pública de garantia do direito à educação. São definidas as normas com base na gestão democrática, considerando suas peculiaridades. Diz também que deve garantir a ampla participação dos profissionais em educação na construção do projeto pedagógico das escolas, bem como a participação da comunidade escolar e local, por meio de conselhos escolares (BRASIL, 1996).

A abertura dos portões da escola para além da comunidade escolar pode implicar outras intenções por detrás dessas parcerias. No contexto de militarização do estado em 1965, professores foram proibidos de exporem, nas escolas, temas relacionados à sexualidade e contracepção, reforçando um regime de controle e moralização dos costumes, especialmente por meio de alianças entre os militares e grupos conservadores da igreja católica, sendo banida toda e qualquer discussão pedagógica com essas temáticas (CESAR, 2009).

No contexto mais próximo à realidade enfrentada, usando como norteador para o desenvolvimento do trabalho, o governo do Goiás usou como argumento para a gestão compartilhada: 1) a qualidade no ensino, 2) melhoria da noção de disciplina entre os alunos e 3) sensação de segurança (CAETANO e VIEGAS, 2016), o que, na fala do atual governador



do Distrito Federal e secretários, em muitas de suas entrevistas, segue à risca os mesmos argumentos.<sup>1</sup>

Com dinâmica de rápida implementação com números de escolas que aderem à militarização alterando mensalmente, em julho de 2019 o Distrito Federal recebeu mais seis indicações de escolas a sofrerem a gestão compartilhada, quando uma se negou à implementação. Em setembro deste mesmo ano, o Governo Federal instituiu o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim), com a finalidade de promover a melhoria na qualidade da educação básica no ensino fundamental e no ensino médio (BRASIL, 2019). Atualmente, no primeiro trimestre de 2020, são 10 escolas militarizadas e uma escola ainda em processo de transição no DF.

É perceptível uma estreita proximidade e ligação entre os processos de militarização, seja em âmbito estadual, distrital e federal, com o projeto Escola sem Partido. Na prática, militarizar as escolas é concretizar o projeto, mesmo que não tenha sido aprovado no legislativo. Certos ainda hoje desta não aprovação, a base do ESP já desfruta de uma relativa aceitação social, aclamada pelos conservadores. Isso se reforça ao se analisarem os debates sobre gênero e sexualidade nos planos de educação (nacional, estaduais, municipais). Nos processos, que chamam de democrático, de militarização das escolas públicas, ou ainda no debate sobre material de campanha do Escola sem Homofobia (SANTOS E PEREIRA, 2018).

## MÉTODO

Dentro da metodologia proposta, foi feito um estudo de quatro documentos: os Projetos Pedagógicos dos anos de 2013, 2016 e 2019 e o Manual do Aluno dos Colégios Cívico-Militar do Distrito Federal também de 2019. Após a categorização dos documentos, cheguei aos tópicos “Comportamento”, “Aspectos Pedagógicos” e “Gestão e Participação das Pessoas”.

Tomou-se como referência metodológica a Teoria Fundamentada, que prevê um processo gradativo de sistematização de evidências para construção de inferências analíticas e teóricas sobre o problema de pesquisa. No primeiro tempo da análise, todo o material documental foi codificado abertamente, ou seja, atribui a cada trecho dos documentos ideias conceituais que permitem uma primeira aproximação entre a base empírica e a base teórica. No segundo tempo da análise, empreendi uma codificação axial, ou seja, articulando ideias codificadas em ideias mais abrangentes, que denominamos categorias analíticas. Por fim, os

---

<sup>1</sup> Governador Ibanes Rocha defende com veemência modelo de gestão compartilhada nas escolas. Disponível em: < <https://jornaldebrasil.com.br/cidades/governador-ibaneis-rocha-defende-com-veemencia-modelo-de-gestao-compartilhada-nas-escolas/> > Acesso em: 22 abr. 2020.

resultados são construídos na terceira etapa de análise qualitativa, em que as categorias analíticas são apresentadas entremeando a base empírica ao esforço de teorização sobre o problema em diálogo com a bibliografia de referência.

