



Universidade de Brasília
Instituto de Psicologia

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

AS FISSURAS DA ORDEM:
vivências de estudantes LGBTI+ egressos do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB)

Xisto Rodrigo Rocha de Sousa

Brasília, 2025



Universidade de Brasília
Instituto de Psicologia

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

AS FISSURAS DA ORDEM:

vivências de estudantes LGBTI+ egressos do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB)

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar. Área de concentração: Psicologia Escolar e Educacional.

ORIENTADOR: PROF. DR. FAUSTON NEGREIROS

Brasília
2025

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Fauston Negreiros – Presidente
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Profa. Dra. Isabelle Patrícia Freitas Soares Chariglione – Membro Interno
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Profa. Dra. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva – Membro Externo
Universidade Federal de Uberlândia – Faculdade de Educação

Profa. Dra. Regina Lúcia Sucupira Pedroza – Membro Suplente
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Brasília, julho de 2025

Dedico este trabalho à Maria dos Santos Silva
(em memória), que me mostrou a paixão por
ensinar.

Pode ir tranquila, teu rebanho tá pronto.

“Talvez eu não quisesse que ele soubesse que eu era eu.

E eu era.”

Caio Fernando Abreu

AGRADECIMENTOS

Ao começar a escrever esses agradecimentos, olho para minha parede que diz “Eu sou porque nós somos”, da filosofia Ubuntu. Penso que essa pesquisa nasce daí, de um grande emaranhado de nós somos, em que tento destrinchar um pouquinho tantos Eus. E não tem como conceber esse processo todo se não agradecendo a tudo que fez parte dele. É tão tanto que certamente posso perder de vista alguma coisa, mas que, mesmo aquilo não citado aqui, continua tendo feito parte dessa feitura.

Agradeço a Deus, à Mãe Senhora e aos meus guias espirituais que nunca me deixam sozinho. Que me acompanham pelo caminho e me ajudam a tecer minha jornada mesmo naqueles momentos em que eu não quero andar. Agradeço pela minha existência e pelas infinitas possibilidades de ser e estar no mundo, que a medida que eu as encontro, vou me perdendo um pouquinho mais e assim criando aquilo que eu conheço de mim.

Agradeço à minha mãe, Rosângela Rocha, que me deu a chance de sonhar. Obrigado por sempre ter fé em mim, por acreditar no meu caminho até quando eu mesmo não acredito. Obrigado por ter me ensinado tanto, por ter me dado o suporte necessário para lutar pelos meus sonhos e por sempre ter estendido a mão quando eu precisei. O mundo seria mil vezes mais bonito se todos tivessem uma mãe como você. Obrigado por ser o meu chão, a minha *rocha*.

Agradeço à minha avó, Maria dos Santos Silva (em memória). Sei que a senhora me olha e me acompanha sempre. Sua luta me inspira a seguir em frente e a sonhar mais alto. Lembro até hoje quando a acompanhei em uma de suas aulas e fiquei encantado pelo amor mútuo da senhora e de seus estudantes; foi aí que eu entendi o que é ser professor. Obrigado por todos os materiais escolares que a senhora me presenteou, obrigado por ter me mostrado novos mundos, por ter me educado e por me ensinar a importância de agradecer. Te carrego em meu peito.

Agradeço aos meus irmãos, Afélio e Rômulo. Com vocês aprendi a compartilhar, a dividir o colo, as dores e as alegrias. Recomendo a todos a experiência de ter irmãos, de fato constroí perspectivas de vida que eu não teria em outro lugar. Rômulo, você tem jeito para irmão mais velho e isso explica muita coisa. Afélio, você é a única pessoa que tenho a honra de acompanhar o crescimento desde o seu primeiro dia no mundo. Obrigado por ser quem você é, por construir o seu caminho com tanta garra e força; sem você eu não seria eu. Ao meu pai, Francisco dos Reis, agradeço pelo suporte financeiro, pelo esforço ativo e dedicação aos seus filhos.

Agradeço aos meus amigos-família que vieram desde os anos de Colégio Militar, Jaya, Nay, Gabriela, Dryelle, Juvenal, e Atma. Tudo isso nasce a partir de nós. Sou grato por crescer com vocês, por me mostrarem que, enquanto nossos sonhos e nossos corações estiverem acesos, os caminhos estarão sempre abertos. De vocês sinto amor e orgulho imenso.

Agradeço à Clarisse e ao Ícaro, amigos do mestrado que compartilhei essa jornada louca de fazer pesquisa. Vocês tornaram bonita essa experiência. Obrigado por se fazerem presente, por todos os momentos de partilha que tivemos, por me mostrarem que eu não estava sozinho em nenhum momento nesses dois anos, seja nas angústias e nas alegrias. Eu me vi enquanto pesquisador quando eu os vi enquanto pesquisadores; vocês me potencializam. Sou grato pelo espaço que construímos juntas e levarei em meu coração todos os aprendizados.

Agradeço à minha família construída em vida, Marília, Pucci, Mar Carol e Laurinha, que fazem do mundo mais bonito. Aprendo tanto caminhando com vocês. Daí sei que essa coisa de rede de apoio existe mesmo. Obrigado por terem me recebido tão bem, por me enxergarem e por me ensinarem tanto. A caminhada fica mais linda quando olho pro lado e vejo vocês. Agradeço também a minha prima-amiga, Carolina Nogueira, por todos os momentos de estudo-surto pelas bibliotecas e cafés de Brasília. Grande parte desta dissertação foi fruto disso. Minha gratidão a você é do tamanho de um Império em Pindamonhangaba.

Agradeço ao meu companheiro, Victor Curado. Nosso cotidiano é uma experiência intransferível. Obrigado pelo cuidado, por estar comigo quando precisei, pelas manhãs de aconchego, pelos litros de café e sons de corda. Sou grato pelo destino de costas ter nos apresentado.

Agradeço à minha analista, Rafaella Cesário, que me auxiliou a tecer meus caminhos e a me (re)conhecer em minha própria história. Obrigado pela sua escuta, atenção e cuidado com o meu processo, especialmente nos momentos mais nebulosos.

Agradeço ao meu orientador, Fauston Negreiros, pela orientação, pela escuta e por me dar força para materializar esse sonho. Tive a sorte de ter sido orientado por uma das minhas maiores referências. Professor, obrigado por confiar em mim; minha admiração é imensa. Você me apresentou caminhos possíveis e seu olhar atencioso foi essencial para que eu pudesse me compreender enquanto um pesquisador implicado. Obrigado por todos os momentos de partilha, sejam em nossas reuniões ou em nossas confraternizações cheias de amor e alegria. Tudo isso me fortaleceu e me mostrou que fazer pesquisa é sonho e travessia.

Agradeço às professoras Elenita Pinheiro e Isabelle Chariglione, avaliadoras deste trabalho, por aceitarem o convite para participar da minha banca de defesa. Sou grato por todas as contribuições oferecidas e levarei comigo os ensinamentos que nasceram de nossos encontros.

Agradeço à CAPES que possibilitou que essa pesquisa fosse possível. Que as políticas públicas de fomento à ciência na construção de trajetórias acadêmicas comprometidas com a transformação social sejam cada vez mais fortalecidas em nosso país.

Agradeço também a todas as pessoas que, mesmo que não tenham sido mencionadas aqui, fizeram parte desta caminhada de alguma forma. Por fim, agradeço a você, que está prestes a ler este trabalho; desejo que esta pesquisa inspire reflexões significativas e eu sigo aberto a futuras partilhas.

CONVITE À LEITURA

Essa pesquisa nasce, em primeiro lugar, inspirada pelo que Conceição Evaristo chamou de *escrevivência*, sendo uma escrita que denuncia, que revela, que transforma. Desde bem cedo fui implicado pelo campo que escolhi investigar e que hoje vos apresento, portanto considero importante compartilhar em que posição escrevo e consolido este trabalho. Me chamo Xisto, nome esse que, na verdade, escolhi para mim mesmo. Ao longo da minha história, aquele nome que me foi dado se tornou meu *nome de guerra* durante meus anos no Colégio Militar e que hoje já não me cabe. Mas antes disso, minha vida já tinha sido fortemente atravessada pelos modos de vida militar.

Meus pais são do interior do Brasil. Meu pai é de Barão de Grajaú, no Maranhão, e minha mãe de Altamira, no Pará. Ambos migraram em busca de melhores condições de vida, como grande parte de jovens interioranos de classes populares. Meu pai decidiu seguir por um caminho um tanto específico, que me trouxe até aqui. Ele foi aluno da Escola de Sargentos das Armas (ESA) que o consagrou, inicialmente, como sargento do Exército.

Pois bem, não há como negar que ser militar no Brasil carrega certos proveitos. Moradia, saúde, transporte, educação. Porém, tudo com uma condição específica: ser fornecido por instituições do Exército Brasileiro. Assim, sendo filho de sargento, as casas que morei eram em vilas militares. Os hospitais que frequentei eram militares. E, principalmente, as escolas também. Me construí nesse ambiente que me deixou, de alguma forma, hipervigilante, tanto do contexto quanto de mim. Desde cedo, entendi que eu era uma criança LGBTI+ – ou *criança viada* – e pensava que isso era a pior coisa que poderia acontecer com alguém. De vez em quando escutava aquelas frases como *preferia um filho morto do que um filho gay* ou *ser gay deveria ser crime*. Então fui me construindo com essas representações; precisava ao máximo não ser eu. Mas acontece que, inevitavelmente, eu era.

Nesse oceano de contradições, passei grande parte do meu processo de escolarização em Colégios Militares. Em Brasília e Belo Horizonte, especificamente. Lá aprendi – não tão bem – a

me amordaçar. Mas, “impedido, o desejo pulsa, manifesta-se pelas frestas, fala como pode” (Patto, 2022, p. 93). Então, fissurando o que podia e sendo fissurado por esse processo todo, fui experienciando o chão da escola de uma forma mais específica, subterrânea. Essa foi a semente.

Hoje, sou psicólogo, formado pela Universidade de Brasília em 2023, e minha trajetória na pesquisa acadêmica começou já nos primeiros semestres da graduação. Porém, como viram, minhas inquietações surgiram antes mesmo de eu me dar conta de mim. Resgato aqui um texto que escrevi quando participei de uma oficina sobre sonhos, conduzida por Tatiana Nascimento, escritora e poeta brasileira, na qual ela questionou onde guardávamos nossos sonhos e do que tentávamos protegê-los. O que surgiu de mim foi o seguinte:

o lugar que meus sonhos estão é naquele canto de um terreno baldio da vila militar que eu brincava na infância e que, para proteger a entrada, eu jogava mamonas no chão como espinhos para que soldados, sargentos, generais não pisassem; caso acontecesse, os incomodaria dum tanto que não ousariam dar um passo a mais. esse espaço é de capinar todo dia. às vezes não acontece, certamente, mas ao menos encarar um cadinho é importante; ou melhor, é necessário. protejo meus sonhos da subordinação, da hierarquização, do controle dos corpos, da colonização do saber. desejo alimentar meus sonhos de rebeldia, da possibilidade de existência para além das expectativas me colocadas. impostas. hoje, me penso o contrário. me coloco nas possibilidades expostas, onde nada do que eu sou e venho sendo esteja escondido ou envergonhado. agora sonho em expandir e me fortaleço no encontro com aqueles que são quem são.

Acredito, então, na importância de nutrir nossos sonhos, longe do que nos diminui ou estigmatiza. Mas decidi seguir por outra via e direcionei meu sonho àquele contexto que vivi e ousei questionar. Invocando os saberes preciosos de bell hooks, pensei na importância de erguer a

voz sobre aquilo que já era uma inquietação desde criança. Não sozinho, mas com tantos que, assim como eu, compartilharam um caminho de submissão e rebeldia nas escolas.

Ao divulgar o convite para participação na pesquisa, me surpreendi com a repercussão que gerou. No primeiro dia, a publicação chegava ao alcance de mais de trinta mil contas e teve mais de mil compartilhamentos. Foi bastante simbólico perceber o quanto esse tema mobilizou pessoas que tiveram essa experiência de escolarização tão específica, mas com trajetórias tão diferentes. Recebi mensagens de estudantes e professores demonstrando interesse neste tema e se, de alguma forma, era possível me ajudar. Hoje digo que todos fazem parte desta construção, que ainda está longe de acabar.

As seções e subseções desta dissertação não são uma mera linha de produção de conhecimento, tampouco seguem uma determinação de saber que se esgota em si; pelo contrário, existem a partir das indagações da realidade em sua complexidade, gerando tensionamentos, contradições e ambivalências que na dialética da vida produz movimento e transformação. Eu, enquanto pesquisador implicado, me sinto transformado por esse processo. E ousar dizer que, de certa forma, as pessoas que fizeram parte desta pesquisa também.

Boa leitura!

*Se a minha alma com um só golpe guerreou,
num instante, o que era lagoinha, mar virou.*

Linn da Quebrada

RESUMO

Esta dissertação analisa as vivências escolares de estudantes LGBTI+ egressos do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), com foco nos impactos subjetivos e sociais decorrentes de sua escolarização em um modelo educacional militarizado. O estudo se ancora na Psicologia Escolar Crítica e na perspectiva teórico-metodológica da Psicologia Histórico-Cultural, utilizando o conceito de vivência (*perejivanie*) para compreender como esses sujeitos experienciam e atribuem sentidos às suas trajetórias educacionais marcadas por controle, hierarquia e exclusão. O SCMB estrutura-se em torno de valores como disciplina, ordem, obediência e meritocracia, atuando como um dispositivo de formação de corpos “dóceis” e subjetividades ajustadas à lógica militar. Essa estrutura se manifesta por meio de práticas pedagógicas que pouco consideram as diversidades subjetivas e identitárias dos estudantes. A pesquisa adota metodologia qualitativa, fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético, e envolve análise de narrativas de quinze estudantes LGBTI+ egressos de Colégios Militares e que são atravessados por diferentes territórios, idades e expressões de gênero e sexualidade, bem como por distintas identidades étnico-raciais, compondo um retrato plural e interseccional. Os resultados revelam que, mesmo diante de um modelo educacional tradicional e enrijecido, as vivências escolares coexistem com formações de vínculo afetivos e memórias de pertencimento. Porém, os dados revelam que a experiência escolar dissidente em CMs enfrentam múltiplas formas de violência simbólica e institucional, sendo constantemente pressionados a apagar suas identidades para sobreviverem às exigências da cultura escolar militarizada. Apesar das opressões vividas, as narrativas também evidenciam os esforços de resistência e sobrevivência desenvolvidos por esses sujeitos no cotidiano escolar. Tais resistências se expressam por meio de práticas individuais e coletivas, como a formação de redes de apoio, produção de saberes contra-hegemônicos e articulações políticas fora dos espaços escolares. Essa ambiguidade revela que os sentidos atribuídos às experiências escolares são múltiplos e ambivalentes, demandando uma leitura crítica às complexidades das vivências escolares LGBTI+. Conclui-se que os CMs são estruturalmente enrijecidos ao lidar com estudantes diversos, atuando na manutenção da ordem social vigente, a qual produz e reproduz desigualdades. A presença de estudantes LGBTI+ nesse contexto expõe as fissuras de um sistema que insiste em apagar as diferenças em nome de uma norma social ideológica e hegemônica. A Psicologia Escolar Crítica, comprometida com a transformação social, é convocada a reconhecer essas vivências e atuar na construção de uma educação emancipatória, plural e verdadeiramente democrática.

Palavras-chave: vivência escolar; população LGBTI+; colégios militares; psicologia escolar crítica; psicologia histórico-cultural.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the school experiences of LGBTI+ students who graduated from the Brazilian Military School System (BMSS), focusing on the subjective and social impacts resulting from their schooling in a militarized educational model. The study is based on Critical School Psychology and the theoretical and methodological perspective of Historical-Cultural Psychology, using the concept of experience (*perejivanie*) to understand how these subjects experience and attribute meaning to their educational trajectories marked by control, hierarchy, and exclusion. The BMSS is structured around values such as discipline, order, obedience, and meritocracy, acting as a device for forming “docile” bodies and subjectivities adjusted to military logic. This structure manifests itself through pedagogical practices that give little consideration to the subjective and identity diversities of students. The research adopts a qualitative methodology, based on Historical-Dialectical Materialism, and involves the analysis of narratives from fifteen LGBTI+ students who graduated from Military Schools (MS) and who are traversed by different territories, ages and expressions of gender and sexuality, as well as by distinct ethnic-racial identities, composing a plural and intersectional portrait. The results reveal that, even in the face of a traditional and rigid educational model, school experiences coexist with the formation of emotional bonds and memories of belonging. However, the data reveal that dissident school experiences in military schools face multiple forms of symbolic and institutional violence, with students constantly pressured to erase their identities in order to survive the demands of militarized school culture. Despite the oppression they experience, the narratives also highlight the efforts of resistance and survival developed by these subjects in their daily school life. Such resistance is expressed through individual and collective practices, such as the formation of support networks, the production of counter-hegemonic knowledge, and political articulations outside of school spaces. This ambiguity reveals that the meanings attributed to school experiences are multiple and ambivalent, requiring a critical reading of the complexities of LGBTI+ school experiences. It is concluded that MS are structurally rigid in dealing with diverse students, acting to maintain the current social order, which produces and reproduces inequalities. The presence of LGBTI+ students in this context exposes the cracks in a system that insists on erasing differences in the name of an ideological and hegemonic social norm. Critical School Psychology, committed to social transformation, is called upon to recognize these experiences and act in the construction of an emancipatory, pluralistic, and truly democratic education.

Keywords: school experience; LGBTI+ population; military schools; critical school psychology; historical-cultural psychology.

Lista de Siglas

| | |
|---------|---|
| ACM | Atividade Cívico-Militar |
| BIBLIEx | Biblioteca do Exército |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CM | Colégio Militar |
| CMB | Colégio Militar de Brasília |
| CMBH | Colégio Militar de Belo Horizonte |
| CMM | Colégio Militar de Manaus |
| CMPA | Colégio Militar de Porto Alegre |
| CMR | Colégio Militar de Recife |
| CMRJ | Colégio Militar do Rio de Janeiro |
| CMS | Colégio Militar de Salvador |
| DEPA | Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial |
| EMD | Educação Moral e Cívica |
| ESA | Escola de Sargento das Armas |
| ICM | Instrução Cívico-Militar |
| IPEA | Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LEE | Lei de Ensino do Exército |
| LGBTI+ | Lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, intersexos e outras identidades |

| | |
|-------|---|
| MEC | Ministério da Educação |
| MHC | Método Histórico-Cultural |
| MHD | Materialismo Histórico Dialético |
| NPGE | Normas de Planejamento e Gestão Escolar |
| PCN | Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PECIM | Programa de Escolas Cívico-Militares |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PP | Projeto Pedagógico |
| SCMB | Sistema Colégio Militar do Brasil |
| TDAH | Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| TEA | Transtornos do Espectro Autista |
| UBES | União Brasileira de Estudantes Secundaristas |
| UNE | União Nacional dos Estudantes |
| USAID | United States Agency for International Development |

Lista de Tabelas

Tabela 1. Características sociodemográficas das pessoas entrevistadas.

Lista de Figuras

Figura 1. Padrão de cabelo masculino.

Figura 2. Padrão de cabelo feminino.

Figura 3. Quadro de hierarquia da graduação dos estudantes.

Figura 4. Medidas disciplinares nos CMs.

Figura 5. Denúncia de racismo de estudante de CMs.

Figura 6. Denúncia de gênero de estudante de CMs.

Figura 7. Denúncia de capacitismo de estudante de CMs.

Figura 8. Denúncia de LGBTI+fobia de estudante de CMs.

Figura 9. Dialética singular-particular-universal do estudo.

Figura 10. Localidades dos CMs contemplados no estudo.

Figura 11. Síntese dos procedimentos analíticos da investigação.

Figura 12. Sistematização dos estudos empíricos da dissertação.