Três foram as categorias analíticas construídas nesta pesquisa: 1) a regulação do comportamento ou disciplina, 2) aspectos pedagógicos e 3) gestão e participação. Apresento a seguir os resultados construídos por meio da análise documental.

## REGULAÇÃO DO COMPORTAMENTO OU DISCIPLINA

O eixo comportamento foi pensado em forma categoria de análise, considerando a variação que o conceito sofre na análise dos quatro documentos. Diz respeito, inicialmente, a questões organizativas do ambiente escolar, alcançando então as questões das normas, condutas, controles, dominação, imposição.

Um primeiro documento, o Manual do Aluno, traz inicialmente os princípios e valores do Colégio Cívico-militar do Distrito Federal, sendo entre muitos “honestidade e cidadania, patriotismo, civismo, hierarquia e disciplina, meritocracia, camaradagem, amizade, coparticipação das corporações” (GDF, 2019, p. 4). Tais princípios e valores são passíveis de questionamentos, visto que alguns aspectos trazidos são de difícil mensuração, outros dizem respeito a uma corporação definida há centenas de anos no país, como o caso da Polícia Militar, consistindo em valores impostos por convicções e crenças religiosas.

Indivíduos em diversos momentos da sua vida são condicionados a padrões de comportamentos muitas vezes impostos pela sociedade. Frases como “menino, tira a mão da cintura” ou “menina, senta direito, fecha as pernas”, acabam fazendo parte do cotidiano de um número considerável de crianças e adolescentes. O Manual do Aluno traz que o estudante das escolas Cívico-Militar deve “ser discreto e respeitoso em seus gestos e atitudes” (GDF, 2019, p. 10). Convida, assim, os alunos a reprimir qualquer comportamento que não seja “respeitoso”, embora a noção de respeitabilidade possa estar vinculada a preconceitos e valores morais e hegemônicos.

Em uma proposta de controle dos comportamentos dos jovens estudantes, o Projeto Pedagógico da escola de 2019, momento em que a escola já passou pela transição de escola civil para escola cívico-militar, diz que “as novas regras preveem que os estudantes não podem usar dentro do interior da escola brincos e pulseiras, nem usar cabelos compridos. As meninas não podem usar brincos e pulseira muito grandes nem usar os cabelos soltos” (PP, 2019, p. 7). Este aspecto reforça o que em outros momentos é fortemente combatido sobre a imutabilidade das diferenças entre homens e mulheres, o controle destes corpos, fugindo da lógica da

construção social destas diferenças, associando itens de vestuários, subjetivos, de uso pessoal, ao determinismo biológico da caracterização e diferença entre homens e mulheres (VIANNA, 2012).

A escola traz, em seu PP de 2019, como objetivos específicos a ideia de “realizar palestras e programas de saúde e prevenção à gravidez precoce e ao uso de drogas, DSTs, saúde bucal e de combate a homofobia, *bullying*, doenças epidemiológicas, segurança da criança e do adolescente, da mulher e do idoso. Palestra sobre diversidade, sustentabilidade, meio ambiente, comunicação não violenta” (PP, 2019, p. 19).

Certo da importância e relevância de projetos com estes temas, porém fica a desejar a formação e o preparo docente para essas temáticas. Após lançamento do PCN (1997), criou-se o PCN em Ação, que teve a intenção de formar professores, porém os temas transversais, como os citados no PP de 2019, ficaram para um segundo momento, que não chegou até hoje. Alguns exemplares sobre orientação sexual chegaram a ser encomendados pelo Ministério da Saúde, e não pelo Ministério da Educação, mas sua disponibilização para as escolas não chegou a ser efetivada pelo Governo (VIANNA e UNBEHAUM, 2006).