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| Agradecimentos..... | 6 |
| Convite à leitura..... | 9 |
| Resumo..... | 12 |
| Abstract..... | 13 |
| Lista de Siglas..... | 14 |
| Lista de Tabelas..... | 16 |
| Lista de Figuras..... | 17 |
| Capítulo 1: INTRODUÇÃO..... | 20 |
| Capítulo 2: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA..... | 24 |
| 2.1. O Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB)..... | 24 |
| 2.1.1. A construção de um sistema de ensino..... | 24 |
| 2.1.2. A identidade militar no processo de escolarização..... | 28 |
| 2.1.3. Proposta pedagógica do Sistema Colégio Militar do Brasil..... | 35 |
| 2.1.4. Militarização da educação no Brasil..... | 38 |
| 2.2. População LGBTI+ em processo de escolarização no SCMB..... | 40 |
| 2.2.1. Mecanismos de enquadramento da diferença nos CMs..... | 40 |
| 2.2.2. Esforços e resistências estudantis: caminhos possíveis no processo de escolarização..... | 46 |
| 2.3. Psicologia Histórico-Cultural e Psicologia Escolar Crítica em diálogo com grupos dissidentes..... | 50 |
| 2.3.1. Psicologia Histórico-Cultural e o conceito de Vivência..... | 50 |
| 2.3.2. Psicologia escolar crítica e caminhos na educação..... | 52 |
| Capítulo 3: OBJETIVOS..... | 55 |
| Capítulo 4: PERCURSO METODOLÓGICO..... | 56 |
| Delineamento teórico-metodológico do estudo..... | 56 |
| Contexto do estudo..... | 58 |
| Participantes da pesquisa..... | 59 |
| Procedimentos para apreensão das informações e cuidados éticos..... | 60 |
| Procedimentos para análise dos dados..... | 62 |
| Capítulo 5: Psicologia escolar crítica e vivências de estudantes dissidentes de gênero e sexualidade em Colégios Militares..... | 65 |
| A experiência com as normas militares na escola..... | 65 |
| Corpos docentes e o lugar do currículo..... | 74 |
| Capítulo 6: Sentidos atribuídos ao Sistema Colégio Militar do Brasil por ex-estudantes LGBTI+..... | 81 |
| Movimentos de sobrevivência-resistência..... | 81 |
| Relações de masculinidade..... | 88 |
| Invenções de cuidados subterrâneos..... | 93 |
| Capítulo 7: SÍNTESE INTEGRADORA E RECOMENDAÇÕES..... | 99 |
| REFERÊNCIAS..... | 103 |
| ANEXOS..... | 113 |
| Anexo A – Parecer emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa..... | 113 |

| | |
|--|------------|
| APÊNDICES..... | 123 |
| Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE..... | 123 |
| Questionário Sociodemográfico..... | 125 |
| Roteiro de entrevista semiestruturada..... | 126 |

Capítulo 1: INTRODUÇÃO

A história da educação no Brasil é marcada pelas exigências de manutenção de uma sociedade dominante, sendo um campo de tensão que reflete os condicionantes políticos, históricos, sociais e culturais que constituem o país. Nesse contexto, a criação do Sistema Colégio Militar do Brasil surge como instituições educacionais com características específicas que os diferencia de outros modelos de escola, especialmente ao se tratar de formação cívica, disciplina e hierarquia. Estabelecido como parte de um projeto de formação vinculada ao Exército Brasileiro, essas escolas desempenham um papel de reprodução de princípios e valores que reforçam a manutenção da ordem e do patriotismo.

Compreender a história dos colégios militares implica, portanto, em analisar sua estrutura pedagógica e os aspectos ideológicos que atravessam sua existência. Como parte do sistema educacional brasileiro, essas escolas refletem e reproduzem valores dominantes, ao mesmo tempo que constituem-se como espaços de escolarização de estudantes com múltiplas características sociais, subjetivas e identitárias. Torna-se, assim, necessário compreender como escolas com valores conservadores e tradicionais entendem e lidam com a presença de estudantes que fazem parte de grupos historicamente excluídos.

A presente dissertação parte de uma análise histórica do SCMB, com ênfase no lugar da diversidade na educação. Nesse percurso, busca-se compreender os efeitos dessas instituições na construção da identidade dos estudantes e na reprodução de desigualdades educacionais. Estudantes que integram grupos sociais não hegemônicos, ou seja, que destoam da lógica conservadora, patriarcal, branca e heterossexista da sociedade brasileira, têm direito a uma educação de qualidade e bem estruturada, o que exige o reconhecimento e o acolhimento de suas características subjetivas (Barreto, 2023). Para contribuir com uma educação democrática, voltada à formação cidadã, é preciso implementar práticas pedagógicas que promovam um ensino emancipatório e valorizem as potências de vida no interior da escola (Alexandrino, 2023; Alves & Araújo, 2023).

Entretanto, de acordo com o Mapa da Violência (Waiselfisz, 2016), o Brasil se configura como um dos países mais violentos do mundo, produzindo violências a corpos marcados por gênero, raça, classe e sexualidade. Nesse sentido, atos violentos são processos históricos e sociais, carregados de uma ideologia que posiciona sujeitos marginalizados em um lugar de subalternidade diante do ideal de sujeito hegemônico (Barraco, Costa & Coelho, 2022).

O Brasil é o país que mais mata pessoas LGBTI+ no mundo, posição ocupada por 15 anos consecutivos (Benevides, 2024). Em 2022, houve o aumento de 39,8% em relação ao ano de 2021 de pessoas dissidentes sexuais e de gênero vítimas de violências (Cerqueira & Bueno, 2024). Ao se tratar de raça, oito a cada dez pessoas assassinadas no Brasil são negras, segundo o Atlas da Violência (Cerqueira & Bueno, 2024). O mesmo levantamento de dados informa que, na última década, em torno de 48 mil mulheres foram assassinadas no Brasil.

Entende-se, portanto, que o Brasil reproduz e mantém a violência a grupos não hegemônicos. A escola, enquanto instituição que não só está na sociedade brasileira, mas sim é constituída a partir de suas ideologias, também reproduz seus padrões (Barroco et al., 2022). Não à toa, os índices de violações de direitos humanos nas escolas aumentaram em 143,5% de 2022 para 2023, segundo os dados do Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania (Rodrigues, 2023). As violências manifestadas na educação não podem ser dissociadas da realidade concreta brasileira, visto que não é um fenômeno exclusivo da educação (Barroco et al., 2022).

Nesse sentido, ao considerar as desigualdades educacionais e escolares, deve-se construir um olhar atento aos marcadores sociais que atravessam as vivências dos estudantes. No Brasil, a educação ainda se constitui como território de disputa e questões relacionadas às temáticas de gênero, relações étnico-raciais e sexualidade são fortemente atacadas por movimentos conservadores. Não existir um currículo em que tais temas são trabalhados em sala de aula, torna o espaço escolar nocivo para sujeitos vítimas de violência, uma vez que não há proteção e amparo para receber essas demandas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), inclusive, excluiu o

termo gênero do documento, impedindo ainda mais as discussões acerca da diversidade nas escolas (Alexandrino, 2023).

Embora a Constituição Federal assegure o direito à educação para toda a sociedade brasileira, grupos historicamente marginalizados ainda são excluídos do ambiente escolar. Paradoxalmente, a educação, que deveria ser um instrumento fundamental para a construção de uma sociedade mais igualitária e justa, promovendo o rompimento de preconceitos e outras formas de violência, não cumpre esse papel na realidade atual brasileira (Alves & Araújo, 2023).

Práticas de inclusão e permanência de grupos sociais dissidentes ainda se constitui como um desafio para o campo da educação de forma geral, portanto, questiona-se as implicações do processo de escolarização em instituições de ensino tradicionais e conservadoras na subjetividade de pessoas historicamente excluídas. A resistência à diversidade e à pluralidade nessas instituições pode manter e reproduzir desigualdades e limitar o potencial transformador da educação, aumentando a exclusão social em vez de combatê-la.

Diante dessas contradições, esta dissertação propõe analisar criticamente como os Colégios Militares operam como dispositivos de controle e normatização que incidem diretamente sobre os corpos e subjetividades dissidentes, em especial de estudantes LGBTI+. A partir da perspectiva da Psicologia Escolar Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural, busca-se compreender de que modo essas instituições produzem experiências escolares atravessadas por diferentes modos de resistências e estratégias de sobrevivência. O trabalho procura revelar as vivências que emergem mesmo em contextos adversos, contribuindo para o debate sobre os limites e as possibilidades de uma educação comprometida com o combate à violência direcionada a corpos dissidentes.

A dissertação está organizada da seguinte forma: o Capítulo 2, Fundamentação Teórica, é dividido em três grandes seções. A primeira delas, (2.1) O Sistema Colégio Militar do Brasil, compreende as subseções: 2.1.1. A construção de um sistema de ensino, 2.1.2. A identidade militar no processo de escolarização, 2.1.3. Proposta pedagógica do Sistema Colégio Militar do Brasil e

2.1.4. Militarização da educação no Brasil. A segunda seção, (2.2) População LGBTI+ em processo de escolarização no SCMB, aborda as subseções: 2.2.1. Mecanismos de enquadramento da diferença nos colégios militares e 2.2.2. Esforços e resistências estudantis: caminhos possíveis no processo de escolarização. Por fim, a terceira seção, (2.3) Psicologia Histórico-Cultural e Psicologia Escolar Crítica em diálogo com grupos dissidentes, contempla as discussões: 2.3.1. Psicologia Histórico-Cultural e o conceito de Vivência e 2.3.2. Psicologia Escolar Crítica e caminhos na educação.

O Capítulo 3 apresenta os objetivos da pesquisa e o Capítulo 4 descreve o percurso metodológico adotado. Os Capítulos 5 e 6 reúnem os resultados e discussões, organizados em dois grandes eixos temáticos derivados dos objetivos do estudo. Por fim, o Capítulo 7 finaliza a dissertação com a síntese integradora e recomendações. Ao final, encontram-se os anexos, com o parecer emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa, e os apêndices, que incluem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o questionário sociodemográfico e o roteiro da entrevista semiestruturada.

Capítulo 2: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. O Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB)

“No exército, para se organizar os corpos para a guerra é necessário que percam sua individualidade”.

(Sayago, 1994/2013)

2.1.1. A construção de um sistema de ensino

No final do século XIX, a partir do Decreto nº 10.202, de 9 de março de 1889, foi instituída a criação do Imperial Colégio Militar do Rio de Janeiro, a primeira instituição de ensino que viria a compor o Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB). A construção desse sistema teve como uma de suas inspirações os ideais de Luís Alves de Lima e Silva, o Duque de Caxias (militar, político e patrono do Exército Brasileiro), que se destacou como figura central na consolidação do Estado imperial, sendo reconhecido por sua atuação em diversas campanhas militares internas e externas (de Souza, 2003). Defensor da ordem e da disciplina como pilares da formação moral e cívica, Duque de Caxias acreditava que a implementação de um projeto educacional voltado aos filhos e dependentes de militares poderia fortalecer o espírito de corpo das tropas, elevando o moral dos soldados ao saberem que suas famílias estariam sendo amparadas e educadas sob os mesmos valores hierárquicos e patrióticos que regiam a instituição castrense.

Nesse período, a partir da liderança de Marechal Deodoro da Fonseca, tropas do Exército caminharam em direção ao Ministério da Guerra e, no dia seguinte, instituiu-se a República, quase exclusivamente pelas ações militares (Delaneze, 2006). O Brasil passava, portanto, pela queda da monarquia e a instituição do Período Republicano. A Primeira República carregava uma democracia fantasiosa, uma vez que o coronelismo era estruturante do poder e rejeitava os direitos civis. As eleições eram fraudadas e a Constituição Republicana de 1891 sustentava que cidadãos

analfabetos, os quais correspondiam a 80% da população, não possuíam direito ao voto (Delaneze, 2006).

No Período Republicano, o Brasil teve o primeiro ministro da educação, o Coronel Benjamim Constant, tomando a frente do Ministério da Instrução Pública. Em seu mandato, foram realizadas diversas reformas educacionais no país, como a descentralização administrativa da educação e a instituição de ensino primário gratuito em escolas públicas de 1º e 2º grau. É importante considerar que muitos problemas continuaram e continuam sendo repetidos na educação brasileira, mesmo depois de ser atravessada por políticas reformistas. A república continuou com os mesmos princípios a respeito da educação, pouco considerando propostas de ensino populares e mantendo seu caráter excludente, uma vez que não dispunha de espaços para todos (Patto, 2015).

As necessidades das reformas do sistema educacional não se deram puramente para a promoção de saberes, mas, principalmente, para a fabricação em massa de eleitores e manutenção de uma elite intelectual baseada em um ideário liberal, onde jovens marginalizados eram responsabilizados pelo próprio fracasso escolar. A criação do SCMB não fugiu dessa lógica e sua implementação de ensino era direcionada aos dependentes de militares, dado que estes reivindicavam mais espaço desde o Império. A educação no Período Republicano foi, portanto, utilizada como estratégia para lidar com diversos conflitos das classes populares e as práticas educacionais priorizavam o controle. O lema “Ordem e Progresso”, exposto na Bandeira Nacional, surge a partir dos ideais positivistas que imperavam na época, inspirados pelo filósofo Auguste Comte. Não à toa, Comte afirmava que a melhor forma de governo para garantir a ordem e o progresso é a ditadura (da Conceição, 2006).

Na década de 1930, movimentos de extrema direita se difundiram pelo mundo todo, processo esse que inevitavelmente afetava o campo da educação. Nessa época, duas articulações promoviam ideais opostos, de um lado a Aliança Nacional Libertadora, que defendia um sistema educacional laico, público, gratuito e obrigatório, e de outro a Ação Integralista Brasileira, apoiada

pela Igreja Católica e com princípios baseados no ensino religioso, divisão escolar por gênero e currículo livre para escolas católicas.

Ainda na mesma década, a Psicologia entrava nas áreas educacionais a partir do Serviço de Higiene Mental da Seção de Ortofrenia e Higiene Mental do Instituto de Pesquisas Educacionais, que tinham como objetivo aplicar princípios médicos e psicológicos para a normalização dos comportamentos escolares (Patto, 2015). A autora ainda ressalta que os pesquisadores em psicologia educacional da época reduziam os comportamentos dos estudantes tidos como desajustados às condições sociofamiliares na pobreza, que promoveriam conflitos domésticos e péssimos modelos a imitar. Foi nessa perspectiva que a educação brasileira foi pensada e planejada.

O Sistema Colégio Militar do Brasil não esteve distante disso e seu objetivo consiste em preparar os estudantes para “a vida como cidadãos, educados segundo os valores, costumes e tradições do Exército Brasileiro” (Brasil, 2021, p. 17). É importante considerar que os militares exerceram enorme papel na política brasileira durante a Primeira República, uma vez que sua participação era considerada como garantia de estabelecimento de ordem, mesmo através de ações repressivas e autoritárias. Dessa forma, o ensino no SCMB seguiu a partir desses direcionamentos, promovendo uma prática educacional fundamentada na ordem e na subordinação.

Em 1970, agora com 9 instituições, criou-se a Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (DEPA) a partir do Decreto nº 71.823, com o intuito de gerenciar o ensino e as atividades do SCMB. Essas instituições passaram a ser coordenadas pelas diretrizes da DEPA, a qual construiu o Subprojeto de Implantação de Ensino por Competências em 28 de fevereiro de 2012. Entre seus objetivos, consta: (1) adequação de toda a estrutura da educação básica à nova proposta metodológica e (2) implementação de metodologia específica para o combate ao fracasso escolar (Brasil, 2021). Este segundo nos chama atenção justamente por pontuar o fracasso escolar, em que, ao rotulá-lo, reafirma-se as desigualdades sociais (Patto, 2015).

A concepção de fracasso escolar é atravessada pelos princípios escolanovistas que tiveram grande repercussão no pensamento educacional no Brasil a partir dos anos 1920, direcionando a política educacional até o início dos anos 1960 (Patto, 2015). Nessa perspectiva, suas causas eram associadas aos fatores pedagógicos, sociais, médicos e psicológicos (Patto, 2015). Segundo a autora, o movimento escolanovista, portanto, considerava as possibilidades e necessidades dos estudantes na promoção das atividades escolares.

O Sistema Colégio Militar do Brasil são instituições de ensino atípicas, sendo gerenciada a partir de lei específica, como expresso no artigo 83 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96): “O ensino militar é regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino” (Brasil, 1996).

Apesar dos colégios militares constituírem-se como escolas públicas oficiais, uma de suas principais características é apresentar-se como organizações militares. Hoje, o SCMB é formado por 14 colégios, sendo eles no Rio de Janeiro, Porto Alegre, Fortaleza, Belo Horizonte, Salvador, Curitiba, Recife, Manaus, Brasília, Juiz de Fora, Campo Grande, Santa Maria, Belém e São Paulo (Brasil, 2021). Seu ensino se propõe “à produção, mediação e construção do conhecimento por meio da abordagem de ensino por competências, dos valores morais e cívicos e do amor à Pátria” (Brasil, 2021, p. 17).

Conforme explicitado pela DEPA, os Colégios Militares possuem como bases de sua prática pedagógica a meritocracia, a valorização do princípio da autoridade e a tradição. O Sistema se propõe a ser um ensino de excelência no que se refere à educação básica e, pela sua filosofia, os CMs reconhecem os estudantes como único corpo, partilhando os mesmos hábitos e tradições. Porém, como estabelecer um processo de escolarização efetivo se os estudantes são percebidos apenas por uma única ótica, desconsiderando desigualdades sociais estruturantes e aspectos subjetivos diversos? A quem se destina um ensino de excelência?

2.1.2. A identidade militar no processo de escolarização

Por se tratar de instituições de ensino mantidas pelo Exército Brasileiro, suas práticas pedagógicas são intimamente ligadas às suas tradições, transformando os CMs em organizações militares para além de escola propriamente dita. Sua filosofia e valores fundamentais expressos no Projeto Pedagógico são materializados por meio de aparelhos excepcionalmente consolidados. As práticas tradicionais de ensino e aprendizagem na educação brasileira por vezes não contemplam algumas particularidades ao se deparar com a diversidade humana multifacetada, o que se torna um problema ao se discutir a educação como direito de todos. Ao direcionar a atenção para os CMs, compreende-se que seus processos de escolarização se relacionam com a incorporação de procedimentos militares, através de filosofias fundamentais, como a hierarquia, o controle, a disciplina e a subordinação (Brasil, 2021). Então, definem-se as normas e aqueles que não as cumprirem serão punidos.

Esses conceitos moldam as práticas escolares e estabelecem os papéis que serão seguidos dentro das escolas, à medida que reforçam as desigualdades sociais. Segundo a teoria da reprodução social (Bourdieu & Passeron, 1970), a escola é uma das principais instituições responsáveis pela manutenção das hierarquias sociais, reproduzindo as condições de dominação através da educação. Um dos pontos principais da teoria de Bourdieu é o conceito de capital cultural, que define-se como o conjunto de conhecimentos, habilidades, gostos e outras formas de vivências que o sujeito adquire ao longo da vida e que são valorizados pelo contexto social que se está inserido. Assim, Bourdieu argumenta que o sistema educacional tende a valorizar o capital cultural das classes dominantes, em que aqueles que se encontram em uma posição social subalternizada não são reconhecidos no ambiente escolar e tendem a ser ignorados.

Tratando-se de colégios militares, o capital cultural valorizado é o militarismo e suas atribuições. O SCMB promove o “Espírito de Corpo”, que se refere ao sentimento de pertença do estudante quando materializa-se a ideia de *Aluno do Colégio Militar* (Brasil, 2021). Em poucas

palavras seriam: todos como um só. Para tanto, as práticas escolares nos CMs priorizam o compartilhamento dos mesmos hábitos, tradições e ideais provenientes da cultura militar, no intuito de manter e propagar as práticas do Exército Brasileiro. Um desses hábitos é a *ordem unida*.

A *ordem unida* é uma prática característica da cultura militar que envolve a formação coordenada e sincronizada dos movimentos do grupo, nesse caso, dos estudantes. Ela funciona como ferramenta disciplinar que promove a hierarquia, a ordem, a obediência e o controle. O papel simbólico da prática é, portanto, ensinar a obedecer sem questionar. Além de, claro, disciplinar. Caso o estudante não obedeça às ordens dadas ou seus movimentos não estejam sincronizados com o restante do grupo, ele será punido. É curioso, portanto, que a disciplina expressa dentro dos colégios militares seja baseada na punição e no medo, ao invés de uma construção coletiva de regras e normas sociais a partir do respeito um com o outro (Luz, 2022).

Considerando que na escola ocorre a formação subjetiva dos estudantes, qual seria, então, o efeito de ações autoritárias em sujeitos que não identificam-se com os mesmos ideais? Na construção dos nossos processos identitários enquanto sujeitos sociais, somos atravessados pelas nossas vivências coletivas, espaços que ocupamos, meios que pertencemos, tudo isso a fim de constituir o que chamamos de *Eu*. Portanto, na escola, as produções de subjetividade acontecem tanto a partir das interações dos estudantes, quanto pelos contextos históricos, sociais e culturais do ambiente educacional. Isto é, as normas estabelecidas pelas instituições escolas afetam a nossa construção de personalidade e subjetividade. Aqui, vale assinalar que, na perspectiva Histórico-Cultural, esses elementos constituem a consciência, sendo a subjetividade o processo pelo qual o indivíduo se apropria da realidade objetiva, conferindo-lhe sentidos únicos, constituindo assim sua singularidade (Leontiev, 1978/2004), que por sua vez não surge isoladamente, mas a partir das relações sociais historicamente mediadas. Nesse sentido, as vivências escolares são centrais na constituição da subjetividade, uma vez que nelas o sujeito se apropria de valores culturalmente construídos através de um sistema coletivo.

Assim, ambientes escolares estruturados sob lógicas autoritárias, disciplinadoras e de controle podem deixar marcas expressivas nos sentidos atribuídos por estudantes, especialmente aqueles que não se alinham às normas sociais hegemônicas de ser sujeito. De fato, muitos estudantes de colégios militares podem se identificar com os valores compartilhados por estas instituições, porém é necessário se dispor de um olhar atento a respeito de diferentes assimilações ideológicas, uma vez que trata-se de escolas geridas por uma instituição que tem como premissa a violência, principalmente simbólica (Sayago, 1994/2013; Guimarães, 2022; Bourdieu & Passeron, 1970).

Partindo para outro hábito expresso nos CMs que imprime a subjetividade militar nos estudantes: a uniformização escolar. Nas normas dos Colégios Militares, os uniformes são de grande importância para a construção do “Espírito de Corpo”. Os estudantes devem sempre chegar aos CMs fardados impecavelmente, os meninos com cabelos cortados nos padrões do Exército Brasileiro (Figura 1), e as meninas com seus cabelos presos em rabo de cavalo sem fios soltos ou franja, e, em dias excepcionais, presos em coque, como expresso no Guia do Aluno (Figura 2). As instruções não dizem a respeito de cabelos cacheados ou crespos, que, ao que parece, não se encaixam no “padrão militar”. Esse dado manifesta uma expressão padronizada de corpo comum que os CMs entendem como *Aluno do Colégio Militar* e quais sujeitos serão reconhecidos como tal (Guimarães, 2022).

Fonte: Guia do Aluno e do Responsável do Colégio Militar de Brasília.

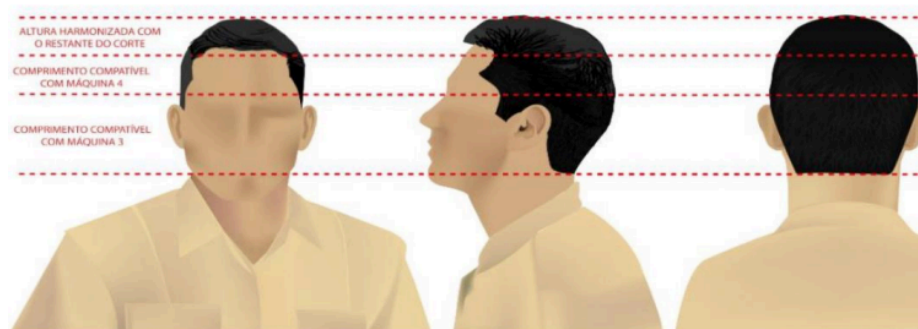


Figura 1. Padrão de cabelo masculino.

Fonte: Guia do Aluno e do Responsável do Colégio Militar de Brasília.

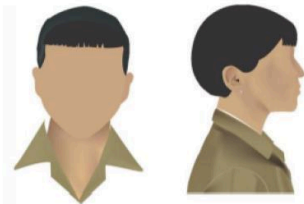

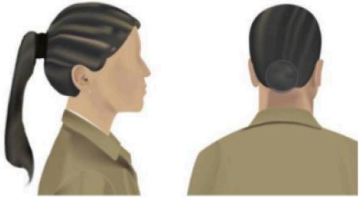
| | |
|---|---|
| <p>b. Feminino:</p>  | <p>Cabelo curto:</p> <p>Cabelo curto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - é considerado curto o cabelo cujo comprimento máximo tangencie a parte superior da gola dos uniformes; - pode ser utilizado solto com todos os uniformes; - deve ser mantido penteado e bem apresentado; - pode ter franja, desde que seu comprimento não exceda a linha das sobrancelhas e, ao utilizar a cobertura, a franja não fique à mostra; - deve ser cuidadosamente penteado e arrumado o cabelo curto e volumoso, a fim de possibilitar o uso correto da boina e a manutenção da estética e harmonia na apresentação pessoal. |
|  | <p>Cabelo médio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - é considerado médio o cabelo cujo comprimento ultrapasse a parte superior da gola e não exceda a parte inferior; - deve ser mantido penteado e bem apresentado; - deve ser utilizado em coque ou preso na parte posterior da cabeça, como penteado "rabo de cavalo"; - proibido franja. |
|  | <p>Cabelo longo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - é considerado longo o cabelo cujo comprimento e volume não atendam às especificações constantes nos cabelos curtos ou médios e, conseqüentemente, permita o uso em "rabo de cavalo", porém vedado que seja mantido solto; - deve ser mantido penteado e bem apresentado; - deve ser mantido em "rabo de cavalo" ou coque, preso firmemente, sem pontas soltas; - proibido franja. |

Figura 2. Padrão de cabelo feminino.

Sayago (1994/2013) busca compreender o internato dos CMs como locus privilegiado de reprodução da ideologia militar e reflete sobre o processo de desagregação da personalidade e “mortificação do eu” que atravessa esse ensino. O corpo estudantil passa a ser uma “matéria prima” que virá a ser adaptada conforme os princípios e valores militares, o que remete-se a concepção de educação bancária, que reduz o educando a depositário do ensino, enquanto o educador se constitui como depositante (Freire, 1970/2005). Os “depósitos” direcionados aos estudantes de CMs promovem a assimilação de códigos militares que perpetuam o lugar da disciplina, da subordinação,

entre outros valores que constroem a ideologia militar. Dessa forma, cria-se um universo simbólico com os seus próprios modos de funcionamento e manutenção.

Os CMs também possuem uma disciplina curricular específica que difere-se de outros colégios: a Instrução Cívico-Militar (ICM), cujo objetivo é

proporcionar, de forma sistemática e gradativa, a inserção do aluno no universo e na cultura militar, abordando aspectos fundamentais da vida caserna - disciplina, hierarquia, apresentação pessoal, cumprimento do dever, respeito às regras, reconhecimento do princípio de autoridade, espírito de corpo, dentre outros - que contribuirão para a formação integral do aluno como cidadão, quer ele siga carreira militar ou não (Brasil, 2021, p. 39).

Curiosamente, durante o período da ditadura militar no Brasil (1964-1985), houve a implementação de uma disciplina específica no currículo das escolas como parte da política educacional militar: a Educação Moral e Cívica (EMC). Essa disciplina tinha o objetivo de promover o civismo, a moral, o respeito à hierarquia e os valores patrióticos entre os estudantes (Amaral & Castro, 2020), o que se assemelha fortemente aos propósitos da Instrução Cívica-Militar.

Assim, a obediência nos CMs é ilimitada. A escola-quartel segue a hierarquia militar, devendo os estudantes obedecerem rigorosamente seus superiores, tanto militares quanto estudantes, e a ordem e o progresso se estabelecem como *ethos* social. Todas as práticas escolares e comportamentos dos estudantes são vigiados e controlados e aqueles que contribuírem para a manutenção da ordem virão a receber honrarias e promoções. Uma delas é a graduação escolar. A existência de “alunos graduados” segue a mesma lógica destinada ao Exército e se configura como um sistema de recompensas para os estudantes categorizados como mais exemplares e com as maiores notas (Figura 3).

Fonte: Guia do Aluno e do Responsável do Colégio Militar de Brasília.

| ENSINO | ANO | Post/Grad | EFETIVOS (%) | EFETIVO TOTAL | FUNÇÃO |
|---|-----|-------------|--------------|---------------|----------------------|
| M É D I O | 3º | Coronel | - | 1 (a) | Cmt Gpt/Btl |
| | | Ten Cel | - | 1 (b) (e) | SCmt Gpt/Btl |
| | | Major | - | 1 (b) | Cmt Cia |
| | | Major | - | 4 (b) (e) | EM/Btl e P. Bandeira |
| | | Major | - | 1 (b) | Cmt 3º ano |
| | | Capitão | - | 1 (b) | Porta-estandarte |
| | | 1º Tenente | - | 3 (b) | Oficiais Subalternos |
| | | 1º Tenente | (f) | - | Oficiais Subalternos |
| | 2º | Major | - | 1 (a) | Cmt 2º ano |
| | | Capitão | - | 2 (b) (e) | Cmt Cia |
| | | 1º Tenente | 4% | (c) | Oficiais Subalternos |
| | | 2º Tenente | 6% | (c) | Oficiais Subalternos |
| | 1º | Capitão | - | 1 (a) | Cmt 1º ano |
| | | 1º Tenente | 1% | (c) | Oficiais Subalternos |
| | | 2º Tenente | 1% | (c) | Oficiais Subalternos |
| | | Aspirante | 1% | (c) | Oficiais Subalternos |
| | | Subtenente | 3% | (c) | Praça Auxiliar |
| | | 1º Sargento | 4% | (c) | Praça Auxiliar |
| F U N D A M E N T A L | 9º | 1º Tenente | - | 1 (a) | Cmt 9º ano |
| | | 2º Tenente | 1% | (c) | Oficiais Subalternos |
| | | Aspirante | 2% | (c) | Oficiais Subalternos |
| | | Subtenente | 1% | (c) | Praça Auxiliar |
| | | 1º Sargento | 2% | (c) | Praça Auxiliar |
| | | 2º Sargento | 4% | (c) | Praça Auxiliar |
| | 8º | 2º Tenente | - | 1 (a) | Cmt 8º ano |
| | | Aspirante | 1% | (c) | Oficiais Subalternos |
| | | Subtenente | 1% | (c) | Praça Auxiliar |
| | | 1º Sargento | 2% | (c) | Praça Auxiliar |
| | | 2º Sargento | 3% | (c) | Praça Auxiliar |
| | | 3º Sargento | 3% | (c) | Praça Auxiliar |
| | 7º | Aspirante | - | 1 (a) | Cmt 7º ano |
| | | Subtenente | 1% | (c) | Praça Auxiliar |
| | | 1º Sargento | 1% | (c) | Praça Auxiliar |
| | | 2º Sargento | 2% | (c) | Praça Auxiliar |
| | | 3º Sargento | 3% | (c) | Praça Auxiliar |
| | | Cabo | 3% | (c) | Praça Auxiliar |
| | 6º | Cabo | - | (d) | Cmt 6º ano |

Figura 3. Quadro de hierarquia da graduação dos estudantes.

Os estudantes mais graduados ficarão em frente ao batalhão escolar na *ordem unida* e servirão de exemplo para os demais, constituindo-se como o corpo discente ideal e desejado. As vivências escolares desse corpo, a partir daí, será atravessada por outras normas dentro da instituição, e com elas, o medo de perder seu posto. Dessa forma, mesmo os estudantes que seguem um processo de escolarização alinhado aos ideais militares e recebem honrarias, também continuam

sendo afetados pelo medo, pela insegurança e por tensões autoritárias. Como argumenta Luz (2022), ao se construírem privilégios no ambiente escolar, estabelecem-se também as segregações e desigualdade. Ao diferenciar os estudantes entre os que *são bons* e *não tão bons*, cria-se um imaginário em que, os que estão na segunda categoria devem ser alguém que não são em prol de serem reconhecidos como sujeitos em processo de aprendizagem na escola.

Quando as normas não são obedecidas, os estudantes recebem alguma medida disciplinar conforme o tipo da sua desordem. Essas punições afetam o “grau de comportamento” do estudante, que define-se como a classificação da sua vivência escolar por uma nota de zero a dez. Caso seu comportamento seja menor que três, o estudante é “convidado” a se desligar do colégio. Porém, se a escola, constitucionalmente, deve estabelecer a igualdade de condições para o acesso e permanência, a exclusão dos estudantes que apresentam dificuldades de adaptação não seria inconstitucional?

Fonte: Guia do Aluno e do Responsável do Colégio Militar de Brasília.

| MEDIDA DISCIPLINAR | DECRÉSCIMO NO GRAU DE COMPORTAMENTO |
|---|-------------------------------------|
| Advertência | Não desconta ponto |
| Repreensão | - 0,30 |
| Atividade de Orientação Educacional (AOE) | - 0,50 |
| Retirada do Colégio | - 0,80 (por dia de retirada) |
| Exclusão disciplinar | Desligamento do CMB |

Figura 4. Medidas disciplinares nos CMs.

Portanto, colégios militares controlam a diferença, excluem da escola aqueles que são considerados “maus alunos”, a fim de manter sua ordem. Os comportamentos dos estudantes são modificados a partir de uma premissa ideológica dominante e utiliza-se da punição e do medo para controlar a desobediência e a desordem, impedindo a possibilidade de ser mais. Primeiro, instala-se um processo descaracterização identitária e cultural, no qual os estudantes vão perdendo, progressivamente, seus próprios modos de ser, estar e existir no mundo, à medida que entram em

contato com uma nova cultura imposta dentro da escola. Segundo Bourdieu (1986), esse processo não acontece de forma neutra e pacífica; pelo contrário, diferentes ferramentas impositivas do ambiente escolar operam no sentido de favorecer uma cultura dominante, rompendo com as experiências socioculturais e históricas de estudantes dissidentes. Após o apagamento das referências culturais e identitárias de origem, instaura-se o processo inverso, no qual os mesmos estudantes passam a incorporar as normas, valores e práticas de uma cultura dominante, nesse caso, a cultura militar. Esse movimento envolve a internalização de ideais que refletem um espaço de vigilância e controle, formando corpos dóceis aptos para reproduzir uma estrutura que não contempla a diferença (Foucault, 1977). O estudante torna-se um número e um *nome de guerra*, sem identidade e igual aos outros, numa expressão subalterna do ideal militar (Luz, 2022).

Dessa forma, os processos de escolarização vividos nesses espaços não devem ser compreendidos como uma mera socialização à cultura institucional, mas como um ambiente escolar que opera através da normatização e da formatação subjetiva de sujeitos. Essa dinâmica de reconfiguração forçada é atravessada por ferramentas pedagógicas que instrumentalizam o currículo e os rituais escolares para consolidar um projeto de formação voltada à lógica militarizada. Trata-se, portanto, de uma pedagogia que atua sobre o corpo e sobre o psiquismo dialeticamente, sendo afetada pelas mediações da cultura militar (Aita & Facci, 2011). A seguir, será analisado o Projeto Político-Pedagógico do SCMB, com o objetivo de compreender como tais princípios se materializam nas diretrizes educacionais que organizam o cotidiano escolar nesses espaços.

2.1.3. Proposta pedagógica do Sistema Colégio Militar do Brasil

O Projeto Pedagógico do Sistema Colégio Militar do Brasil baseia-se nos princípios e valores cultuados pelo Exército Brasileiro:

respeito, camaradagem, lealdade, patriotismo, civismo, espírito de corpo, aprimoramento técnico-pessoal e fé na missão. [...] O Sistema Colégio Militar do Brasil ainda prima pelas

seguintes características, apropriadas ao público-alvo: meritocracia, valor à família e culto às tradições (Brasil, 2021, p. 14).

O PP fundamenta-se pelos documentos (Brasil, 2021):

- (1) Lei nº 9.876/1999 - Lei de Ensino do Exército (LEE);
- (2) Lei nº 9.394/1996 - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN);
- (3) Decreto nº 3.182/1999 - Regulamento da Lei de Ensino do Exército;
- (4) PNE (2014-2024) - Plano Nacional de Educação;
- (5) Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), 1997;
- (6) Lei nº 13.415/2017 -Mudança na LDBEN e fornece outras providências;
- (7) Portaria MEC Nº 1.210/2018;
- (8) Resolução nº 3 CNE/CEB, de 21 de novembro de 2018 - atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio;
- (9) Diretriz do Chefe do Departamento de Educação e Cultura do Exército/ 2020;
- (10) NPGE 2020/DEPA - Normas de Planejamento e Gestão Escolar;
- (11) OSv nº015 - SEÇ ENS/DEPA, 25 de junho de 2020.

O ensino, portanto, é regido por especificidades regulamentares, a partir de normas, decretos e emendas na legislação.

O PP se subdivide por três tópicos principais: (a) A escola que somos; (b) A escola que temos, e (c) A escola que queremos. No primeiro é apresentado o contexto sócio-histórico e cultural do SCMB, enfatizando seus pressupostos filosóficos, seus fundamentos metodológicos, o currículo e, em especial, o perfil do estudante, do docente, dos agentes de ensino e da família. Todos baseados no ideal do Exército Brasileiro.

Dentre as características expressas do “perfil do aluno do colégio militar”, encontra-se a incorporação dos “valores familiares, sociais e patrióticos que lhe asseguram um futuro de cidadão patriota, cômico de seus deveres, direitos e responsabilidades”, além de “ter despertada a sua

vocação para a carreira militar” (Brasil, 2021, p. 5, grifo nosso). É importante considerar que tais valores foram e são utilizados na agenda discursiva da extrema direita no país, dando subsídios para que violências frente a grupos marginalizados fossem legitimadas.

No perfil do docente do colégio militar, consta a reflexão dos valores da vida militar, “como referência positiva para os alunos” (Brasil, 2021, p. 24). O lugar da contradição é ignorado. Não à toa, nos livros didáticos de história utilizados pelo CMs apresenta a ditadura militar de 1964 como regime/revolução, impossibilitando as discussões a respeito da barbárie e ações desumanas desse período histórico. As práticas de violência das Forças Armadas no Brasil não pode ser falada ou discutida, e os professores que por ventura ousarem tocar nesse assunto são censurados e excluídos do quadro de docentes, como foi o caso de um professor do Colégio Militar de Brasília, que em 2020, durante uma aula virtual no período da pandemia do COVID-19, disse a frase “dois pesos e duas medidas” ao mencionar um ato de violência policial contra uma manifestante, e foi afastado de suas atividades docentes (Alves, 2020).

Essas ações expressam uma grande contradição nesse ambiente, uma vez que no mesmo documento consta que “o estudo das Ciências Humanas e suas Tecnologias deve contribuir para que o estudante adquira uma postura crítica e ativa em relação à sociedade e que se perceba como agente social capaz de transformar seu meio” (Brasil, 2021, p. 33). Como estudantes podem construir pensamentos crítico-reflexivos em um ambiente em que só é fornecido uma visão de mundo unilateral que não compreende as diferenças?

No currículo do ensino fundamental e médio dos CMs destina-se dois horários na grade horária para as disciplinas de Instrução Cívico-Militar (ICM) e Atividade Cívico-Militar (ACM). Como já discutido aqui, as disciplinas têm o objetivo de desenvolver a ordem, o autocontrole, a subordinação e a hierarquia dos estudantes. Só ainda não sabemos qual o lugar disso no processo de escolarização de estudantes.

Sobre a incorporação da Educação Especial, o SCMB baseia-se na Constituição Federal e na Lei 9.394/96, LDBEN, especialmente nos artigos 4º e 58 (Brasil, 2021). Apesar de serem legislações antigas, a inclusão de estudantes com deficiência só foi efetivada em 2018 e incorporada em todos os CMs somente em 2023. Nesse ponto, o SCMB não se nega a olhar para a singularidade de diferentes sujeitos e para o atendimento à diversidade, uma vez que isso seria inconstitucional.

Retornando agora aos pressupostos do PP, a meritocracia se encontra em um lugar de instabilidade, uma vez que, ao se deparar com as diferenças, não há como construir um processo escolar meritocrático. Enxergar os estudantes como um só corpo exclui a diferença e os caminhos de potência daqueles que estão no mundo de uma lógica outra que não a de dominação. A própria rotina de solenidades, como a *ordem unida* aqui já citada, reforçam o lugar ideológico militar e não compreende a inclusão de estudantes com deficiências físicas. A história da educação no Brasil que o PP se baseia é pela versão dos coronéis, os mesmos que ordenam que baixem-se as cabeças, criando uma dinâmica social e cultura submissa e antidemocrática (Luz, 2022).

2.1.4. Militarização da educação no Brasil

O SCMB não é a única instituição de ensino que adota um modelo militar de educação. A Polícia Militar e o Corpo de Bombeiros possuem o próprio sistema de colégios de ensino básico, os Colégios Militares Tiradentes e os Colégios Militares Dom Pedro II. Além disso, a quantidade de escolas estaduais sob gestão da Polícia Militar foi de 39 para 122 em 14 estados brasileiros de 2013 a 2018, segundo a Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2018). Durante o governo Bolsonaro (2019-2022) é sancionado o Programa de Escolas Cívico-Militares (PECIM), que teve como objetivo a implementação de 216 Escolas Cívico-Militares (ECIM) em todo o país até 2023 (Ministério da Educação, 2019). Em 2020, o Ministério da Educação destinou 54 milhões de reais para a gestão de 54 escolas cívico-militares. Além disso, o MEC repassou 28 milhões para o Ministério da Defesa como recurso para os pagamentos dos militares da reserva das Forças Armadas.

Assim, a região norte do país contemplaria 18 escolas cívico-militares; o Nordeste, sete escolas; o Centro-Oeste, 11 escolas; o Sudeste, cinco escolas, e o Sul, 13 escolas. O projeto passa pelo domínio ideológico da educação e garante um pouco de reserva de mercado (Luz, 2022). Além disso, existe um suposto combate a violência que ocorre dentro das escolas pelas Forças Armadas. Não à toa, as escolas que passaram pelo processo de militarização fazem parte de regiões periféricas e em vulnerabilidade das cidades destinadas (Santos, Alves & Lacé, 2023).

Em 2024, em um novo contexto sócio-político e econômico, a lei que institui a PECIM foi revogada, por se tratar de uma ação inconstitucional. Porém, a maioria das escolas militarizadas pelo PECIM continuam em pleno funcionamento, mas agora não por uma esfera federal. Essa estratégia foi adotada pelos governadores a fim de driblar a revogação. Em São Paulo, o governador Tarcísio de Freitas sanciona lei que pretende implementar, no mínimo, cem escolas cívico-militares até 2026. No Paraná, existem 312 escolas cívico-militares em pleno funcionamento. No Brasil foram criadas 223 ECIM em dois anos do Programa de Escolas Cívico-militares, de acordo com os dados do MEC (Queiroz, 2024).

Portanto, o elevado crescimento da militarização da educação constitui-se como um fenômeno em expansão, além de se definir como um projeto educacional que exclui e marginaliza estudantes que fogem à norma dominante. O modelo de educação militar segue sendo priorizado por governos estaduais que se alinham aos ideais militares, fundamentados na moral e bons costumes. Como argumenta Luz (2022, p. 366), “esse projeto tem nas mãos o poder econômico, o poder político e os anseios da sociedade por uma escola segura e de acordo com determinada moral”.