Em diversos momentos o PP de 2019 traz, em suas fundamentações teóricas, o uso do termo “diversidade” (PP, 2019, p. 14, 21, 23, 26) como algo a ser desenvolvido, alcançado, porém, quando se chega nos Planos de Ação para Implementação dos Projetos Pedagógicos (p.58), que seria a prática da teoria apresentada pelo PP, a diversidade sexual é esquecida. No documento, está exposta a proposta de: “Valorizar os aspectos culturais, raciais e étnicos do grupo que compõe a unidade escolar. Promover eventos culturais, palestras sobre a diversidade” (PP, 2019, p. 67). O que se tem com isso é um silêncio imposto sobre a diversidade sexual e até mesmo de gênero, voltando a uma censura e/ou omissão disfarçada (DINIZ e LIONÇO, 2009).

Com um viés de menor condicionamento dos sujeitos, o PP de 2016 e o de 2013 trazem questões pontuais para que se tenha um ambiente organizado. A visão de comportamento é voltada para “indisciplina” (PP, 2016, p. 20 e PP, 2013, p. 12), para “apresentação de regras para o convívio social no ambiente escolar” (PP, 2016, p. 36). Traz também recomendações sobre o uso de uniforme, da carteirinha de identificação e horários de entrada e saída (PP, 2013, p. 22).

Em contrapartida, no entendimento do uso de recomendações pedagógicas para normalização de estudantes, no Manual do Aluno, a sua apresentação individual deve obedecer determinados padrões de corte de cabelo, barba e acessórios para o masculino e cabelo e acessórios femininos. Predomina a lógica biologizante dos indivíduos, desconsiderando sua interação social (VIANA, 2012). “Os alunos usarão seus cabelos em corte meia cabeleira curta

[...] não permitindo corte ‘moicano’, pinturas, topete. [...] Não é permitido uso de barba e bigode aos alunos” (GDF, 2019, p. 11). As orientações para cabelo e acessórios “femininos” são “cabelos médios e longos: deverão ser usados sempre presos, em coque, rabo de cavalo ou trança. É permitido uso de 01 brinco em cada orelha, de tamanho pequeno. [...] argola 1,5 cm e cor discreta” (GDF, 2019, p. 11).

No documento elaborado pelo Governo do Distrito Federal, intitulado de Manual do Aluno (2019), os Aspectos Pedagógicos são categorizados na intenção de buscar uma relação com tais exigências impostas pelo documento e o possível ganho, ou interferência destas normas no processo de ensino e aprendizagem.

Nos trechos do Manual que se referem ao uniforme e à apresentação individual, recomenda-se “conservação e bom estado, mantendo-os limpos, alinhados e passados” e “não é permitido usar ou sobrepor ao uniforme peças, artigos, insígnias ou distintivos” (GDF, 2019, p. 8). A lógica proposta para o uso de uniforme, portanto, foge da lógica do uniforme como instrumento de identificação bem como impõe padrões de comportamentos muitas vezes inacessíveis a realidade social e econômica do aluno, o que também não afeta em sentido de ganho ou perda pedagógica.

O documento consta também com uma descrição prévia do perfil do aluno: “ter boa apresentação individual, apresentar boa educação, cumprir as normas e regulamentos do Colégio, cultivar o hábito de estudo diários, ser um cidadão de bem, respeitar seus pares e demais membros da comunidade escolar” (GDF, 2019, p. 15). Além de não ter comprovadamente interferência nos aspectos pedagógicos das instituições, a própria Constituição Federal de 1988 apresenta, em seus princípios, que a educação do país deve ser ofertada a todo cidadão sem que haja nenhum tipo de discriminação, não apenas ao “cidadão de bem” ou o que tenha “hábito de estudo diário”, mas ao aluno com deficiência, aos alunos com transtorno funcionais, dificuldade de aprendizado, o aluno em medida socioeducativa, o que está sob responsabilidade do estado em abrigos.