2.2. População LGBTI+ em processo de escolarização no SCMB

“Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes”.

Emicida

2.2.1. Mecanismos de enquadramento da diferença nos CMs

Para adequar-se a um processo de escolarização militar, há a necessidade de caracterizar-se como um corpo dócil, onde a própria individualidade é deixada em segundo plano, a fim de não ser alvo de punições e violências. Estudantes que fazem parte de grupos sociais dissidentes estão presentes em todas as organizações de ensino, independentemente dos seus valores e tradições. Portanto, em CMs, há um efetivo discente não normativo que integra o sistema escolar e produz diferentes formas de sobrevivência e resistência dentro de um modelo de educação que não os enxerga.

Como não existem dados concretos da quantidade de estudantes que correspondem a esses grupos e de seus processos de escolarização, a discussão a seguir se fundamenta a partir das diversas denúncias realizadas por estudantes e ex-estudantes de CMs do Brasil expostas na página *“No Meu Colégio Militar”* em 2016 em uma rede social. Essa iniciativa partiu de uma grande inquietação por parte dos estudantes ao se depararem com situações de racismo, machismo, capacitismo, LGBTI+fobia e outras formas de violência dentro dos colégios militares, em que muitas delas partiram dos próprios agentes das escolas.

Acerca da vivência racial no processo de escolarização, estudantes negras relataram que

No meu colégio militar era proibido ter cabelo *Black*. Eu tinha, e para colocar a boina resolvi fazer trança raiz. Segundo o manual do aluno eu estava totalmente correta, só que o manual só tinha como exemplo e padrão cabelo liso, então eu tentei encaixar meu cabelo nessa regra. [...] Um dia eu estava no pátio da cantina e um oficial veio falar comigo, perguntou como me deixavam ter esse cabelo de pavão no colégio. Eu respondi que estava

totalmente correta segundo o manual e que não tinha dado liberdade pra ele me chamar de cabelo de pavão (relato anônimo – *No Meu Colégio Militar*, 2016).

O Brasil é um país fundamentalmente racista. Segundo o Atlas da Violência 2024, desenvolvido pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), a taxa de homicídios entre pessoas negras no Brasil é extremamente maior se comparada com a população de outras identidades étnico-raciais. Na escola, o racismo se reproduz a partir de diferentes maneiras, seja institucional ou por parte da comunidade escolar. Quando o SCMB estabelece normas para construir a identidade militar nos estudantes, não se considera a experiência da população negra, o que gera não só a exclusão desses corpos no ambiente escolar, mas a própria existência desse corpo foge às regras da instituição.

Fonte: Página *No Meu Colégio Militar* (2016).

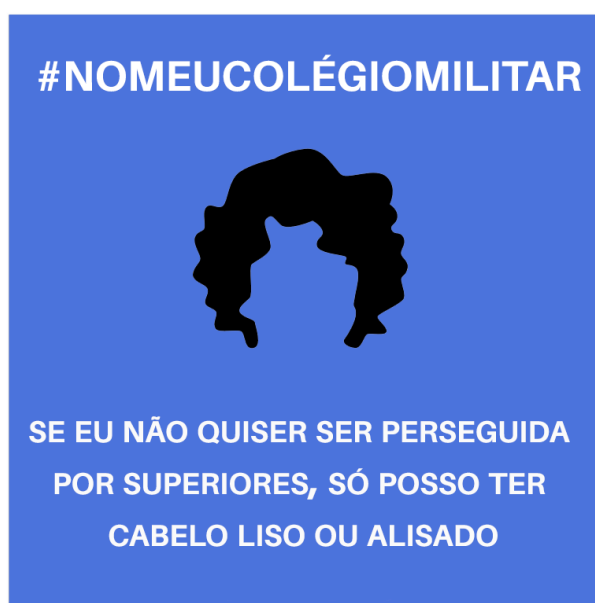


Figura 5. Denúncia de racismo de estudante de CMs.

No Brasil é previsto o crime de racismo pela Lei nº 7.716/1989, o qual tipifica comportamentos discriminatórios baseados em raça, cor, etnia, religião, procedência nacional ou sexualidade. Expressar repulsão a modelos de cabelo de pessoas negras é crime, mas, como manifestado pelas denúncias, colégios militares não reconhecem como tal. Guimarães (2022) tece

uma discussão a respeito do padrão estabelecido para a aparência dos estudantes dessas instituições e argumenta que a aparência dos estudantes de CMs é modelada por normas de conduta que não aceitam a diversidade ou o que destoam. Nesse sentido, para que os colégios militares despertem o sentimento de pertença nos estudantes, faz-se necessário que se abdique do que antes se constituía como aspecto da construção subjetiva do sujeito. Onde está, portanto, o respeito à diferença exposto no Projeto Pedagógico dessas instituições? Para além de uma questão de estética ou disciplina, trata-se de uma violação direta ao direito à educação, previsto como direito social fundamental na Constituição Federal de 1988 (art. 205), assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e reafirmado como direito humano universal na Declaração Universal dos Direitos Humanos (art. 26).

Partindo para uma discussão de gênero, os modos de funcionamento da cultura militar partem de uma lógica masculina dominante. Historicamente, as mulheres só foram formalmente incluídas no Exército Brasileiro a partir da década de 1980, com a criação do Quadro Complementar Feminino, mas ainda em posições subalternas (Junior, 2020). Ainda hoje, os concursos para carreiras militares possuem um efetivo de vagas femininas extremamente inferior às masculinas, como no caso da Escola de Sargentos das Armas (ESA) que, em 2023, das 905 vagas no total, 105 eram para mulheres, segundo o Edital nº 3/SCA de 2023. Essa relação de poder reflete nos CMs e cria-se um ambiente favorável aos homens, no qual violências de gênero são normalizadas, como exposto nos seguintes relatos:

- (1) No meu colégio militar, os comandantes se dirigiram as alunas da arma de cavalaria nas formaturas iniciais para solicitar a mudança do modelo de calcinha, pois estava chamando a atenção de seus ‘superiores’;
- (2) Pediram para que as meninas da cavalaria não usassem calcinha que aparecesse no culote (calça de montaria) porque chamava a atenção dos militares;
- (3) Ameaçaram as garotas de perderem o uso da calça da cavalaria pois suas calças ‘apertadas’ deixavam aparecer

as suas calcinhas e que os militares ficavam olhando (relatos anônimos – *No Meu Colégio Militar*, 2016).

Fonte: Página *No Meu Colégio Militar* (2016).

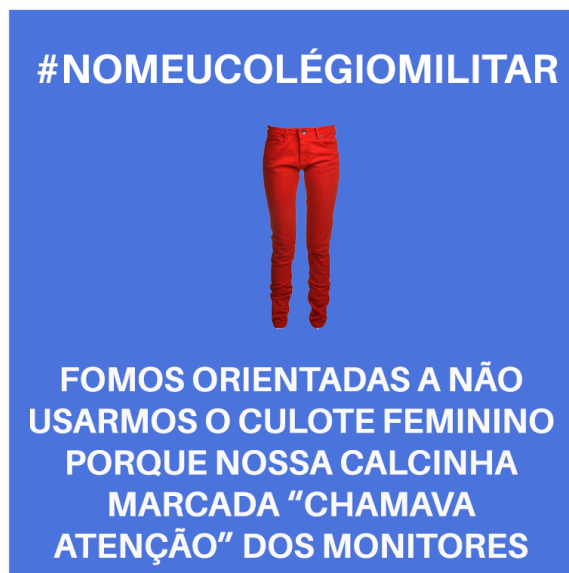


Figura 6. Denúncia de gênero de estudante de CMs.

Compelir estudantes femininas a alterarem seus uniformes, já adequado às normas, porque militares homens estão olhando é, no mínimo, ultrajante. Há a violação de direitos fundamentais à dignidade, uma vez que, ao estabelecer mudanças de uniformização baseadas no olhar ou comportamento de militares homens, está, na realidade, punindo as estudantes pela maneira como seus corpos são percebidos dentro da instituição. Tal medida reforça a dominação masculina existente no Exército Brasileiro, a medida que se perpetua a ideia de que o problema é a presença feminina e não o comportamento inadequado dos homens.

Sobre pessoas com deficiência nos colégios militares, estudantes denunciam o seguinte:

(1) Minha professora de química sabendo que tenho TDAH com atestado falou para a turma inteira que eu não iria ser nada além de uma flanelinha do posto Ipiranga sem futuro por não conseguir me concentrar na aula como os outros; (2) Sou aluno da turma de 2012, lembro de acordar às 4h30 da manhã para ir a escola todos os dias e de chegar às 15h em casa... Todos os dias vomitava e vivia sob efeito de

ansiolíticos, tomava rivotril durante todo o dia além de outras medicações. Lembro de chegar para a apresentação da Companhia às 6h30 e ter que ir correndo para o banheiro todos os dias, eu era quem abria o banheiro, porque tinha desinteria por somatizar a ansiedade e depressão que só piorou no Colégio (relatos anônimos – *No Meu Colégio Militar*, 2016).

Fonte: Página *No Meu Colégio Militar* (2016).



Figura 7. Denúncia de capacitismo de estudante de CMs.

Sabe-se que práticas capacitistas nas escolas não são exclusivas de colégios militares. Pelo contrário, mesmo com a diretriz da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabelecida (Brasil, 2008), sua implementação ainda depende de uma longa adaptação das escolas e na formação efetiva de profissionais da educação, que por vezes não são ações priorizadas na agenda do cotidiano escolar. O resultado disso afeta diretamente os processos de escolarização de estudantes com deficiência que frequentemente enfrentam barreiras que limitam sua participação nas atividades escolares. CMs não carecem de infraestrutura adequada para a inclusão, mas a expressão da cultura militar enrijecida impacta nos modos que agentes militares nas escolas manejam a diferença.

Ao se tratar de pessoas LGBTI+ no ambiente educacional, é fundamental reconhecer que estamos falando de um corpo que enfrenta marginalização e violências em diversas esferas sociais, inclusive nas escolas. Nesse sentido, seu processo de escolarização é atravessado por vivências específicas que influenciam sua construção de sujeito para além da do espaço escolar. A respeito disso, alunos relatam que

- (1) Sou repreendida por abraçar qualquer pessoa do mesmo sexo por conta da minha sexualidade, enquanto vejo casais heterossexuais de mãos dadas no meio do pátio;
- (2) Após me revelar transexual nas redes sociais com um texto fui imediatamente chamado na sala do comandante da minha companhia e fiquei quase o dia todo sendo questionado com perguntas desagradáveis, [...] fui orientado a seguir a “normalidade”, me encaixando e agindo no padrão de segmento feminino mesmo sendo homem transexual, caso eu estivesse incomodado deveria me retirar daquele estabelecimento de ensino (relatos anônimos – *No Meu Colégio Militar*, 2016).

Fonte: Página *No Meu Colégio Militar* (2016).



Figura 8. Denúncia de LGBTI+fobia de estudante de CMs.

Um dos principais argumentos levantados a favor desse modelo de educação é que, caso os estudantes não se adequem ou se incomode com as normas, é possível sair das escolas, mantendo o seu *ethos* social. A questão é, quando o corpo dissidente da norma faz parte de uma organização baseada exclusivamente no imperativo social cisheteronormativo, ele explicita suas contradições. Quando o corpo LGBTI+ está presente nos CMs do Brasil, sua mínima presença mexe com os ideais e com as tradições instáveis desse sistema que se considera de excelência, quando na verdade não acompanha a realidade concreta em constante mutação. Resgato aqui a argumentação de Luz (2022) ao discutir que, as instituições de ensino militarizadas, ao tentar destruir as percepções de raça, gênero e corpo, destroem a própria relação humana, e isso está longe de ser pedagógico.

As escolas são espaços de socialização nos quais identidades de gênero e orientações sexuais dissidentes frequentemente são marginalizadas e ignoradas (Negreiros, Neto & Araújo, 2023). Essa exclusão se manifesta em práticas pedagógicas que estigmatizam a diversidade, perpetuando estruturas de opressão e reforçando o papel da escola como um lugar de reprodução ideológica de uma classe dominante. Ao não reconhecer a legitimidade das vivências dissidentes, especialmente em instituições que se dizem pautadas na disciplina, no mérito e na moral, tais espaços negam o princípio constitucional do direito à educação para todos. A presença de corpos e subjetividades LGBTI+ não compromete a qualidade da educação, pelo contrário, evidencia sua urgência em se reinventar como um espaço de justiça, pluralidade e acolhimento. Ignorar isso é manter uma educação excludente, seletiva e, portanto, inconstitucional.

2.2.2. Esforços e resistências estudantis: caminhos possíveis no processo de escolarização

Embora a educação no Brasil seja um direito constitucional para a garantia de um Estado Democrático, muitas instituições de ensino reproduzem diversas formas de violência frente a estudantes que não correspondem às normas de gênero e sexualidade dominantes (Alexandrino, 2023). O processo de escolarização de pessoas LGBTI+, em especial em instituições de ensino alinhadas a uma educação baseada na pedagogia do medo, é atravessado por questões resultantes de

uma estrutura dominante e enrijecida (Luz, 2022). Dessa forma, corpos dissidentes nas escolas, ao se deparar com as diferentes formas de adequação escolar, desenvolvem estratégias de resistência e sobrevivência, tanto individualmente, quanto coletivamente.

A discussão a respeito da diversidade e inclusão nas escolas vêm ganhando cada vez mais força nas últimas décadas, possibilitando espaços de reflexões críticas sobre a necessidade de ambientes escolares mais acolhedores e inclusivos (Negreiros et al, 2023). No entanto, ainda há uma forte resistência a mudanças de práticas tradicionais de educação, principalmente nas escolas que seguem modelos militarizados, as quais não só reforçam papéis de gênero cisheteronormativos, mas também reproduzem uma perspectiva social excludente. Nesse sentido, as estratégias de resistência estudantis são fundamentais para a experiência escolar de estudantes LGBTI+, uma vez que se promove a própria sobrevivência e afirmação de si.

A educação no Brasil foi construída historicamente a partir de normas sociais hegemônicas, contribuindo para a manutenção das práticas ortodoxas de gênero e sexualidade (Facchini, 2016). Cria-se uma expectativa de como serão os bons estudantes, aqueles que serão desejados e estimulados dentro das escolas, enquanto os maus estudantes serão colocados no lugar da subalternidade, do sujeito não humano. Spivak (1988), em sua crítica pós-colonial, cunha o conceito de subalterno, que define-se como aquele que não é somente oprimido, mas que também não é ouvido e reconhecido pelo sistema hegemônico. Resgato aqui o questionamento que intitula sua obra: pode o subalterno falar?

Como explorado por bell hooks (1989/2021), a fala é um importante ato de resistência, especialmente para grupos sociais marginalizados. A autora discute sobre como o silêncio, imposto desde cedo a corpos subalternizados como forma de controle e disciplina, reforça a subordinação de grupos oprimidos. Portanto, falar, seja pela escrita ou fala propriamente dita, é um exercício de sobrevivência e libertação.

Ao se tratar de escolas militarizadas, a educação bancária se faz presente nos processos de escolarização dos estudantes (Freire, 1970/2005), reproduzindo as desigualdades sociais e culturais. Desse modo, os alunos não são estimulados a desenvolverem pensamentos crítico-reflexivos a respeito do mundo e de sua própria história, desumanizando-os e silenciando-os. A conscientização a respeito da realidade social concreta é fortemente evitada, a fim de não haver a possibilidade de reconhecimento das estruturas de poder que sustentam essas escolas. O processo de conscientizar-se torna-se pernicioso e aqueles que “erguem a voz” são punidos.

Em contrapartida, estudantes têm buscado cada vez mais compreender a realidade social concreta para além do que é ensinado nas escolas tradicionais, formando coletivos e grupos de estudos que abordam temas como diversidade e identidade (Oliveira, 2019). Além disso, os movimentos estudantis exercem um papel fundamental na resistência às estruturas de ensino ortodoxas, promovendo espaços de diálogos e ações coletivas de mudanças nas políticas educacionais (Müller, 2010).

Exemplos dessa construção na história do Brasil são as práticas de resistência de movimentos estudantis como a UNE e União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES) que durante a ditadura militar foram fundamentais para a mobilização em prol dos direitos à educação e à liberdade de expressão. Mesmo frente à repressão e ao perigo de denunciar as ações antidemocráticas e violentas desse período, a luta política pela defesa de uma educação pública e gratuita contribuiu ativamente para a sua preservação, impedindo a privatização generalizada, como a tentativa decorrente dos acordos MEC/USAID (United States Agency for International Development) que estavam sendo implantados na época (Müller, 2010).

As diferentes formas de resistências estudantis são cruciais para a promoção de uma educação emancipatória, especialmente em contextos de ensino tradicionais. É evidente, de fato, que o reconhecimento dessas lutas e suas ações ainda enfrentam limitações estruturais e

institucionais, porém tais esforços produzem tensionamentos e confronto direto frente às estruturas de dominação, promovendo a construção de coletivos e formas outras de emancipação.

Considerando os avanços promovidos por estudantes por uma educação que caminha junto à realidade concreta, questiona-se a quem serve os modelos tradicionais de educação, especialmente ao se tratar de escolas militarizadas. Como argumenta Rossler (2004), em seu capítulo na obra *Crítica ao fetichismo da individualidade*, a educação segue os direcionamentos da vontade dos homens. Questiono, portanto, que homens são esses? Quais suas posições sociais, seus interesses, seus valores? Vale ressaltar que a Psicologia não esteve distante disso, especialmente em sua consolidação no campo educacional brasileiro. A construção da ciência psicológica no Brasil sempre esteve implicada na definição de normas sobre o que é considerado desenvolvimento “adequado” ou “desejável” para a infância e juventude (Patto, 2015). Ao longo de sua história no Brasil, modelos psicológicos centrados na adaptação, no controle da conduta e na homogeneização dos processos de aprendizagem foram amplamente utilizados para legitimar práticas escolares excludentes, muitas vezes encobertas pelo discurso da neutralidade técnica (Patto, 2022). Portanto, é necessário partir de uma perspectiva crítica da Psicologia que reconheça os limites desses paradigmas e se comprometa com a análise das condições concretas em que se desenvolvem os sujeitos, rompendo com a tradição que patologiza, individualiza e culpabiliza estudantes por seu “desajuste” frente às normas.

2.3. Psicologia Histórico-Cultural e Psicologia Escolar Crítica em diálogo com grupos dissidentes

“É porque nem tudo já foi dito, é porque há não-ditos que se pode continuar dizendo”.

Maria Helena Souza Patto

2.3.1. Psicologia Histórico-Cultural e o conceito de Vivência

O presente trabalho parte de uma perspectiva de desenvolvimento humano baseada na Psicologia Histórico-Cultural, visando a compreensão de sujeito em totalidade e suas interações entre o ambiente social e os processos psicológicos (Vigotski, 1991). Nessa abordagem teórica-metodológica, o desenvolvimento humano é um fenômeno complexo e multifacetado que envolve uma relação dialética entre o sujeito e a cultura. Para compreender essa complexidade, Vigotski (1991) propõe um estudo sócio-genético do ser humano, considerando tanto aspectos biológicos, quanto culturais, históricos e sociais, onde o sujeito em desenvolvimento está constantemente se adaptando e construindo sua compreensão de si a partir das influências do meio que o cerca.

Não à toa, a Psicologia Histórico-Cultural tem fortes influências para a educação, uma vez que compreende a aprendizagem não como um processo individual, mas também cultural e social, em que a interação com os outros e com o meio é fundamental para o desenvolvimento. Nesse sentido, Vigotski desenvolve um conceito central para compreender o desenvolvimento psicológico humano: a vivência (no termo original em russo, *perejivanie*), que se refere a como o sujeito experimenta, interpreta e internaliza os seus acontecimentos de vida, enfatizando o campo emocional e subjetivo dessa experiência (Capucci & Silva, 2018; de Andrade & Campos, 2024).

A vivência dá sentido às interações com o mundo e atribui significados à experiência humana com base nos contextos sociais, históricos e culturais. Mesmo que duas pessoas passem pelo mesmo acontecimento, cada um construirá uma vivência singular frente a situação, uma vez que essa construção parte de seus próprios processos pessoais adquiridos ao longo de seu

desenvolvimento e da sua relação com a realidade social concreta (Vigotski, 1991). Assim, a vivência incorpora a percepção do sujeito sobre as situações vividas, bem como as atividades emocionais e cognitivas relacionadas a elas (Capucci & Silva, 2018). Portanto, o desenvolvimento não é determinado somente pelas condições externas da realidade, mas também pela forma que tais condições são vivenciadas pelo sujeito em um contexto sócio-histórico e cultural específico.

Todo ser humano é constituído de vivências. Elas são a maneira pela qual cada um internaliza a experiência vivida e transforma fatores externos em desenvolvimento interno (Vigotski, 2018). Assim, considera-se frutífero refletir a experiência escolar nessa perspectiva, uma vez que contribui para a compreensão da influência das relações sociais e culturais nas escolas no processo de desenvolvimento e escolarização dos estudantes. O que é vivenciado nas escolas afeta diretamente a maneira como estudantes se reconhecem e desenvolvem seus aspectos emocionais.