Os projetos de 2016 e de 2013 trazem, dentro de suas estratégias, a de “adotar medidas exemplares para aqueles alunos que reincidem em atos irregulares e que não se adaptam às normas internas da escola, inclusive com sua transferência da instituição, por inadaptação ao regimento; em respeito aqueles que são suas vítimas das e quem tem sua integridade física, emocional e psicológica afetada e sua aprendizagem comprometida” (PP, 2016, p.53 e PP, 2013, p. 22). Pode-se entender que esta afirmação consiste em uma forma velada de higienização do ambiente escolar, considerando que as escolas não podem fazer expulsão de alunos.

Assim, pode-se perceber a transformação do conceito de Comportamento dentro dos documentos analisados. Permanece o discurso existente em todos eles de um melhor domínio das questões de incidência de violência dentro do ambiente escola. Um claro retrocesso, pois controle de comportamento não é garantia de aprendizado e de forma bastante inovadora, o Manual do Aluno, por si só, é a maior comprovação de controle dos corpos, existindo ainda um documento denominado de Regulamento Disciplinar, também criado pelo Governo do Distrito Federal.

## ASPECTOS PEDAGÓGICOS

O eixo dos Aspectos Pedagógicos foi considerado em todas as dinâmicas, rotinas, procedimentos e bases teóricas usadas pela escola na criação do seu Projeto Pedagógico, bem como na busca por encontrar sentido dentro dos documentos, já com a gestão compartilhada, de aspectos que fossem próximos a este eixo, ou que sua inserção naquele contexto fizesse algum sentido pedagógico.

No documento PP de 2019 é clara e notória a ênfase dada, em termos teóricos de itens relacionados aos eixos transversais do Currículo em Movimento, como “Difundir uma concepção de educação libertadora que respeite e conviva com as diferenças, centrada na vida, associada à cultura da justiça e da paz” (PP, 2019, p. 18) e na Organização do Trabalho Pedagógico “promovendo a aprendizagem e a interdisciplinaridade, a contextualização e articulando com eixos transversais: Educação para Diversidade, Cidadania, Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade” (PP, 2019, p. 26).

É contraditório quando se pega um documento como o PP de 2019 e se depara com tantos trechos bibliográficos relacionados aos direitos humanos, autonomia do professores, itens sobre gênero e diversidade, mas, em contrapartida, vivemos uma era próxima à Ditadura Militar, quando docentes não podiam expressar nas suas aulas temas relacionados à sexualidade, reforçando o controle e a moralização dos costumes, em especial pelas alianças feitas entre grupos conservadores da igreja e o Estado (CESAR, 2019). Não muito distante, tramita em diversos locais do país, inclusive na Câmara Federal, um projeto de lei denominado de Escola sem Partido, que limita justamente a discussão pedagógica sobre essas temáticas.

Nos projetos apresentados pelo PP de 2019, um especial chamou mais atenção. Reforço apenas que muito se falou nos referenciais teóricos sobre direitos humanos, diversidade, porém, na prática, nada foi sugerido. É sobre um projeto para complementação de aulas residuais de Educação Física, que se afirma como uma proposta sobre cidadania: “Noções de cidadania: orientações sobre como se comportar durante abordagem policial e aplicabilidade

da Lei Maria da Penha. Favorecer o desenvolvimento da ética, respeito e comportamento” (PP, 2019, p. 86).

Nas principais ações do referido projeto, não se tem nenhuma voltada para essas noções de cidadania descritas. Mesmo que houvesse, a mesma polícia que entra na escola para vender o ilusório de um ensino de qualidade, melhoria na noção de disciplina dos alunos e oferecer uma segurança (CAETANO E VIEGAS, 2016) é a mesma polícia que o abordará na esquina de casa, correndo para pegar o ônibus, chegando de um lazer de madrugada, por julgar sua atitude suspeita.

O Projeto Pedagógico de 2016, em conformidade com a atividade proposta de outro projeto, citada anteriormente, traz em seu Plano de Ação para Implementação do Projeto “Promover trabalhos de campo, que evidenciem as consequências de atitudes indisciplinadas e/ou infracionárias” (PP, 2016, p. 43). Porém, de forma contraditória, o mesmo PP (2016) traz que “Garantir a presença efetiva do Batalhão Escolar nos três turnos, para coibir ações violentas e ou desrespeitosas e atos ilícitos” (PP, 2016, p.52) já seria completamente efetivo.

Não visto em nenhum outro projeto, o PP de 2016 traz como Projetos Específicos a criação de um Papeando sobre Sexualidade na Educação de Jovens e Adultos. Envolvendo todas as áreas e todos os seguimentos da escola o projeto se apresenta:

Em etapas determinadas.

Inicialmente se faz necessário descobrir o interesse dos alunos pelo tema. Por meio de uma palestra de sensibilização sobre sexualidade e aplicação de um instrumento, seria necessário obter subsídios em relação ao sucesso do projeto.

O projeto busca ser autossustentável e utilizar materiais reciclados para a implementação.

Partindo do princípio que os encontros aconteceriam diariamente no horário do intervalo do período noturno, no pátio, com a utilização de Pufes de Pet para acomodação dos alunos, é pertinente a implantação de uma oficina de construção de Pufes, ou seja, os próprios alunos forneceriam o material, reciclariam e reutilizariam como ferramenta de ensino-aprendizagem, esta seria a segunda etapa.

Os temas a serem papeados seriam escolhidos diariamente pelos alunos, o professor seria o coordenador do grupo, que levaria os alunos a interagirem, buscando respostas para suas dúvidas, seria um facilitador.

Outra etapa do projeto seria a criação da sala de acolhimento do adulto e da mulher, estaria sempre aberta com diversos fôlderes e informativos sobre saúde e prevenção de doenças, bem como a distribuição de preservativos feminino e masculino.

Quinzenalmente seria exibido um filme com temática voltada para a sexualidade, prevenção de agravos à saúde e diversidade sexual.

A avaliação do projeto seria realizada semestralmente através de instrumento de avaliação que possibilite *feedback* e reestruturação do projeto. (PP, 2016, p. 67 e 68).

O projeto iniciado em 2016, de enorme relevância para as alunas e alunos, seja homens e mulheres cis, trans, em suas inúmeras expressões de gênero e de orientações sexuais, trouxe consigo a informação sobre aspectos preventivos e de autocuidado, mas trouxe o mais importante, trouxe afeto e acolhimento aos alunos e alunas do EJA.

Para que os personagens da escola façam um acolhimento, é necessário a informação; para a informação, é necessário o conhecimento. No PP de 2013, dentro das Estratégias, é informado que a escola vai formar os professores ao: “divulgar e promover oficinas de estudo e formação continuada em parceria com os núcleos e gerências na temática de projetos interventivos, avaliação, diversidade cultural, diversidade sexual, saúde, criatividade, competências e habilidades, cultura da paz, inclusão social e educacional, tecnologia educacional e programas voltados para a capacitação, treinamento, desenvolvimento e valorização do profissional” (PP, 2013, p. 20).

Tudo começa dentro de uma sala de aula. O professor transmite o que ele recebe de formação: esta é a base para que ocorram avanços significativos na construção de igualdades sexuais, de gênero, social e de raça. Nos documentos permanece, de forma utópica e sem muita construção concreta, o ideal de uma luta por igualdade de direitos. Retroagem na ilusão de que controle de comportamentos é garantia de aprendizado de sucesso.

## GESTÃO E PARTICIPAÇÃO

O eixo de Gestão e Participação foi construído na junção de todos os atores envolvidos nos documentos analisados. Entende-se pela gestão os profissionais de educação eleitos para o mandato, porém esta gestão é composta por pessoas da comunidade, representantes dos responsáveis e demais pessoas interessadas na construção do projeto. A participação envolve todos os citados anteriormente, porém abrange para a rede de apoio presente na comunidade escolar, que sirvam de suporte, encaminhamento, parcerias diretas e indiretas.

O Manual do Aluno das escolas cívico-militar rege diretamente sobre as diretrizes para os alunos, como o próprio nome diz. Ao esclarecer as formas de “Comunicação com o CCMDF” (GDF, 2019, p. 6), o documento deixa clara a importância atribuída às reuniões com os responsáveis e professores, que todas reuniões serão marcadas pela escola com datas a serem comunicadas, a escola trabalhará com comunicado e circulares na busca por uma valorização das relações com os responsáveis.