Ampliando a conceituação do termo, é importante considerar que trata-se da tradução da palavra *pereživânie*, utilizada por Vigotski. O substantivo russo é composto por duas partes:

A primeira é formada pelo prefixo *pere* [nepe], que indica: 1) uma orientação da ação através de algo; 2) a realização de uma ação por mais uma vez, ou de outra forma; e 3) uma superação do sofrimento. Os autores chamam a atenção para o aspecto de processualidade do termo, que é conferido pelo prefixo, semelhante à *trans-* no português. A segunda parte, o radical *jivanie* [живание], deriva do verbo arcaico *jivat*, que significa viver. (Capucci & Silva, 2018, p. 354).

Trata-se de um termo peculiar que em português o que mais se aproxima da ideia do autor é *viver através de*. A vivência, enquanto unidade indissociável do ser, envolve a atribuição de sentido, a tomada de consciência e a elaboração daquilo que é experienciado, mobilizando a pessoa a reconstruir suas relações com o mundo e consigo (Vigotski, 2018). Nesse sentido, as vivências funcionam como um conjunto de indicadores que podem ser assumidos como unidade de análise, possibilitando captar de que forma a realidade sociocultural se transforma em processos

psicológicos por meio da significação que o sujeito atribui à experiência vivida (Pino, 2010; Martins, 2020; de Moraes, 2024).

Ao pensar que a trajetória escolar é construída por diversos desafios, não só relacionado ao ensino e aprendizagem, mas também ao próprio processo de desenvolvimento humano e às relações sociais geradas, essa vivência é internalizada de diferentes formas. Tratando-se de corpos dissidentes, muitas vezes o que pode ser estimulante e proveitoso para estudantes normativos, para pessoas LGBTI+ pode ser internalizado de formas negativas, como a própria padronização de corpo nas escolas militarizadas já discutido aqui. Portanto, aqui vale-se das vivências de estudantes LGBTI+ para analisar as diferentes internalizações das práticas escolares produzidas no cotidiano dos CMs, refletindo a partir dos reflexos das estruturas desse modelo de educação que podem vir-a-ser internalizadas por um viés normativo e em favor da desigualdade.

2.3.2. Psicologia escolar crítica e caminhos na educação

Os caminhos da Psicologia no Brasil seguiram a manutenção da ordem e o seu encontro com a educação não tinha como ser diferente. A ciência psicológica surge com os ideais de uma sociedade sonhada pela burguesia, mas que não foram propriamente realizados: a liberdade, a igualdade e a fraternidade. A psicologia se consolidou, de uma certa maneira, com os moldes definidos por Augusto Comte, assim como a educação no Brasil. Portanto, o lugar ocupado pela Psicologia desde sua gênese foi de instrumento de poder para manutenção de uma sociedade de classes que já se encontrava em vigor, sendo utilizada, principalmente, para justificar desigualdades (Patto, 1997).

Não é possível, portanto, compreender a Psicologia hoje sem conhecer sua implementação em um contexto sócio-histórico e cultural determinado. A Psicologia surge na segunda metade do século XIX e, como já discutido no primeiro capítulo, o Brasil estava destinando suas forças políticas e econômicas para o seu projeto de modernização na tentativa de se tornar um país

industrial. Nesse período histórico não houve participação popular e os interesses do Brasil estavam completamente nas mãos da elite dominante, sob a premissa da ordem e do progresso (Patto, 1997).

Nesse contexto, a educação no Brasil passa a ser um campo de interesse, considerando que era o principal caminho de produção de cidadãos. A Psicologia foi posta como uma ciência auxiliar nesse processo, justamente por ter um poder primordial: o de dizer quem estava dentro da normalidade. Como aborda Patto (1997), normal seria quem trabalha e obedece. Assim, o projeto de educação do país seguia um ideal e apenas aqueles que o cumprirem teriam êxito, enquanto aqueles que não, seriam categorizados pelo fracasso escolar.

Conforme essa perspectiva psicológica surgia e dominava, existia também uma Psicologia que trilhava um caminho pela crítica. A Psicologia Escolar Crítica surge como uma forma de pensar a ciência psicológica comprometida com uma educação emancipadora e em prol da transformação da realidade concreta desigual, em que sua práxis abriria espaço para questionar os modos de fazer a escola. Como proposto por Freire (1974/2021), a educação deve ser um processo dialógico, onde os saberes produzidos coletivamente levam à conscientização crítica sobre a própria realidade.

Esse movimento crítico na Psicologia Escolar brasileira buscou romper com a tradição tecnicista, individualizante e patologizante da atuação dos psicólogos nas escolas, deslocando o foco da sua atuação para as mediações sociais e históricas que estruturam a experiência escolar (Yamamoto, 1990). A crítica, portanto, buscava desnaturalizar o fracasso escolar, evidenciando seu caráter social e denunciando a responsabilização exclusiva das famílias e dos estudantes pelas dificuldades de aprendizagem.

Outro desdobramento central do movimento da Psicologia Escolar Crítica diz respeito à denúncia do processo de medicalização da educação e da sociedade, onde corpos dissidentes foram e são alvos privilegiados de práticas ajustadoras e de enquadramento psicopatológico (de Souza, 2020). O corpo outrora considerado indisciplinado passa a ser medicalizado como “doente”,

legitimando intervenções terapêuticas ou farmacológicas que individualizam o sofrimento e obscurecem suas raízes históricas e estruturais (Meira, 2012).

Nesse sentido, o papel do psicólogo no contexto educacional não seria apenas de identificar as diferentes formas de exclusão, mas também atuar para eliminá-las, tanto institucionalmente quanto individualmente (Martin-Baró, 2017). Como argumenta Saviani (1991/2019), a escola à medida que reproduz as desigualdades sociais, também se estabelece como um espaço de resistência e transformação. A Psicologia Escolar Crítica, alinhada aos pressupostos da pedagogia histórico-crítica (Saviani, 1991/2019), tem o potencial de contrapor as contradições que permeiam a educação, considerando que o sistema educacional é acima de tudo político e que o psicólogo escolar constitui-se de um papel ativo na promoção da conscientização dos estudantes.

Não há, portanto, como conceber a escola como um espaço neutro. Ela é atravessada pelas contradições de uma sociedade estruturada em classes e, com frequência, atua na reprodução de ideologias que sustentam desigualdades sociais. Ainda assim, é preciso reconhecer o seu potencial emancipador, sobretudo quando promove ferramentas para a construção de pensamento crítico-reflexivo nos estudantes (Saviani, 1991/2019). Nessa perspectiva, a Psicologia Escolar Crítica assume um papel relevante, não apenas em termos teóricos, mas também por meio de dispositivos concretos, como a criação *Referências Técnicas para atuação de psicólogas(os) na Educação Básica* (Conselho Federal de Psicologia, 2019), que propõem uma atuação comprometida com o enfrentamento às desigualdades no âmbito escolar e rompe com perspectivas historicamente medicalizantes. Assim, ao considerar as vivências dos estudantes nos CMs, torna-se fundamental questionar como esse modelo educacional impacta os processos escolares daqueles que pertencem a grupos historicamente marginalizados, uma vez que a manutenção da ordem é, sobretudo, a manutenção das desigualdades.

Capítulo 3: OBJETIVOS

Objetivo geral

Revelar as vivências de estudantes LGBTI+ que tiveram seu processo de escolarização pelo Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), a partir de seus impactos subjetivos e sociais.

Objetivos específicos

- Analisar os efeitos individuais e sociais decorrentes do processo de ensino-aprendizagem de estudantes em escolas militares.
- Identificar os aspectos subjetivos da experiência de corpos dissidentes em sistemas de ensino normativos;
- Explorar os sentidos atribuídos por estudantes ao Sistema Colégio Militar do Brasil, considerando a sexualidade e gênero enquanto marcadores sociais.

Capítulo 4: PERCURSO METODOLÓGICO

Delineamento teórico-metodológico do estudo

A presente pesquisa configura-se como um estudo empírico de natureza exploratório-descritiva, fundamentado epistemologicamente no Método Histórico-Cultural (MHC), cuja base teórica se ancora no Materialismo Histórico Dialético (MHD). Essa abordagem rejeita a ideia de uma ciência neutra, uma vez que compreende que toda matéria é dialética, “e o contrário da dialética é a metafísica, que entende a matéria como estática e anistórica” (Alves, 2010, p. 1). Assim, a escolha metodológica busca apreender, contextualmente, a essência do fenômeno em sua complexidade, revelando os determinantes históricos e culturais que o constituem em sua realidade concreta.

O MHD se organiza a partir de três princípios fundamentais: 1) a análise se volta para os processos, não para os objetos isolados, reconhecendo que o objeto de estudo é constituído historicamente e deve ser compreendido em seu movimento; 2) busca-se explicar os fenômenos, em vez de apenas descrevê-los, o que implica desvelar sua essência e compreender as relações causais e dinâmicas que os atravessam; 3) os fenômenos são entendidos como processos em transformação constante, nos quais passado e presente se articulam e se condensam no objeto investigado (Vigotski, 1991).

Nessa perspectiva, os fenômenos são dinâmicos, processuais e dialéticos, situados em um contexto historicamente, socialmente e culturalmente específico e demarcado. Investigar um fenômeno, portanto, exige atenção à sua totalidade histórica, com o compromisso de revelar suas mediações e contradições internas fundamentais (Pasqualini & Martins, 2015).

Assim, ao investigar os processos escolares de estudantes LGBTI+ no SCMB, busca-se compreender seus contextos e aspectos fundamentais, seus modos de experienciar o chão da escola e aquilo que atravessa a processualidade da escolarização nesse determinado contexto, especialmente ao considerar gênero e sexualidade enquanto marcadores sociais. Ainda, buscou-se

compreender os seus desdobramentos ao tratar-se de modelos educacionais tradicionais, sobretudo ao lidar com subjetividades diversas.

Dessa forma, cada dimensão do fenômeno investigado carrega em si as marcas da totalidade que o constitui. Assim, a análise se orienta pela articulação dialética *singular-particular-universal*. A *singularidade* do fenômeno manifesta sua forma imediata e concreta; sua dimensão *universal* revela a complexidade, a essência e a totalidade histórica e social que o atravessa; enquanto a *particularidade* expressa as relações e tensões entre o singular e o universal, situadas em uma realidade específica (Fonseca & Negreiros, 2019). Considerando o fenômeno do presente estudo, considera-se a seguinte compreensão:



Figura 9. Dialética singular-particular-universal do estudo.

Considerando que esta pesquisa trata-se de um saber produzido em um país marcado por violências de diversos níveis a respeito de gênero e sexualidades dissidentes, pretende-se produzir um conhecimento que vá além da descrição ou explicação de algo, colocando-se a serviço de um projeto ético e político de mudança no campo educacional. Nessa perspectiva, espera-se que os saberes construídos aqui possam contribuir para a formação de sujeitos e profissionais da educação implicados com a superação da LGBTI+fobia em diferentes espaços. Também se almeja que esse processo favoreça a construção de práticas educacionais que incorporem os fundamentos

epistemológicos de uma perspectiva crítica, contribuindo para um ambiente escolar sensível e comprometido com as realidades em que está inserido.

Contexto do estudo

A pesquisa foi conduzida de forma *online*, por meio de entrevistas semiestruturadas com ex-estudantes LGBTI+ egressos do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), oriundos de diferentes territórios nacionais. Buscando contemplar todas as regiões do país e garantir uma diversidade territorial na composição do campo empírico, foram selecionadas as seguintes instituições: Colégio Militar de Brasília e Colégio Militar de Campo Grande (Centro-Oeste), Colégio Militar de Belo Horizonte e Colégio Militar do Rio de Janeiro (Sudeste), Colégio Militar de Salvador e Colégio Militar de Recife (Nordeste), Colégio Militar de Manaus (Norte) e Colégio Militar de Porto Alegre (Sul), conforme ilustra a Figura 2.

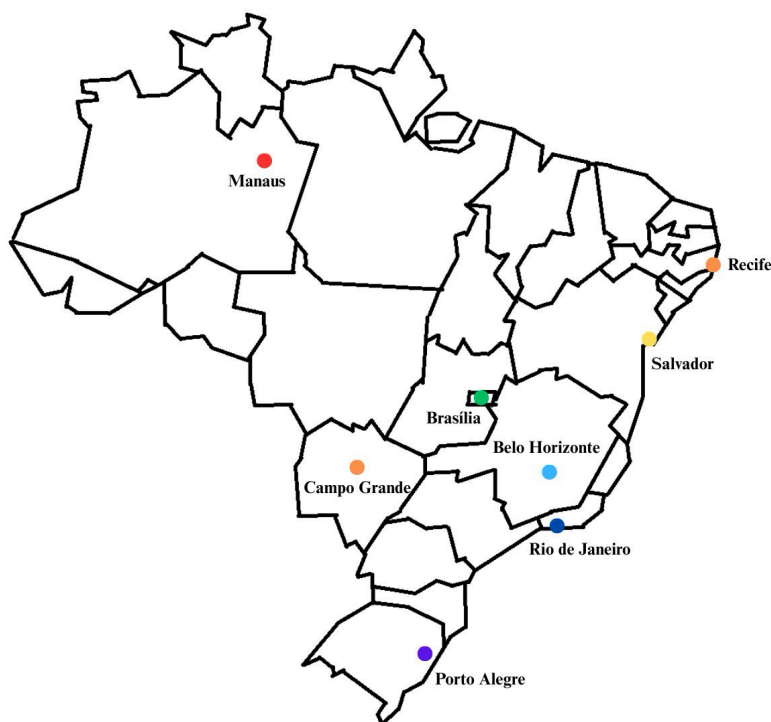


Figura 10. Localidades dos CMs contemplados no estudo.

O Brasil é um país dividido oficialmente em cinco grandes regiões: Centro-Oeste, Nordeste, Norte, Sudeste e Sul. Cada uma delas carrega trajetórias históricas, composições culturais e dinâmicas socioeconômicas singulares, o que impacta diretamente na forma como os sujeitos vivem e acessam direitos. Essas desigualdades se expressam também nas instituições educacionais, inclusive nos CMs, que embora sigam uma padronização nacional em sua organização e funcionamento, operam em contextos regionais distintos.

Participantes da pesquisa

Participaram da pesquisa 15 ex-estudantes que vivenciaram parte de seu processo de escolarização no Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB). É importante destacar que, em razão das transferências frequentes entre cidades (uma característica comum à lógica de mobilidade das famílias vinculadas ao contexto militar), alguns participantes cursaram mais de uma unidade do SCMB ao longo de sua trajetória educacional. A distribuição dos participantes por colégio foi a seguinte: 7 estudaram no Colégio Militar de Brasília, 1 no Colégio Militar de Campo Grande, 2 no Colégio Militar de Belo Horizonte, 5 no Colégio Militar do Rio de Janeiro, 2 no Colégio Militar de Salvador, 2 no Colégio Militar de Recife, 1 no Colégio Militar de Manaus e 1 no Colégio Militar de Porto Alegre.

No que se refere às identidades de gênero das pessoas participantes, o grupo foi composto por 5 homens cisgêneros, 5 mulheres cisgêneras, 3 pessoas não-binárias, 1 homem trans e 1 travesti. As idades variaram entre 19 e 50 anos, distribuídas da seguinte forma: 4 participantes estavam na faixa de 19 a 24 anos; 4 entre 28 e 31 anos; 3 entre 34 e 36 anos; e 4 entre 44 e 50 anos. A respeito da identidade étnica-racial, 9 são pessoas brancas, 2 são pessoas pretas e 3 são pessoas pardas. Uma das participantes optou por não responder.

Procedimentos para apreensão das informações e cuidados éticos

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, conforme Parecer nº 6.895.152 e CAAE 78678924.9.0000.5540 (Anexo A). Esta pesquisa foi conduzida em conformidade com as diretrizes éticas estabelecidas pela Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, e pela Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, ambas do Conselho Nacional de Saúde.

Assim, antes do início de cada entrevista, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), explicando os objetivos da pesquisa, os procedimentos adotados, os riscos e benefícios envolvidos, bem como os direitos de recusa e de retirada, a qualquer momento, sem prejuízo. Todas as entrevistas foram realizadas em ambiente virtual, com horários previamente combinados, respeitando a disponibilidade das pessoas entrevistadas. O sigilo das identidades foi garantido por meio da utilização de nomes fictícios e pela supressão de qualquer dado que pudesse permitir a identificação direta ou indireta das pessoas. Além disso, considerando a sensibilidade do tema, foi adotada uma escuta atenta, acolhedora e não julgadora, garantindo um espaço de expressão segura e respeitosa.

A produção dos dados foi realizada em duas etapas principais. A primeira consistiu no *recrutamento e seleção das pessoas participantes*, por meio da divulgação da pesquisa nas redes sociais do grupo de pesquisa vinculado ao pesquisador e em seu perfil profissional, visando alcançar potenciais participantes por meio de amostragem por conveniência. Foi disponibilizado um formulário online, no qual as pessoas interessadas indicaram sua disponibilidade para entrevista. A partir das respostas recebidas, foram selecionadas 15 pessoas, considerando critérios como região do país, faixa etária, período de escolarização no SCMB, identidade de gênero e sexualidade (Tabela 1).

Os nomes fictícios foram retirados do relatório de mortos e desaparecidos políticos na ditadura militar (Comissão Nacional da Verdade, 2014), com o intuito de permanecer viva a

memória de um tempo que se perpetua de diferentes formas na atualidade e de manter o anonimato daqueles que participaram da pesquisa.

Tabela 1. *Características sociodemográficas das pessoas entrevistadas.*

| Nomes | Identidade étnico-racial | Gênero | Sexualidade | Idade | CMs estudados | Período no SCMB |
|--------------|---------------------------------|----------------------------|-----------------------|--------------|----------------------|------------------------|
| Paulo | Preta | Homem cisgênero | Homossexual | 36 | CMBH | 1999-2005 |
| Therezinha | Branca | Mulher cisgênero | Bissexual | 31 | CMB, CMCG | 2006-2010 |
| Ronaldo | Parda | Homem cisgênero | Homossexual | 47 | CMRJ, CMB | 1988-1994 |
| Benedito | Branca | Não-binário transmasculino | Arromântico, Assexual | 19 | CMPA | 2017-2023 |
| Ranúsia | Parda | Mulher cisgênero | Lésbica | 34 | CMRJ, CMS, CMR | 2001-2008 |
| Milton | Branca | Homem cisgênero | Homossexual | 50 | CMRJ | 1985-1991 |
| Edson | Branca | Homem cisgênero | Homossexual | 46 | CMRJ | 1989-1996 |
| Gastone | Preta | Não-binário, gênero fluido | Panssexual | 28 | CMR, CMB | 2009-2014 |
| Aurora | Branca | Mulher cisgênero | Panssexual | 30 | CMM, CMB | 2006-2011 |
| Joaquim | Branca | Homem cisgênero | Homossexual | 35 | CMS | 2000-2007 |
| Carmen | - | Mulher cisgênero | Lésbica | 44 | CMRJ | 1993-1997 |

| | | | | | | |
|----------|--------|------------------------|-----------|----|------|-----------|
| Rubens | Branca | Homem transgênero | Bissexual | 28 | CMBH | 2008-2014 |
| Jane | Branca | Não-binário | Bissexual | 24 | CMB | 2014-2017 |
| Gerosina | Branca | Mulher cisgênero | Bissexual | 24 | CMB | 2013-2016 |
| Alceri | Parda | Mulher trans, travesti | Bissexual | 25 | CMB | 2010-2017 |

A segunda etapa correspondeu à *realização das entrevistas*, iniciadas com a apresentação e aceite do TCLE. Em seguida, foi conduzida a entrevista com base em um roteiro semiestruturado, disponível neste trabalho como Apêndice B. O roteiro foi organizado em três blocos temáticos de perguntas abertas, alinhados aos objetivos da pesquisa. Todas as entrevistas foram gravadas, com autorização de quem participava, e posteriormente transcritas na íntegra para análise.

Procedimentos para análise dos dados

As informações coletadas foram analisadas com base nos princípios do Método Histórico-Cultural (MHC), que prioriza a compreensão do processo em vez do objeto em si. A análise foi realizada a partir da categoria teórico-analítica de vivência e da dialética singularidade-particularidade-universalidade, buscando apreender a essência e a estrutura do fenômeno estudado (Vigotski, 1991; Fonseca & Negreiros, 2019).

Como apresentado anteriormente pela Figura 9, o estudante LGBTI+ em um Colégio Militar do Brasil é a expressão imediata do fenômeno, o que representa a singularidade; a particularidade, enquanto categoria de mediação do singular e do universal (Fonseca & Negreiros, 2019), é identificada pelos fatores sociais, históricos, culturais, econômicos, curriculares, pedagógicos, arquitetônicos e conservadores da trajetória escolar em Colégios Militares das unidades federativas e Distrito Federal, condicionantes relacionados ao fenômeno investigado; já a universalidade, o

fenômeno em seu contexto total, é representada como a escolarização de estudantes LGBTI+ no SCMB.

As unidades de análise foram construídas a partir do procedimento analítico descrito por Fonseca e Negreiros (2019), de modo que a análise seguiu os seguintes passos:



Figura 11. Síntese dos procedimentos analíticos da investigação.