A principal mudança na gestão compartilhada está na inserção de profissionais da área de segurança, sem formação ou conhecimentos pedagógicos, dentro do ambiente escolar.

No PP de 2019 diz que “Para as atividades militares a escola dispõe de 12 militares nos dois turnos” (PP, 2019, p. 35). Porém, conforme artigo 144 da CF de 88, exercem atividades em total desvio de suas funções, que seria garantir a segurança pública, onde em nenhum momento o referido artigo rege sobre o trabalho de polícia dentro de escolas públicas (SANTOS e PEREIRA, 2018).

O PP de 2019 traz o desejo de “melhorar as medidas de segurança para o acesso à escola visando um ambiente de tranquilidade e segurança para todos” (PP, 2019, p. 19). Este ensejo é observado nos outros dois documentos analisados (PP, 2016 e PP 2013). A diferença é que, nos documentos passados, ambos reforçaram a necessidade de um Batalhão Escolar mais presente, mais efetivo, mais parceiro da Escola.

Nas estratégias dos PP de 2016 e PP de 2013, afirma-se a proposta de “Garantir a presença efetiva do Batalhão Escolar nos três turnos, para coibir ações violentas ou desrespeitosas e atos ilícitos” (PP, 2016, p. 52). Criado há mais de 30 anos em Brasília, sendo o primeiro do Brasil, antes mesmo do ECA, em muitos casos comprovada sua efetividade, o batalhão escolar deveria ser um parceiro da escola. Cada um em sua devida área de atuação, além do policiamento nas unidades escolares e redondezas, como se sabe, dão palestras sobre *bullying*, violência, drogas e mais.

Um outro item presente nos PPs anteriores é de “efetivar a atuação do Conselho de Segurança Escolar no atendimento às necessidades de práticas eficientes voltadas a uma convivência de paz” (PP, 2013, p. 21). Na prática, esse conselho traria inúmeras vantagens para a escola, seja no maior engajamento da comunidade com as atividades escolares, ou mesmo na ampla discussão e reivindicações de melhorias para a escola e o ambiente escolar no que diz respeito à segurança.

Dentro da escola, a figura da gestão, coordenações, serviços especializados, das professoras e dos professores merece ser reconhecida. O PP de 2019 trata dessa autonomia no ambiente escolar, desde que “as premissas e as metodologias eleitas pelo professor precisam contribuir para o processo de inserção e acolhimento das crianças e de suas famílias na instituição, respeitando a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural” (PP, 2019, p. 21).

Em contrapartida, assumir que seu estabelecimento, que é para ser de ensino, promotor de conhecimento e experiências exitosas, de fato promove divisão e exclusão faz que se abra uma flexibilidade em face das identidades. As “questões atinentes às características representativas de identidade podem ser admitidas por decisão da equipe gestora do CCMDf” (GDF, 2019 p. 11). Nem o gestor, nem ninguém tem poder de interferir e julgar o que é



correto/errado, permitido/proibido para aquele que deveria dispor do direito à autonomia, o sujeito estudante. Torna-se contraditório quando o Projeto Pedagógico (2019) preza pela inserção e acolhimento de todos, porém o Manual do Aluno diz o contrário, arranca suas raízes, mexe com suas origens, descaracteriza sua identidade.

Com um outro olhar, porém não distante do tópico de Gestão e Participação, falo de um serviço, que, de dentro de uma unidade escolar, precisa ser mais bem conhecido, para que pessoas, ao usá-lo, não tenham uma visão deturpada deste trabalho. Como membro do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, este é um serviço de apoio técnico pedagógico, composto por Psicólogos e Pedagogos, regido por portarias e Orientações Pedagógicas (GDF, 2009).

O PP de 2019 trouxe como Objetivos do Plano de Ação “promover ações que levem a um diagnóstico mais rápido acerca dos estudantes com dificuldade de aprendizagem” (PP, 2019, p. 60). Como proposta de ação, afirma a intenção de “integrar a atuação das diferentes redes de apoio disponíveis possibilitando o atendimento rápido e eficaz aos estudantes que indicarem necessidades especiais” e no cronograma fala que vai seguir “no ritmo da demanda” (PP, 2019, p. 60).

O SEAA dificilmente trabalharia na promoção dessa lógica patologizante do ensino. Diariamente, lidamos com diversos alunos com inúmeras dificuldades de aprendizagem, sejam de ordem biológica, social, ou até mesmo as de fatores nutricionais. Não se busca diagnóstico, muito menos de forma rápida. O diagnóstico existe, porém sua lógica é processual e multidisciplinar. Os encaminhamentos são feitos quando esgotadas todas as investigações dentro do ambiente escolar, conforme o PAIC (GDF, 2009).

O principal risco de retrocesso que se tem com as escolas cívico-militares é o de perder o direito garantido de uma gestão democrática e participativa. Permanece a luta diária dos profissionais em educação para que a escola seja um ambiente promotor de conhecimento e formação de sujeitos com reflexões críticas.

## CONCLUSÃO

O trabalho buscou identificar se a gestão cívico-militar trouxe retrocessos na lógica das políticas de inclusão dos temas referentes a gênero e sexualidade nas escolas públicas do Distrito Federal como efeito da militarização da educação. Sua relevância se deu no combate a toda e qualquer forma de discriminação e/ou violência, seja de forma individualizada das discriminações ou de forma interseccional.

O objetivo da pesquisa era fazer um levantamento e estudo dos Projetos Pedagógicos dos anos de 2013, 2016 e 2019 das quatro primeiras escolas a receberem a militarização do Distrito Federal. O primeiro documento (2013) é ainda marcado pelo Brasil sem Homofobia, sendo que o Projeto Pedagógico de 2016 é marcado pelo Plano Distrital de Educação e, por fim o Projeto Pedagógico 2019, marcado pela gestão compartilhada. Porém, por encontrar dificuldade de acesso aos documentos, que são públicos e deveriam estar disponíveis à população, a pesquisa se restringiu a apenas uma escola que apresentou todos os documentos solicitados e o Manual do Estudando publicado pelo GDF em 2019.

Usando da metodologia da Teoria Fundamentada, concluiu-se que, diante das três categorias de análises propostas, todos os eixos de análise sofreram mudanças significativas no que diz respeito ao direito dos alunos e suas políticas de inclusão. A maior mudança foi na categoria Comportamento, que inicialmente era uma abordagem tida como manutenção da ordem dentro do ambiente escolar e nos últimos documentos passou ser tratado como disciplinador, controlador e de forma dominadora de comportamentos e corpos.

Nos Aspectos Pedagógicos, tem-se a concretização, mesmo que ainda em trâmite da Câmara Legislativa e em diversas outras casas Brasil afora, do Projeto Escola sem partido. Com a retirada do debate sobre gênero e sexualidade dos documentos oficiais, estes temas estão apenas nas fundamentações teóricas do Projeto Pedagógico da escola militarizada. Nada se vê em termos práticos, por meio de propostas de projetos.

Por fim, na categoria de análise Gestão e Participação fica notório a alerta da abertura dos portões da escolas para pessoas sem formação e conhecimento dos processos de ensino e aprendizagem, bem como de clara notoriedade dos seus interesses políticos e de uma falsa neutralidade.

Diante do cenário político atual, não distante das últimas décadas, a educação tem sido instrumento de inúmeras disputas e interesses, sejam eles políticos, ideológicos ou mesmo de convicções pessoais, refletindo diretamente sobre os trabalhos do Poder Executivo, mas

também em diversas casas legislativas de todo território, havendo em comum, em todas estas tramitações, uma tendência lógica de retrocessos na agenda de gêneros e sexualidade na educação.