A análise desenvolvida nesta dissertação, orientada pela dialética singular-particular-universal, foi estruturada em dois estudos científicos articulados entre si. O ponto de partida consistiu na apreensão das expressões imediatas do fenômeno tal como se manifestaram na realidade empírica investigada. Em seguida, procedeu-se à descrição empírica e teórica, guiada pela organização de categorias analíticas elaboradas com base nos objetivos da pesquisa. A análise teórica foi construída a partir de eixos analíticos definidos pelo pesquisador, permitindo ultrapassar a aparência dos fenômenos e situá-los em sua dinâmica dialética. Como unidade central de análise, estabeleceu-se o próprio objetivo da investigação, qual seja: revelar as vivências de estudantes LGBTI+ que tiveram seu processo de escolarização pelo SCMB, a partir de seus impactos subjetivos e sociais. Por fim, retorna-se à realidade dos dados, articulando-a aos eixos analíticos e às abstrações teóricas produzidas, em um movimento de síntese que busca apreender a essência do fenômeno. Os capítulos a seguir destinam-se a apresentar os dois estudos através de seus eixos analíticos e unidades de análise, como representados na Figura 12.

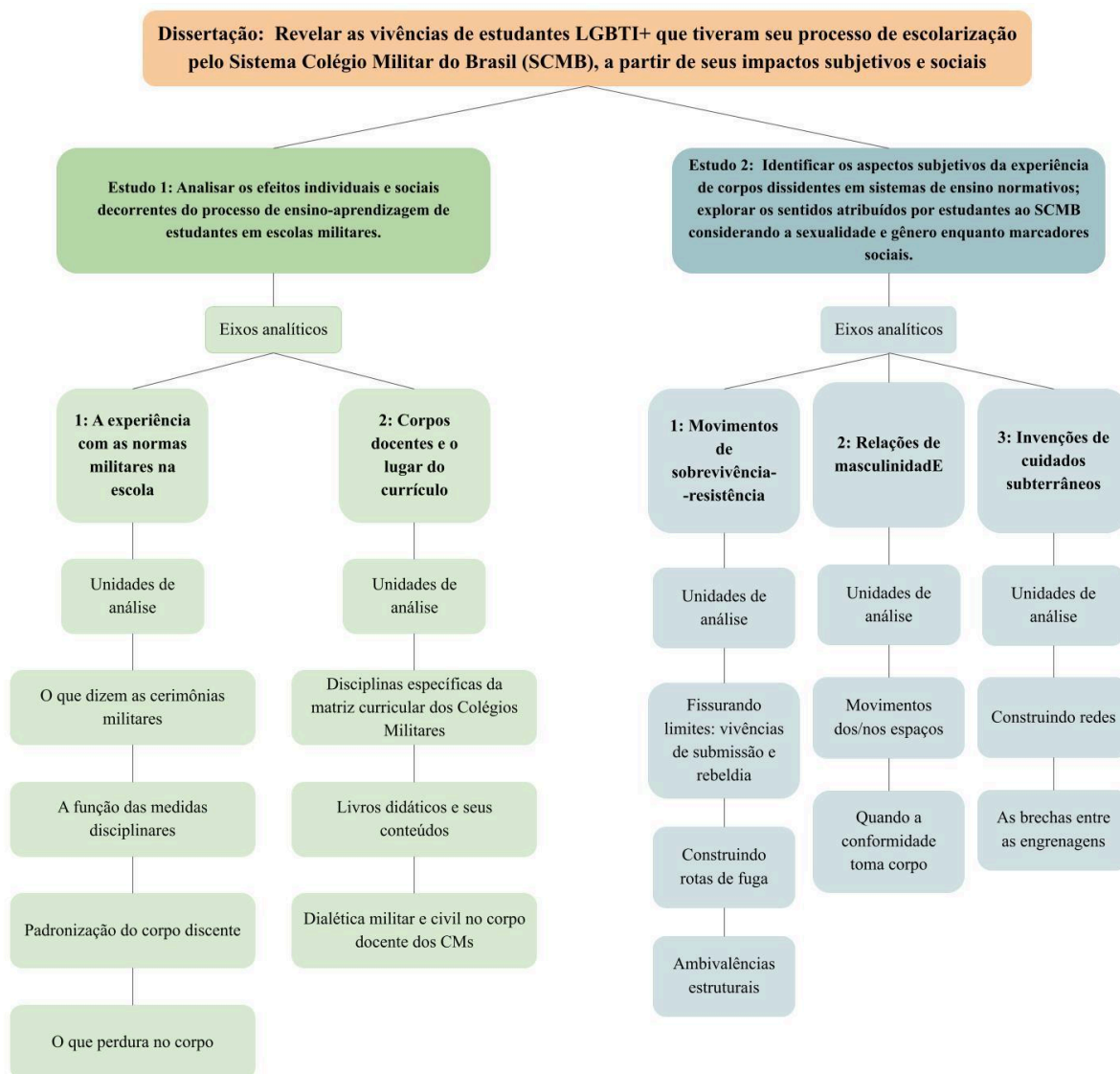


Figura 12. Sistematização dos estudos empíricos da dissertação.

Conforme apresentado, os resultados a seguir foram organizados por meio de dois estudos empíricos. O estudo 1, intitulado “Psicologia escolar crítica e vivências de estudantes dissidentes de gênero e sexualidade em Colégios Militares”, voltou-se para a análise dos efeitos individuais e sociais decorrentes do processo de ensino-aprendizagem de estudantes em escolas militares. O estudo 2, denominado “Sentidos atribuídos ao Sistema Colégio Militar do Brasil por ex-estudantes LGBTI+”, é voltado a identificar os aspectos subjetivos da experiência de corpos dissidentes em sistemas de ensino normativos, além de explorar os sentidos atribuídos por estudantes ao SCMB considerando a sexualidade e gênero enquanto marcadores sociais.

Capítulo 5: Psicologia escolar crítica e vivências de estudantes dissidentes de gênero e sexualidade em Colégios Militares¹

Todo ambiente educacional se comporta como um espaço de reprodução, e concomitante criação e alteração, de tendências dos traços sociais de determinado recorte que constitui a comunidade escolar e, necessariamente, uma ideologia que direciona o aspecto educacional. Sabemos que, quaisquer que sejam, as ideologias direcionam e atravessam a experiência estudantil num momento crucial da formação e constituição dos indivíduos. Nos perguntamos, portanto: quais vivências são produzidas a partir de um aparato educacional cuja inclinação ideológica segue a cartilha militar? Quais efeitos de um processo de escolarização marcado pela ordem, pela hierarquia, pela submissão e pela disciplina na construção da subjetividade de estudantes? Estes questionamentos norteiam o presente capítulo, cujo objetivo consistiu em refletir acerca dos efeitos individuais e sociais decorrentes de processos de ensino e aprendizagem em Colégios Militares, a partir da ótica da Psicologia Escolar Crítica e da perspectiva de ex-estudantes que seriam considerados, no interior de tal viés ideológico, dissidentes. Assim, aqui se apresenta a primeira seção de resultados e discussão da dissertação.

Considerando que é no ambiente escolar que se desenvolvem os aspectos sociais sobre *como deveríamos ser*, nas escolas militares esses ideais são construídos a partir de costumes e tradições militares que por vezes não abrem espaço para *poder ser mais*. No modo de produção militar, o sujeito é desenraizado, destituído de sua construção de si, submetido a uma expressão individual compartilhada, de desvanecimento das peculiaridades subjetivas, a fim de lutar por um bem comum cujo efeito é, no mínimo, de uma homogeneização dentro dos padrões vigentes.

A EXPERIÊNCIA COM AS NORMAS MILITARES NA ESCOLA

O que dizem as cerimônias militares

¹ Parte dos resultados deste capítulo foi organizada em artigo, atualmente submetido à Revista Educação e Emancipação. <https://periodicoseletricos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao>

Sobre a experiência dos entrevistados em relação às práticas militares inseridas no cotidiano escolar, como a *ordem unida*, formaturas e cerimônias militares, houve a prevalência de respostas que questionassem tanto o caráter pedagógico dessas atividades quanto os impactos na saúde física dos estudantes de CMs. Os estudantes relataram ainda, no âmbito das estratégias para lidar com o desconforto, formas de se desviarem dessas obrigações durante sua trajetória escolar.

Não é legal ficar o tempo, duas horas no sol, né? Então, essa parte em pé no sol, fazendo ordem unida na formatura de sexta-feira, né? Ainda mais num clima como Manaus, né? Lá é muito quente, muito úmido. Então, é complexo. Mas aí, quando eu fui pra Brasília, comecei a dar problema mesmo, com força. Toda oportunidade que eu tinha de fugir, eu fugia. Aí, eu me enfiei no coral, porque coral não precisava fazer formatura. Nossa, todo jeito que eu consegui arranjar de fugir, de não fazer ordem unida, e em formatura, eu conseguia dar um jeito. (Aurora, mulher cisgênero, 30 anos, CMM e CMB).

Eu estudei em Brasília, morei em Brasília, estudei no Colégio Militar de Brasília e eu só ficava, tipo, indignada. Tipo, é um horário que, sei lá, eles poderiam ter passado toda coisa útil pra gente e tava colocando a gente aqui pra ficar marchando no sol, com sede. Tenho pressão baixa, passei mal algumas vezes, cheguei a ir pra enfermaria. E aí, depois de um tempo, eu descobri que se você fosse do Corpo de Baile, ou então da banda, ou então do coral, você não precisaria participar dessas formaturas. Aí eu entrei para o coral, mas esse coral era para fugir, para ficar lá, fazer alguma coisa que é legal, que é útil realmente. (Therezinha, mulher cisgênero, 31 anos, CMB e CMCG).

Eu lembro de uma vez, eu não lembro se era... Eu não lembro o que que era, mas eu lembro que teve uma vez que a gente fez uma formatura de tarde. Muitos... Tipo assim, duas horas da tarde. E tava muito sol, no meio das secas. E aí, véi, várias pessoas foram desmaiando e eles, tipo... ‘Gente, isso aí é... são pessoas fracas, vocês têm que aguentar debaixo do sol.’ E tipo... Eu sinto que eu odiava muito. Odiava também porque isso me fazia perder matéria.

Tipo, isso me deixava muito p*. Eu ficava, velho, eu queria estudar pro Enem e pro PAS. Já que vocês enchem o nosso saco semanalmente sobre esse tópico, deixa a gente ter aula sobre isso. (Alceri, mulher transgênero, 25 anos, CMB).

Fazer parte do coral ou da banda para participar de atividades que não fossem práticas militares propriamente ditas configuram-se como estratégias bastante comuns no cotidiano dos estudantes, utilizando-se dos próprios aparatos da instituição para produzir fazeres outros, que vão além da prática do militarismo. Interessante notar que esta busca por outros modos de experienciar a escola não parte apenas de uma genuína vontade de expressão do estudante: no geral, é uma reação e acontece a partir da necessidade de fuga dos padrões impostos pelos CMs. O estudante continuará falando uma língua que não a sua, cantando e tocando cânticos militares que inevitavelmente são carregados de uma universalidade ideológica (Patto, 2022; Viégas, Costa & Machado, 2022).

Assim se constrói a dinâmica dos tentáculos da ideologia. Sua eficácia se materializa a partir da produção de um imaginário coletivo compartilhado, onde “os indivíduos possam localizar-se, identificar-se e, pelo autorreconhecimento assim obtido, legitimar involuntariamente a divisão social” (Chauí, 2016). Consagra-se uma suposta universalidade imaginária, onde a ideologia impera em todas as arestas. Na *ordem unida*, os estudantes com maiores notas (ou seja, aqueles que são reconhecidos como mais eficientes no processo escolar nos métodos tradicionais de avaliação) ficam *à frente* dos demais e são chamados de *Estado Maior*, reforçando a ideia de uma divisão de classe em determinada comunidade escolar, com o uso de um recurso simples e eficiente: a hierarquização do espaço e o uso semântico direcionado ao universo político-militar.

Ainda, alguns participantes relataram o caráter ambivalente desse processo, ou seja, ao mesmo tempo que se questionava os sentidos das práticas, existia também um nível de afeto atribuído, como expresso nas falas de Joaquim e Paulo expostas a seguir.

Então, a Ordem Unida era meio punitiva às vezes, né? Em outros momentos a Ordem Unida era muito divertida, tinham certos momentos da Ordem Unida que os militares deixavam a

gente se comandar, os próprios alunos, então a gente tinha um sentimento muito de brincar uns com os outros e de usar aqueles gritos de guerra que hoje em dia a gente vê que são completamente machistas e homofóbicos e xenofóbicos. Então, a gente se comandava e isso era muito, muito divertido uns com os outros. Em retrospectiva, a gente sabe que tinha um teor muito bizarro naqueles gritos, mas era divertido na época. (Joaquim, homem cisgênero, 35 anos, CMS).

Eu ia para as formaturas, achava o máximo, marchava. 7 de setembro era uma diversão. Eu fui locutor de formatura. Então, pra mim foi muito legal porque é um negócio que eu faço profissionalmente, além de tudo, né? Hoje. E eu achava muito legal. Então, tem esse acampamento que eu te falei, que foi uma experiência muito, muito tipicamente militar e que eu achei super divertido. É uma lembrança curiosa e divertida que eu tenho. [...] As coisas que eu não fiz de muito militar, eu adoraria ter feito. Adoraria ser graduado pra marchar com espada, que eu achava muito legal. (Paulo, homem cisgênero, 36 anos, CMBH).

O chão da escola se manifesta a partir de um caráter contraditório, onde os objetos e ferramentas que existem para que a ordem e a disciplina sejam incontestáveis, produzem efeitos na construção de afetos entre pares (Sayago, 1994/2013). Mesmo sob vigilância e controle, a escola se torna um ambiente onde vínculos são criados e fortalecidos a partir da organização coletiva entre os estudantes, utilizando-se dos próprios aparatos ideológicos dos CMs.

A função das medidas disciplinares

Os Colégios Militares possuem uma série de medidas para que as normas sejam seguidas adequadamente pelos seus estudantes, mantendo a ordem da instituição; essa é uma das grandes premissas da militarização da educação: a adequação à norma. Sobre o uso dessas medidas, os participantes desse estudo relataram que na prática cotidiana da escola não existia uma conformidade da atribuição de punições, havendo contradições em seu uso e a dificuldade de estabelecer uma perspectiva igualitária quanto ao trato com os estudantes.

Nossa, em relação a isso das regras, eu achava tudo um absurdo, porque, tipo, eles não tinham parâmetro. Falavam “ah, o cabelo tinha que ser... curto.” Aí, tipo, meu cabelo e seu cabelo são ambos curtos. Aí eles não vinham com a régua pra ver o tamanho. E eu sempre tomava advertência. Sempre. Eu achava isso uma perseguição. Eu tinha a impressão que alguns monitores específicos, um inclusive da turma do lado, sempre vinham. Parecia que eles ficavam me caçando no meio do pessoal, sabe? (Gastone, pessoa não-binária, 28 anos, CMR e CMB).

Existem, portanto, corpos e maneiras de existir que por si só já se opõem à norma militar. O depoimento de Gastone, pessoa negra e dissidente de gênero, exemplifica a arbitrariedade existente ao se aplicar medidas disciplinares em estudantes inseridos em um contexto de padronização social. Ora, se há um tipo correto de cabelo, corpo e postura, aquilo que se difere será perseguido e aniquilado.

O sentimento de perseguição relatado por Gastone não existe somente na materialização das punições recebidas no colégio, mas também na universalização imaginária da ideologia existente nessas escolas. Paira no ar um ideal de ser que não comporta estudantes diversos, os quais constroem um processo de escolarização baseado no medo de ser quem se é. A tarefa ideológica de transformar a realidade complexa e contraditória em meras relações dicotômicas (Viégas, Costa & Machado, 2022) é fielmente representada nas práticas de apagamento da multiplicidade nessas escolas: existe o bom e o mau aluno, existem aqueles que cumprem as regras e os que não cumprem, existem os graduados, o *Estado Maior*, e os que não são.

Padronização do corpo discente

O uso de uniformes e fardamento dos CMs também foram revelados pelos entrevistados a partir de suas ambivalências. Por um lado, como manifestado a seguir na fala de Rubens e Joaquim, nota-se que há certo aspecto positivo no estabelecimento de normas que os colocassem em um mesmo “patamar”, considerando a diversidade de classes econômicas que os estudantes de CMs se

encontram. Porém, ao se considerar os determinantes sociais que constroem a identidade dos estudantes, o cerceamento da expressão da identidade de jovens é diretamente afetado, especialmente se tratando de características que conferem a autoestima, o sentimento de pertença e, ainda, marcadores de diferença autoafirmativa.

Acho que pra mim foi... de toda a experiência do Colégio Militar foi o que mais pesou pra mim [normas de fardamento]. Porque eu sempre gostei de me expressar muito através da minha aparência, do meu cabelo, das minhas roupas, dos meus piercings, tudo. E eu simplesmente tive que me despir de tudo isso quando eu entrei no Colégio Militar. Isso foi muito difícil pra mim. Era muito difícil manter o cabelo, principalmente a farda, e por isso também eu usava o abrigo porque isso era uma coisa insuportável pra mim, desconfortável. (Jane, pessoa não-binária, 24 anos, CMB).

Eu tenho uma opinião muito dividida [normas de fardamento]. Por um lado, há um apagamento da individualidade, isso é muito óbvio. Em retrospectiva, eu vi que eu fui muito apagado, eu não consegui desenvolver uma parte da minha individualidade por muitos anos, e eu consigo ver o peso que isso causou em mim. Eu fui desenvolver o meu senso estético de individualidade, muito tempo depois. Isso foi muito ruim para mim. Por outro lado, o Colégio Militar de Salvador, ele tinha uma população de alunos muito pobre, muito pobre. E a parte do uniforme equalizava a gente. Então, lidar com a gente que morava em favela e que usava o mesmo uniforme que a gente era muito bom porque aí não tinha uma comparação de quem tinha o tênis melhor quem tinha a calça mais cara, que era todo mundo igual então a parte do uniforme ajudava muito a gente ter uma base de que o cara que morava no bairro mais rico e a menina que morava na favela estavam vestidos iguais. (Joaquim, homem cisgênero, 35 anos, CMS).

Aí se confere as contradições da padronização dos estudantes: ao se estabelecer um ideal enrijecido de sujeito, onde não há a possibilidade de construir outros modos de ser, pensar e existir,

aqueles que não se adequam devem “responsabilizar-se pelo próprio fracasso, sentir-se, no máximo, inferior e humilhado, jamais revoltado e, muito menos questionador, reivindicador ou desejoso de mudanças radicais” (Patto, 2022, p. 89). Assim, ao não se reconhecer nos padrões que são impostos em CMs, a autopercepção dos estudantes é diretamente afetada, uma vez que qualquer ruptura é contra a ordem e o progresso.

Eu acho que no colégio militar eu me achava uma pessoa muito burra. Eu tinha a impressão que eu era uma pessoa muito, muito burra. Eu tinha a impressão que eu não conseguia aprender matemática, que eu não conseguia fazer certas coisas. Eu me achava muito incapaz e isso foi um pensamento muito danoso que ficou comigo por muito, muito tempo. (Gerosina, mulher cisgênero, 24 anos, CMB).

Quando Gerosina relata que se reconhecia como "muito burra", essa percepção de incapacidade pode ser um reflexo de uma prática pedagógica de normatização que, ao suprimir suas formas singulares de aprendizado, afetou negativamente a sua própria compreensão de competência. Ao considerar que a prática medicalizante não só atua no controle do corpo e comportamento, mas também na construção de uma "patologia" emocional e psicológica que os sujeitos devem lidar, frequentemente sem a possibilidade de contestar o sistema que o inferioriza (Scarin & Souza, 2020), Gerosina foi levada a acreditar que sua dificuldade era um fracasso individual que precisava ser superado, sem considerar que as condições do espaço escolar pudessem contribuir para esse sofrimento.

A escola, ao impor um modelo rígido do ideal de estudante, leva a uma visão distorcida da compreensão de si enquanto sujeito em desenvolvimento, patologizando características que são, na verdade, resultado de uma estrutura educacional que não atende à pluralidade de necessidades e habilidades dos estudantes.

O que perdura no corpo

A estrutura rígida e hierárquica dos CMs também influencia o modo como seus estudantes se percebem e interagem com o mundo ao longo da vida. A internalização das normas militares ultrapassa o âmbito educacional e se manifesta em posturas corporais, na maneira de falar, na forma de ocupar e interpretar espaços sociais, como revelado pelos relatos a seguir.

Recentemente também eu me peguei usando a minha voz militar para comandar cachorro. E, nossa, como eu uso esse tom de comando militar para adestrar cachorro. São uma série de pequenas coisas que ficam na gente muito imbuídas. Essas experiências de ordem unida que não saem. É como se fosse uma mácula. É como se fosse um estresse pós-traumático, eu acho. A gente nunca mais vai esquecer, de alguma forma. [...] A minha postura de andar é uma postura militar, o meu corpo, ele é comandado, a minha coluna, o meu pisar, ele não esquece... eu me movo como um militar, sabe? Tem 25 anos que eu saí do colégio e eu sei andar como um militar. (Joaquim, homem cisgênero, 35 anos, CMS).