## BIBLIOGRAFIA

ABRAMOVAY, M.; CUNHA, AL.; CALAF, Priscila. Revelando Tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas. In.: \_\_\_\_\_. **Preconceito e Discriminações na Escola**. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana – RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEED, 2009. Cap. 3, p. 187-264.

BRANDÃO, R. *et al.* Escolas sitiadas e novo urbanismo militar: um olhar sobre a militarização das escolas no sudeste goiano. In: **XIX ENCONTRO NACIONAL GEÓGRAFOS**. 2018, João Pessoa.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <[www.mec.gov.br/sef/sef/pcn.shtm](http://www.mec.gov.br/sef/sef/pcn.shtm)>.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 10.004**, de 5 de setembro de 2019. Institui o programa das escolas cívico-militares.

CAETANO, I.; VIEGAS, V.H. (Orgs.). **O estado de exceção escolar: uma avaliação crítica das escolas militarizadas**. Vol. 1, Aparecida de Goiânia: Escultura Produções Editoriais, 2016. Cap. 1, p. 11-20.

CESAR, MR. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “epistemologia”. **Educar**, Ed. UFPR, Curitiba, n. 35, p.37-51, 2009.

CESAR, MR; DUARTE, A. Governamento e pânico moral: corpo, gênero e diversidade sexual em tempos sombrios. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 66, p.141-155, out/dez. 2017.

DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Estado e Educação. Orientação Pedagógica do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, 2010.

DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Estado e Educação. **Projeto Pedagógico Escolar, 2013**.

DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Estado e Educação. **Projeto Pedagógico Escolar, 2016**.

DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Estado e Educação. **Projeto Pedagógico Escolar, 2019**.

DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Estado de Segurança Pública e Secretaria de Estado e Educação. **Manual do Aluno das Escolas Cívico-Militares do Distrito Federal, 2019**.

GIBBIS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

JORNAL DE BRASÍLIA, Redação do Jornal de Brasília. Desenvolvido pelo Jornal de Brasília Notícias Digitais Ltda. Disponível em: < <https://jornaldebrasil.com.br/cidades/governador-ibaneis-rocha-defende-com-veemencia-modelo-de-gestao-compartilhada-nas-escolas/> >. Acesso em: 22 abril de 2020.

LIONÇO, T. DINIZ, D. Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual. In: LIONÇO, T.; DINIZ (Orgs.). D. **Homofobia e educação**: um desafio ao silêncio. Brasília: Letras Livres, 2009. Cap. 3, p. 47-72.

\_\_\_\_\_. Qual a diversidade sexual dos livros didáticos brasileiros? In: LIONÇO, T.; DINIZ (Orgs.). D. **Homofobia e Educação**: um desafio ao silêncio. Brasília: Letras Livres, 2009. Cap. 1, p. 9-14.

MARIANO, R. Laicidade à brasileira: católicos, pentecostais e laicos em disputa na esfera pública. **Civitas**. Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 238-258, maio/ago. 2011.

SANTOS, C.; PEREIRA, R. Militarização e escola sem partido: duas faces de um mesmo projeto. **Retratos da Escola**. Brasília. V. 12, n. 23, p. 255-270, jul./out. 2018.

SILVA, AL.; SOUZA, MA. Movimentos conservadores no âmbito da educação no Brasil: disputas que marcaram a conjuntura 2014 a 2018. **Crítica Educativa**. Sorocaba, v. 4, n. 2, p. 7-23, jul./dez. 2018.

VIANNA, C. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pró-Posições**. Campinas, v. 23, n. 2(68), p. 127-143, maio/ago. 2012.

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de Políticas Públicas no Brasil. **Educ. Soc. Campinas**, v. 27, n. 95, p. 407-428, maio/ago. 2006.

VITAL, C.; LOPES, PV. Peça de uma disputa política e religiosa: o material didático do programa escola sem homofobia. In: \_\_\_\_\_. **Religião e Política**: uma análise da atuação de parlamentares evangélicos sobre direitos das mulheres e de LGBT no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, 2012. Cap. 4, p. 109-149.