Eu considero que eu tenho um senso de hierarquia muito sério. Eu certamente herdei isso de lá. Às vezes, uma sensação muito doida que eu tenho, e eu atribuo a isso: vamos supor, eu trabalho com comunicação, a gente organiza muito evento ou eu frequento muito evento de trabalho. Eu me sinto muito mal de estar num espaço que eu não tenho certeza se eu estaria autorizado a estar lá. [...] Esse negócio dos espaços fisicamente e espacialmente pra mim é muito marcado e eu demorei muito tempo a entender o porquê. Mas isso é uma coisa que ficou. As coisas dos espaços que eu deveria ou não deveria estar, eu, inconscientemente, agora conscientemente, levo isso muito a sério. Não é bom, mas eu carreguei isso, eu acho. (Paulo, homem cisgênero, 36 anos, CMBH).

Sobre os afetos produzidos a partir desse processo de internalização, surge também a consciência enquanto produto das condições reais de existência do estudante (Silva, Lima & da Silva, 2025). Como apresentado na seguinte fala, o estudante não é um receptáculo de ideologia, mas um sujeito ativo e integrante desse processo, atribuindo sentidos ao que se é imposto.

Eu tenho uma aversão total ao militarismo hoje. É uma aversão mesmo. Então, eu acho um sistema absurdo, desnecessário, obsoleto, com pessoas incompetentes, desocupadas e que não presta nada para o país. Então assim, me gerou uma ojeriza, apesar do meu pai ser militar, meu irmão ser militar, minha cunhada ser militar. [...] Eu tenho literalmente problemas sérios com pessoas militares, eu não convivo [...] eu prefiro ter uma distância, não tenho muito contato com meu irmão que também é militar, então assim, eu criei uma aversão a esse ambiente meio hipócrita que eles vivem lá dentro. (Edson, homem cisgênero, 46 anos, CMRJ).

Considerando a concepção vigotskiana sobre a lei geral do desenvolvimento, toda função psicológica aparece em dois planos: primeiro no social, nível interpsicológico, e depois no interno, intrapsicológico (Vigotski, 2018). O primeiro nível é externo ao sujeito, onde os processos cognitivos se desenvolvem nas relações sociais e a partir da mediação do outro; depois, esses processos são internalizados como signos psicológicos ou representações mentais e passam a ser regulados pelo próprio sujeito (Marangoni, Rossi & Anauate, 2012; Silva, Lima & da Silva, 2025). Assim, aquilo que é vivido e experienciado durante o desenvolvimento é internalizado, construindo e possibilitando as funções psicológicas superiores, onde nos tornamos seres sociais ativos e criamos o que é a realidade em uma relação dialética co-constitutiva entre o mundo interno e o mundo externo.

Nesse sentido, o mundo social é internalizado e molda as funções psicológicas superiores, à medida que dialeticamente também se produz os afetos, os interesses e os sentidos atribuídos sobre o meio externo. Portanto, ao se tratar de um ambiente escolar conduzido pelos modos de vida militar, o estudante internaliza aquilo que a escola se propõe a construir, enquanto emergem-se os próprios conceitos sobre a realidade que se manifesta.

Os relatos dos ex-estudantes ilustram como as experiências de socialização em CMs internalizam comportamentos e atitudes que se tornam parte da própria identidade, atravessando suas vivências mesmo após a conclusão do período escolar. O impacto dessa internalização não se

limita ao simples aprendizado de comportamentos e posturas externas, mas se reflete na complexidade de formação da consciência social e psicológica do sujeito (Furtado & Pinheiro, 2021), reinterpretando suas experiências e reconfigurando sua identidade, que, no caso de Edson, resultou na aversão aos modos de vida militar.

Portanto, o processo de internalização das normas e valores dos CMs contribui para a formação de uma identidade que carrega as marcas de um sistema de ensino militarizado, o que, por sua vez, afeta de maneira significativa a vida adulta dos ex-estudantes. A relação dialética entre o mundo externo (as normas e valores militares) e o mundo interno (a consciência e a identidade dos estudantes) resulta em uma transformação profunda, que transcende o reducionismo de adaptação ao sistema escolar, mas que pode ser entendida como um processo contínuo de construção, reconstrução e reinterpretação da realidade que se apresenta (Freire, 2018).

CORPOS DOCENTES E O LUGAR DO CURRÍCULO

Disciplinas específicas da matriz curricular dos Colégios Militares

O currículo que guia o Sistema Colégio Militar do Brasil se difere da estrutura de outras escolas do país com disciplinas específicas como as de Instrução Cívico-Militar (ICM) e Atividade Cívico-Militar (ACM).

É importante considerar que o currículo vai além de um conjunto de disciplinas e conteúdos; ele é, principalmente, um campo de disputa ideológica, política e cultural, uma vez que reflete as relações de poder e interesses de uma classe dominante, onde determinados saberes são valorizados enquanto outros são desconsiderados do processo educativo (Bourdieu & Passeron, 1970; de Novais Reis & da Silva Santos, 2025).

Eu penso que se ele [currículo] funcionou algum dia, ele não funciona mais. Eu saí do colégio militar em 2007, então tem muitos anos.[...] E a gente vive hoje um momento político ideológico no país cuja presença dessas disciplinas, se antes a ideologia não estava

tão forte nessas disciplinas, hoje está completamente contaminado. (Joaquim, homem cisgênero, 35 anos, CMS).

Então, essa questão dos currículos, ensinar a história do Brasil por um ponto de vista militar me parece uma ideia estúpida agora [...] essa lente é perigosa. (Paulo, homem cisgênero, 36 anos, CMBH).

Por mais que haja uma aparente tentativa dos CMs de estabelecer um currículo neutro, onde a proposta pedagógica faz referência a processos criativos e intervenções culturais, ainda é importante considerar que o meio social que o ensino emerge afeta diretamente a formação educacional dos estudantes; marchar, prestar continência e manejar armas também pertencem ao currículo. Além disso, a própria existência das disciplinas cívico-militares parte de uma visão de mundo dominante que perdura no SCMB desde sua criação, contando a história pela perspectiva daqueles que venceram e não abrindo espaço para a discussão de narrativas outras.

É todo mundo pensando do mesmo jeito, falando as mesmas coisas e alinhado nos mesmos costumes. E aí todas as matérias. Literatura, eu tive... Nossa, eu só tive literatura com homem militar até o segundo ano. O segundo, o segundo ano que eu tive uma professora não militar. Então... a doutrinação vai muito mais aí, né, nesse viés. (Ranúsia, mulher cisgênero, 34 anos, CMRJ, CMS e CMR).

A crítica de Joaquim sobre a contaminação ideológica nas disciplinas cívico-militares e a observação de Paulo sobre a lente militarista aplicada ao ensino de história refletem a tensão entre a aparente neutralidade educacional e a realidade de um currículo que se alinha com um projeto de formação de cidadãos voltados para a conformidade e a obediência a uma visão hierárquica e autoritária. O relato de Ranúsia sobre a experiência de ter aulas com professores militares em disciplinas como literatura também revela como o currículo se torna um espaço para a reprodução de uma cultura militarizada, onde a ideologia não se restringe apenas às disciplinas diretamente relacionadas ao militarismo, mas permeia todos os campos de saberes.

Livros didáticos e seus conteúdos

Como parte do material didático, os CMs por vezes utilizam livros publicados pela Biblioteca do Exército (BIBLIEx), editora subordinada à Diretoria do Patrimônio Histórico e Cultural do Exército Brasileiro, responsável por publicar obras incluindo história militar, geografia e geopolítica (Brasil, 2018). O uso desses livros foi relatado pelos participantes como um ensino tendencioso, que parte de uma posição social que não corresponde às classes populares. Como apresentado a seguir pelos estudantes entrevistados, a ditadura militar, por exemplo, é representada nesses materiais como regime ou revolução democrática, o contrário do que é descrito na história brasileira presente no Relatório da Comissão Nacional da Verdade, que reconhece oficialmente o caráter autoritário e violento desse período histórico.

Tudo que é da BIBLIEx eu queimaria e jogaria no lixo. Todo material de história e geografia eu jogaria no lixo. Assim, bem tranquilo. Porque eu acho que muito do que eu aprendi na escola foi porque os professores tinham recursos, mas eles davam, tipo...as informações extra, sabe? Eles, os próprios professores que incrementavam as coisas que a gente aprendia, porque se fosse só pelo material didático e pelo tipo de avaliação que era proposto pela escola... hoje em dia, também como professora formada, concordo zero. (Alceri, mulher transgênero, 25 anos, CMB).

Eu fui descobrir o que era, por exemplo, a ditadura militar, depois que saí do colégio militar, só quando estava entrando na faculdade, fui ter uma noção do que era ditadura militar, porque, até então, era revolução. [...] Acho que filosofia não, mas sociologia, geografia e história eram os livros da editora do Exército. Então, aí a gente já sabe como que se trabalha para justamente não ter o pensamento crítico, não desenvolver o pensamento crítico e ter esse silenciamento de... ter esse apagamento, na verdade, é o apagamento de questões históricas importantes. (Therezinha, mulher cisgênero, 31 anos, CMB e CMCG).

Negar a historicidade multifacetada na formação dos estudantes não é à toa, uma vez que o processo de libertação e tomada de consciência demanda conhecer a realidade em seu caráter histórico e mutável (Freire, 2018). Como abordado pelo autor, para que a conscientização aconteça, o diálogo caminha de mãos dadas com a educação, possibilitando a troca de vivências e reflexões sobre o mundo e tornando o conhecimento como produto de uma construção coletiva. Entende-se que, a partir do relato de Therezinha, ocultar processos históricos e narrativas outras que não a dominante, impedem os estudantes de produzirem pensamento crítico, além de manter a ordem de uma sociedade desigual.

O livro didático, em seu papel central na educação, é uma ferramenta fundamental na construção das representações de mundo dos estudantes, na forma como eles reconhecem a realidade e como se compreendem enquanto sujeitos em relação à sociedade, com conteúdo mediado e regulado pelo Estado através de políticas educacionais (Munakata, 2012). O controle do conhecimento através dos livros nos CMs é, portanto, uma estratégia que assegura a manutenção de uma determinada ordem social, dificultando o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a história e a possibilidade de imaginar alternativas para o futuro.

Dialética militar e civil no corpo docente dos CMs

Outra particularidade dos CMs que os diferem dos demais tipos de ensino do país é a presença de professores militares no corpo docente. A contratação de civis geralmente ocorre por meio de concursos públicos e devem seguir os valores militares, já os militares podem ser designados ao cargo conforme necessidade do SCMB.

A categoria de professores surge nas entrevistas de forma bastante crítica, considerando diferentes aspectos nos processos formativos dos estudantes. A ambivalência da relação professor-aluno-militar-civil expressa o caráter contraditório da interlocução do militarismo e da educação; aquele se direciona para uma homogeneização de sujeitos, necessária ao bom funcionamento de suas premissas, enquanto a escola se constrói num complexo necessariamente diverso.

Então, eu tive alguns problemas com alguns professores, mas é que a maioria deles eram homens velhos e era muito escandalizante para eles. [...] Uma coisa que foi muito difícil para mim foi ver que a ***, que era minha namorada da época, como ela é graduada, nerd e tudo mais, ela recebeu um apoio institucional que eu não tive. Então, por muito tempo, eu me senti muito traída. Mas eu tive professoras especificamente aptas... Teve uma professora de literatura incrível que, de fato, eu acho que ela salvou minha vida de muitas maneiras. Eu era muito apegada nas professoras de português, nas professoras de redação. A gente conversava muito, até que eu fui para a Letras. Foi muito bom ter elas na minha vida e elas foram muito influentes para mim. (Ranússia, mulher cisgênero, 34 anos, CMRJ, CMS e CMR).

Nidelcoff (1979) e Patto (1984, p. 204), tecem uma crítica ao professor que trabalha em sala de aula “mantendo a disciplina repressivamente, valorizando positivamente a classe e o aluno que não dão trabalho e que acatam ordem”. Na cultura dominante, aqueles estudantes que expressam qualquer dificuldade de aprendizagem não são merecedores do olhar do mestre e são maus receptores das melhores mensagens, uma vez que a instituição escolar baseia-se na “infalibilidade” do professor (Bourdieu & Passeron, 1970; Viégas, Costa & Machado, 2022). Dessa forma, compreende-se que a autoridade pedagógica se configura como um mecanismo central na reprodução social e confere ao professor o poder de designar aqueles que são bons e maus alunos; no sistema educacional militar, este recurso é reiterado de maneiras que ultrapassam uma hierarquia metaforizada, simbólica, e toma uma forma mais literal do exercício do poder, que se intensifica na distinção de força militar-civil expressa no porte de arma.

Eu sempre fiquei incomodado, principalmente com o fato dos professores militares tirarem serviço e usarem uma arma, esqueci o nome do negócio, do lado da farda. Isso foi sempre uma coisa que me chocou. Me incomodava muito eles estarem de serviço usando uma arma carregada dentro da sala de aula. (Rubens, homem transgênero, 28 anos, CMBH).

Como manifestado na fala de Rubens, a presença militar distorce a figura do professor e influencia a construção do processo de escolarização dos estudantes. A existência de armas em sala de aula ultrapassa aquilo que Bourdieu (1970) chama de violência simbólica, uma vez que a imposição pedagógica promovida pelo Exército Brasileiro acontece a partir de ferramentas de repressão e de maneira explícita.

Em contrapartida, os participantes relatam maior proximidade com os professores civis, fortalecendo uma relação de afeto e tornando o ambiente escolar mais acolhedor. Essa posição pedagógica dialoga com a construção de um espaço democrático e fortalece o papel do professor como mediador do conhecimento e um facilitador do pensamento crítico, onde os estudantes não são vistos como receptores passivos de conhecimento, mas como sujeitos ativos no processo de construção do saber (hooks, 2013).

Eu tive professora de geografia com doutorado baseado em Milton Santos. Foi muito importante para adquirir uma visão bastante crítica da sociedade. Eu tive professores de história comunista, que eram bem críticos da visão do próprio militarismo, foi uma formação bastante diversificada, na verdade, em termos de humanas, inclusive. (Joaquim, homem cisgênero, 35 anos, CMS).

A gente tinha alguns professores em que a gente tinha uma relação muito saudável, especialmente um professor de literatura, que era um professor de literatura concursado e era gay, e ele era muito conhecido por ser gay [...]. E ele era muito incisivo. Apesar de ele ser um pouco mais afeminado, ele peitava os alunos, ele encarava os alunos. Ele era um professor fantástico pra gente. (Edson, homem cisgênero, 46 anos, CMRJ).

Enquanto o projeto militar busca homogeneizar comportamentos e subjetividades, a escola, em toda sua complexidade, permanece sendo um território de disputa e diversidade humana. A convivência entre docentes militares e civis tenciona esses polos, revelando tanto os riscos da militarização do ensino quanto a resistência possível através de práticas pedagógicas

emancipatórias. Se, por um lado, a arma em sala de aula materializa o controle sobre corpos e mentes, por outro, a mediação dos professores civis demonstra que a educação pode ser um ato político de liberdade, ainda que em condições desiguais (Freire, 2014).

Capítulo 6: Sentidos atribuídos ao Sistema Colégio Militar do Brasil por ex-estudantes

LGBTI+²

Este capítulo apresenta a segunda parte de resultados e discussão, que buscou explorar as vivências e os sentidos atribuídos por ex-estudantes LGBTI+ ao processo de escolarização no Sistema Colégio Militar do Brasil, considerando a sexualidade e gênero como marcadores sociais. Ao ampliar a escuta para essas narrativas e mobilizar a categoria de vivência, objetiva-se, aqui, direcionar o olhar sobre as estratégias de enfrentamento, de invenção e de sobrevivência-resistência produzidas nas fissuras da ordem, contribuindo para o debate sobre os limites e as potências da escola como espaço de disputa política.

MOVIMENTOS DE SOBREVIVÊNCIA-RESISTÊNCIA

Vivências LGBTI+, especialmente quando acompanhadas de contextos conservadores ou que se direcionam a partir da violência, exigem que crie-se formas de existir que se movimentam dialeticamente entre sobreviver e resistir ao espaço. Aqui, não nos ateremos a uma mera individualização da experiência sem uma compreensão de contexto social, histórico e cultural. Pelo contrário, as análises se direcionam a compreender como os atravessamentos estruturais, tais como a normatividade cisheterossexual, a padronização social e as dinâmicas de poder militar, configuram os modos de ser e estar de pessoas LGBTI+ em espaços educativos tradicionais. Nesse sentido, mais do que vivências isoladas, recorre-se às narrativas como manifestações concretas de processos sociais mais amplos, em que normas de controle e submissão se entrelaçam com maneiras de resistir a um sistema que oprime e exclui. Assim, cada ação, cada silêncio e cada reivindicação surgem como respostas situadas a contextos de cerceamento e também como potenciais fissuras na ordem estabelecida.

Fissurando limites: vivências de submissão e rebeldia

² Parte dos resultados deste capítulo foi organizada em artigo, atualmente submetido à Revista Brasileira de Estudos da Homocultura (REBEH). <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rebeh/index>

Discutir instituições escolares exige que considere relações de poder, baseadas em uma dimensão ideológica pré-estabelecida e que circula em todas as arestas do espaço (Chauí, 2016). *Poder* esse que se sustenta por normas e verdades impostas por um sistema — nesse caso, sistema ideológico militar. Ao tratar-se de escolas militarizadas, essas relações são expostas sem ressalvas ou rodeios, é escancarada e mantida pela dimensão escolar com normas que as sustentam.

Porém, poder nunca é absoluto; ele se esbarra em brechas, rachaduras, limites que são produzidos pelas resistências geradas pelas próprias relações de poder (Gallo, 2004). Assim, se constrói vivências que ultrapassam os limites da norma, reinventando a experiência que é desenvolver-se em um ambiente coercitivo.

E eu lembro que eu sempre usava dos códigos que eles faziam, tipo, eu tentava ir no limiar máximo daquilo que era permitido, mas fazer de um jeito que era muito insuportável pra eles, tipo, usar a boina igual um trocinho, e usar roupa muito apertada, ou usar roupa pra fora, arregaçar manga, que eram umas coisas que eles só reclamavam. (Alceri, travesti, parda, 25 anos, CMB).

O relato de Alceri revela como o corpo se configura como uma ferramenta de enfrentamento simbólico à lógica cisheteronormativa por meio de movimentos sutis que tensionam a hierarquia e a ordem. Nesse contexto, arregaçar a manga ou usar uniformes mais apertados caracterizam-se como formas de sobreviver a um modelo de educação que busca regular os corpos de estudantes através de normas rígidas de padronização e conduta, além de manifestar a instabilidade de um regime de gênero autoritário e enrijecido. O uso político do próprio corpo, a manifestação silenciosa e a expressão para além das palavras confrontam a submissão imposta por instituições de ensino autoritários e produzem brechas naquilo que domina ideologicamente. Como bem expresso por Patto (2022, p. 93), “não se pode decretar, categoricamente, a morte do sujeito. Impedido, o desejo pulsa, manifesta-se pelas frestas, fala como pode”.

Véi, eu lembro... Não foi comigo, mas eu lembro do dia que isso aconteceu, que foi quando o E**** se assumiu não binário, e aí fizeram duas filas, assim, na rampa do nono ano, tipo meninos e meninas. E aí, E**** ficou sozinho, no meio da fila. [...] Eu lembro que eu fiquei, tipo, chocada. [...] Então, sei lá, eu sinto que na minha época de colégio militar, principalmente, acho que o meu ano todo era muito... Foi o primeiro ano em que a gente começou a falar sobre essas coisas assim... Então, sei lá, acho que eu sofri muitas coisas, mas com o tempo, as pessoas foram também mudando a própria cabeça. (Alceri, travesti, parda, 25 anos, CMB).

Os papéis de gênero operam como tecnologias de poder que classificam e hierarquizam diferentes corpos, negando espaços de habitação àqueles que escapam às categorias normativas (Butler, 2018). Ainda que Alceri, interlocutora do relato acima, não tenha sido diretamente agredida, seu “choque” manifesta um momento de ruptura na compreensão da realidade escolar, em que as práticas cotidianas da escola são escancaradas e se tornam questionáveis (Bourdieu & Passeron, 1970). A narrativa também revela que, ao longo da trajetória escolar, o contato com discursos dissidentes e a presença de sujeitos que rompem com o ideal de estudante estabelecido contribuíram para deslocar concepções rígidas entre os pares, abrindo possibilidades de transformação subjetiva e coletiva.

Eu acho que até os bagunceiros são meio que resistência no CMB, se você parar pra pensar. E aí, tipo assim, eu sinto que existia essa resistência, mas ela era de uma forma um pouco mais pulverizada, tipo uma coisa que era mais assim... Ah, a gente tá nesse limiar das regras e a gente se dá bem. Eu acho que tipo com o tempo eu fui conseguindo me conectar mais com essas pessoas. Eu acho que hoje em dia eu ando mais com essas pessoas do que na escola. Sendo franca, mas é isso. (Alceri, travesti, parda, 25 anos, CMB).

Ao apontar que até os “bagunceiros” seriam uma forma de resistência no Colégio Militar, Alceri direciona o olhar sobre o comportamento transgressor: longe de ser mera indisciplina, esse

agir no “limiar das regras” pode ser compreendido como uma tentativa de subjetivação e sobrevivência frente a um contexto profundamente normativo. A escola, em sua gênese, constrói espaços de exclusão para determinados sujeitos, especialmente aqueles que não se adequam aos padrões esperados de conduta e desempenho escolar. Diante disso, os marcadores de gênero, sexualidade, raça e classe são fundamentais para compreender quem é nomeado enquanto “estudante problemático” (Patto, 2015). No caso dos CMs, em que qualquer desvio de padrão é rapidamente cortado, a “resistência pulverizada” relatada por Alceri permite construir formas de habitar a escola que não se submetem inteiramente à violência simbólica e disciplinar promovida pelo modo de vida militar, evidenciando a potência de existências que resistem, ainda que à margem, e que desestabilizam a ordem imposta pela escola.

Construindo rotas de fuga

No contexto escolar enrijecido e hierárquico dos Colégios Militares, onde os corpos são controlados, as emoções silenciadas e as expressões dissidentes reprimidas, as atividades extracurriculares, como o teatro, a dança, o coral, emergem como rotas de fuga para inventar outras formas de existir. Os ex-estudantes entrevistados relatam que essas atividades se caracterizam como vivências que transcendem o espaço escolar e produzem brechas em um ambiente marcado pela cisheteronormatividade.

Olha, ter participado do coral pra mim foi assim, como... salvar a minha vida naquele momento ali, sabe? Era um momento... Inclusive, eu acho que parte do motivo era por eu não ter que participar das atividades cívico-militares, né? Não ter que ficar ali horas em pé. Eu já tava passando por coisas complicadas em casa. Então, eu ir pro coral pra mim e ficar ali e cantar e ouvir música e poder participar desse momento foi uma atividade que ali foi a... uma salvação mesmo, sabe? Jogar a tábua do Titanic. Se não tivesse esse momento dentro do colégio militar, talvez teria sido ainda mais complexo passar pelo ensino médio (Aurora, mulher cis, branca, 30 anos, CMM e CMB).

Acho bem legal que a gente tinha essa opção [atividades extracurriculares]. Eu acho que a música é sempre um escape maravilhoso. E era um lugar onde eu me sentia muito mais confortável, um lugar onde eu almejava muito ir na minha semana. Diferente de qualquer outro lugar no colégio. E foi um lugar também onde eu criei mais vínculos, tive mais amizades. E onde eu podia fazer uma coisa que eu gosto, que é cantar. Eu gosto muito, gostava demais, assim. Era a melhor parte da minha semana no colégio. (Jane, não-binário, branco, 24 anos, CMB).

As atividades extracurriculares rompem com a lógica de adestramento corporal presente nas práticas militares do cotidiano escolar, ampliando espaço para a expressão emocional e subjetiva dos estudantes. A metáfora da “tábua do *Titanic*” descrita por Aurora revela a urgência da busca por espaços de segurança dentro do processo de escolarização, nos quais fosse possível ser quem se é. Nesses espaços, a performatividade normativa é temporariamente suspensa, construindo rotas para o sentir, o cantar e o experimentar de si de forma menos vigilante e punitiva.

O teatro, assim, foi perfeito. A gente tinha um espaço muito grande. Então, pra mim, sei lá, eu acho que é exatamente isso. Tipo assim, as atividades extracurriculares que, pra mim, faziam o colégio. (Alceri, travesti, parda, 25 anos, CMB).

Eu acho isso legal, eu acho enriquecedor ter tido acesso a isso, ter tido acesso a esses espaços. Outro espaço coletivo é a sala de dança, porque como eu fui do Corpo de Dança os sete anos do colégio, é um lugar que eu tenho o maior carinho, que eu lembro como se fosse uma coisa de um sonho, assim. (Paulo, homem cis, preto, 36 anos, CMBH).

Em contraposição aos ambientes disciplinadores dos CMs, as atividades extracurriculares se configuram como um espaço alternativo de relação com a escola e construção de vínculos entre os estudantes. Neles, há margem para a diferença, o improviso, a afetação mútua que deveria existir em todas as arestas das escolas (da Cunha, 2013). É no cantar coletivo, no vibrar da música, que outras formas de reconhecimento de si e pertencimento se desenham. Modos de estar no mundo que

não se alinham ao ethos militar, mas à experimentação estética e política de ser sujeito. Inspirando-se na noção de “linhas de fuga” de Deleuze e Guattari (1995), é possível compreender o coral, o teatro, a dança não como uma negação da escola militar em si, mas como uma forma inventiva de atravessar o processo de escolarização, abrindo fissuras na ordem instituída e produzindo formas de cuidado coletivo em meio à lógica de controle e dominação, onde a vida insiste em passar.

Ambivalências estruturais

Se por um lado os Colégios Militares podem operar como espaços de silenciamento e controle para estudantes dissidentes, por outro, também podem produzir sentido, pertencimento e até entusiasmo por determinados estudantes.

Não sei se isso é uma regra ou se é uma exceção, mas eu era apaixonado pelo colégio, na época. Hoje em dia, se me botasse lá, ia ser um caos, mas na época, eu era apaixonado. Eu fui presidente da Infantaria por... Não sei se dois... Da diretoria da Infantaria, eu fui todos os anos do colégio, desde o sétimo até o terceiro ano. E fui presidente da Infantaria por dois anos. Acho que fui vice-presidente no primeiro ano e presidente no segundo e no terceiro. Então, eu gostava muito. Eu era comandante da Cunha, que era um grupamento que fazia a Ordem Unida diferente. Então, eu gostava. (Rubens, homem trans, branco, 28 anos, CMBH).

A construção de uma relação afetiva com a instituição, mediada por cargos de liderança e engajamento nas estruturas disciplinares, revela que tais espaços não operam apenas como locais de repressão, mas também como campos de investimento subjetivo. Ser “presidente da infantaria”, como foi para Rubens, não se define apenas como uma função, mas como lugares de visibilidade e agência dentro de uma lógica militar.

A ambivalência se intensifica quando Rubens afirma que, embora tenha sido apaixonado pelo colégio no passado, hoje isso seria impensável. Esse relato manifesta uma transformação subjetiva importante: o que antes era experienciado como prazeroso, hoje é interpretado como insuportável. A memória afetiva, portanto, não é fixa, e o passado é reatualizado frente a novos posicionamentos ético-políticos e identitários.

Eu participava da UCM, que era um projeto católico, e eu acho que esse foi um lugar também que me fez até ir para espaços da escola, sei lá, sem tanto medo de sofrer algum tipo de agressão. [...] Acho que a UCM era o único lugar que eu me sentia segura no recreio, às vezes, sabe? Era babado. (Alceri, travesti, parda, 25 anos, CMB).

O colégio me deu um senso de disciplina e um senso de organização e de foco, que me deu certos valores que, obviamente, eu preservo até hoje. Não é porque nós somos LGBT e tudo mais que nós não somos patriotas, não temos valores que foram ensinados pelo colégio. Então, isso eu agradeço muito. Mas, principalmente, o meu senso de responsabilidade, de cumprir as coisas, de ter projetos, porque eu acho que a disciplina, e eu sempre falei isso, a disciplina não vem para... atrapalhar ninguém, ela vem pra ajudar (Milton, homem cis, branco, 50 anos, CMRJ).

Outro aspecto fundamental para compreender as ambivalências estruturais nos colégios militares diz respeito à internalização positiva de certos valores institucionais por parte de estudantes LGBTI+, como manifestado pelo relato de Milton. Nesse caso, a disciplina não é mobilizada como ferramenta punitiva, mas como um princípio ordenador que fornece orientação e um modo de se sustentar no mundo. É justamente nessa dimensão que o relato tensiona os limites da crítica: ao invés de recusar por completo os valores aprendidos, o sujeito os reinscrevem em sua própria narrativa de potência e continuidade.

É preciso considerar que esse tipo de identificação com a estrutura pode, por vezes, operar como uma tentativa de adequação estratégica ou um modo de sobrevivência ao contexto (Patto,

2022). Em instituições de forte repressão da diferença, a adesão aos modelos hegemônicos, mesmo que parcial, pode oferecer proteção, pertencimento e estabilidade. Ao invés de tratar essas vivências como “desvios” da perspectiva crítica, propõe-se, aqui, compreendê-las como expressões legítimas da complexidade humana. A paixão pelo colégio, a liderança nas práticas militares e a posterior recusa do mesmo ambiente não se anulam mutuamente, mas compõem a dimensão subjetiva complexa de um sujeito atravessado por tensões, controle, pertencimento e compreensão de si.

RELAÇÕES DE MASCULINIDADE

O mundo militar é marcado essencialmente pela construção de uma masculinidade hegemônica. Ao se tratar das experiências de socialização masculina, valores, normas e comportamentos são internalizados a partir de um ideal do que é *ser homem*; um processo imbricado nas estruturas sociais que compõem a cultura e o espaço-tempo em que vivemos (Junior, Marques & Oshiro, 2023). A masculinidade, enquanto norma reguladora, assume nos CMs o papel de um projeto pedagógico silencioso e eficaz. Os códigos de conduta, os gestos esperados, a dureza emocional e a vigilância constante moldam o ideal de homem que serve como régua para a valoração ou exclusão dos sujeitos. Aqueles que se desviam desse padrão, sejam meninos afeminados ou estudantes não-cisheterossexuais, ocupam o lugar da falta, da abjeção, da anormalidade, sendo alvos de violência e marginalização (Butler, 2020).

Movimentos dos/nos espaços

Percorrer espaços é ser influenciado por eles, é se afetar com a crise que carrega e com as pessoas que ocupam aquele ambiente. Dentro da lógica disciplinar dos colégios militares, os espaços escolares não são neutros ou apenas funcionais, mas operam como ferramentas reguladoras que sustentam e reproduzem um modelo específico de masculinidade. Dessa forma, os espaços estão organizados para vigiar, padronizar e cercear os desvios, tornando-se territórios de controle e de disputa (Sayago, 1994/2013). Os relatos a seguir nos permitem compreender como os estudantes

dissidentes de gênero e sexualidade nos CMs movimentam-se nesses espaços e como são por eles afetados, revelando as contradições e possibilidades que atravessam a vivência escolar.

É o colégio militar. Ou você é homem, ou você não é. Você vai ser uma vítima ao gosto. É isso. (Joaquim, homem cis, branco, 35 anos, CMS).

Daí, teve uma situação em que eu fui ao banheiro fazer xixi e jogaram o cesto de lixo por cima. Aí, na hora que eu saí, eu saí chorando. Aí, tipo, ninguém tinha visto, não tinha ninguém no corredor. Fui falar com ela [militar monitora] e ela foi exigir a câmera pra pegar os alunos. E depois, ela volta pra mim falando que, tipo, as câmeras não estavam funcionando. Aí, ela não podia fazer nada, mas, tipo, ela queria me dar esse suporte, assim, sabe? Aí ela fez essa reclamação para a ouvidoria. Nem sei o que deu isso. Não deve ter dado nada, mas ela diz que fez essa reclamação. E, para mim, só ficou um pedido de desculpas e me colocaram numa sala, com praticamente todos os monitores, para eles falarem sobre isso, falar que isso acontecia mesmo. Eu achei muito estranho, parecia uma reunião da coordenação deles, mas eu estava lá, ouvindo tudo. [...] Antes desse acontecimento do lixo, eu ficava desconfortável, mas usava o banheiro masculino. Depois do acontecimento do lixo, eu fiquei mais desconfortável. Até porque todo mundo ficou sabendo que isso aconteceu. Aí eu fiquei mais desconfortável. E eu comecei a usar, às vezes, o feminino. Eu dava uma escapada, assim, porque muitas vezes não tinha ninguém olhando e eu ia. Aí eu preferia usar o banheiro feminino, mas eu também... Eu também usava o masculino, às vezes, mas ainda era desconfortável. (Gastone, não-binária, preta, 28 anos, CMR e CMB).

O episódio narrado por Gastone escancara a materialidade da violência direcionada a corpos dissidentes em espaços institucionais. O banheiro como palco do ataque não é por acaso, uma vez que se caracteriza como um ambiente de regulação do corpo através de fronteiras físicas da binaridade de gênero (Preciado, 2022). Ao submeter-se ao desconforto e ao medo ao entrar no

banheiro masculino, Gastone revela a gestão do corpo dissidente em um espaço que, na verdade, o marginaliza. Um ambiente que deveria ser de cuidado e exercício de privacidade, torna-se um território de violência e aversão para sujeitos que transgridem a cisheteronormatividade. A resposta da escola, câmeras que não funcionam, pedido de desculpas protocolar e uma reunião em que a estudante ouve, mas não fala, materializa o funcionamento biopolítico da escola, um espaço onde o cuidado não é garantido, apenas performado (Santos, 2015). Nesse sentido, a mudança do uso dos banheiros se transforma em uma forma de sobrevivência ao espaço e o corpo permanece como território em disputa.

Então, isso depois de, sei lá, muitos anos de análise, eu acho que o colégio me podou muito da minha questão artística. Então, por exemplo, eu hoje... Vou usar as palavras do meu analista: eu extrapolo a minha subjetividade através das roupas, dos meus acessórios e das coisas que eu uso. Eu tô sempre de unha pintada, tô sempre com brinco. Coisas que eu não podia fazer na minha adolescência porque eu tinha que me padronizar. Eu acho que é isso. Eu tenho essa coisa do... Eu não consigo ser padronizado. Eu não consigo colocar uma calça jeans e uma blusa porque eu vou me sentir meio que uniformizado. Eu acho que me tirou um pouco dessa coisa de expressar a minha subjetividade. (Edson, homem cis, branco, 46 anos, CMRJ).

A masculinidade validada no campo militar caminha com um projeto ativo de rejeição do feminino. Não se trata de uma construção ampla do que é ser homem, mas de uma negação contínua do que escapa ao ideal viril da cisheteronormatividade. A forma como Edson descreve o efeito dessa padronização estética de gênero revela como o campo da masculinidade se instala sobre a própria construção de si, cerceando as possibilidades de construções outras com o próprio corpo. A expressão de Edson, antes reprimida pelas exigências de um sistema normativo e conservador, encontra nas performances estéticas contemporâneas uma maneira de reconstruir a si mesmo que é irreconciliável com os códigos de apagamento que marcaram sua formação escolar.

O vestiário é sempre uma crise pra gente que é viado. Acho que isso é comum. Eu nunca tive nenhuma situação ruim. Por exemplo, nenhuma situação de bullying dentro de um vestiário. Mas era sempre um espaço tenso de estar. Era um espaço de uma masculinidade muito exaltada que eu não conseguia me alinhar, me associar. Então, não era legal. Era um espaço que eu evitava. Mas, ao mesmo tempo, era um espaço que me dava um pouco de, sei lá, talvez me desse um pouco de tesão e eu não estava entendendo. Então, eu evitava, mas eu ia, mas eu ficava... Como é que é isso? Era um espaço de crise (Paulo, homem cis, preto, 36 anos, CMBH).

Os vestiários escolares dos CMs são espaços emblemáticos da divisão dos papéis sociais de gênero. Ali, os corpos masculinos são convocados à exibição e à reafirmação da virilidade (Wagner, 2014). Ainda que Paulo não tenha vivenciado episódios explícitos de violência, o simples ato de estar nesse ambiente pode constituir uma vivência de autovigilância para estudantes que não se alinham à masculinidade hegemônica. Como apontado na narrativa do estudante, o desconforto está no ar, no tom, na atmosfera reguladora que torna impossível o pertencimento pleno.

Ainda, o erotismo relatado por Paulo, que, de alguma forma, é reprimido, exprime uma dimensão de sexualidade que se manifesta mesmo sob a vigilância disciplinar da escola. Os corpos não param de desejar mesmo quando o regime cisheteronormativo impõe interdições (Rolnik, 2019). A erotização daquilo que é proibido, nesse caso, não acontece de forma livre, mas sob tensão, medo e deslocamento. O vestiário torna-se, portanto, um território de crise porque mobiliza simultaneamente desejo e exclusão.

Os movimentos pelos espaços escolares implica reconhecer que o corpo que desafia a norma da masculinidade hegemônica transita entre negociações de sua presença. A ambivalência que atravessa as vivências como a de Gastone e Paulo revela que os espaços escolares se apresentam como dispositivos pedagógicos que reproduzem papéis de gênero muito bem definidos. Vestiários,

banheiros, corredores e uniformes operam como ferramentas de regulação, criando fronteiras que definem quem pode ocupar esses lugares em sua totalidade.

Quando a conformidade toma corpo

Diante da impossibilidade de vivenciar-se de forma plena, muitas pessoas LGBTI+ aprendem desde cedo que *existir demais* pode custar caro. A anulação da expressão de sexualidade e gênero e a encenação da cisheteronormatividade tornam-se, então, estratégias de habitar um determinado espaço. É nesse jogo de forças que se produz uma conformidade que é tanto ideológica quanto subjetiva. Assim, a masculinidade compulsória imposta nesses ambientes reconfigura os modos de se vivenciar os processos educativos, com a finalidade de corresponder e assimilar padrões que lhe são impostos (Patto, 2022).

Eu sinto que por muito tempo eu tentei me afastar dessas pessoas [LGBTI+] porque eu sentia que, tipo, eu precisava ter aprovação dos meus pais e de certas pessoas da escola pra ser, tipo, nossa, eu estou aqui sendo parte aqui desse grupo (Alceri, travesti, parda, 25 anos, CMB).

Havia até um medo de ser expulso. Eu nem sei se é verdade isso, sendo bem sincero, mas havia um discurso de que se você fosse gay, você era expulso do colégio (Joaquim, homem cis, branco, 35 anos, CMS).

Mesmo que a ameaça de expulsão não tenha se efetivado como prática institucional recorrente, sua presença no imaginário dos estudantes foi suficiente para instaurar uma pedagogia do medo que opera preventivamente (Luz, 2023; Patto, 2022). Nessa antecipação, o corpo passa a performar um ideal de sujeito a partir de uma necessidade de permanência, e não por uma convicção de si. “Não saber se é verdade” é irrelevante frente ao efeito real da narrativa trazida por Joaquim: ela produz comportamentos e modos de habitar a escola. A conformidade, aqui, não é uma

adesão por si só, mas uma estratégia de sobrevivência em um espaço em que o fato de existir fora da norma representa perigo.

A camuflagem e o silêncio, portanto, são respostas complexas a um contexto que constantemente ameaça quem desvia da norma. Nesse cenário, a conformidade torna-se uma prática tática de continuar existindo e habitando o espaço. Ao desvelar esses mecanismos de autocensura e apagamento, compreende-se que os Colégios Militares, ao invés de formar cidadãos em toda sua pluralidade, condicionam a permanência dos estudantes à performance de uma subjetividade aceitável.

INVENÇÕES DE CUIDADOS SUBTERRÂNEOS

Ser e estar no mundo enquanto pessoa LGBTI+ é saber que a vida não é individual. A existência dissidente exige que crie-se redes coletivas de apoio e suporte entre aqueles que são atravessados por violências. Essas redes, muitas vezes invisíveis aos olhos da autoridade, se constituem como tecnologias políticas de sobrevivência em contextos onde o pertencimento e o acolhimento são negados. Diferente das políticas oficiais de “acolhimento” institucional, que por vezes se mostram ineficazes ao lidar com a complexidade de jovens estudantes, ações cotidianas entre pares funcionam como suportes de elaboração coletiva de sofrimento.

Construindo redes

A partir de pequenas práticas do cotidiano escolar, os participantes entrevistados relatam a construção de redes de apoio entre estudantes dissidentes que são profundamente significativas para estabelecer algum nível de proteção e amparo dentro dos Colégios Militares. Frente a um contexto adverso que opera para a exclusão de corpos dissidentes, aqui se considera importante destacar a construção de coletivos entre os estudantes como forma de transformação social e cuidado (Lionço, Tavira, Baére & Portela, 2016).

A gente desenvolveu um mecanismo terapêutico próprio no colégio, a gente tinha um caderno que a gente escrevia as coisas que aconteciam com a gente. A gente rodava esse caderno entre nós quatro. E nós quatro somos neurodivergentes. São duas no TEA e dois com TDAH. Foi muito interessante. Anos depois, como a gente notou que a gente desenvolveu esse mecanismo ali de autoproteção, era como se fosse uma terapia em grupo que passava de um para o outro, uma coisa meio Irmandade da Calça Viajante, que a gente rodava entre nós esse caderninho para falar sobre o que acontecia. Às vezes não tinha nada demais, mas às vezes eram coisas muito pesadas que a gente colocava ali. Foi bem o mesmo nessa época, afinal, do ensino fundamental, início do ensino médio, foi bem... foi por ali. O que a gente conseguiu fazer pra aguentar o tranco. Então, teve esse mecanismo terapêutico pra superar os piores momentos. O caderno. (Joaquim, homem cis, branco, 35 anos, CMS).

O uso do caderno como ferramenta terapêutica entre pares se apropria de um dispositivo escolar por excelência e o reinscreve em uma prática coletiva de suporte emocional mútuo dos estudantes. A ação de escrever e passar o caderno entre si construía um circuito subterrâneo de afeto e cuidado, que se valia dos próprios elementos institucionais para criar espaços de escuta e elaboração das dores que atravessam o processo escolar. Esse ato também evoca uma prática de solidariedade que se articula fora do alcance da autoridade escolar, o que nos permite pensar em resistências que se manifestam em movimentos sutis da reinvenção da vivência em comum (Souza, 2021).

Teve aspectos positivos, acho que muitas das pessoas que eu conheço até hoje, que eu tenho de rede, vieram de lá também, e tipo, sei lá, eu acho que enquanto pessoal LGBT, eu acho que, é isso, foi o que eu te falei, essa resistência pulverizada, e a gente se encontrar nesses pequenos grupos que a gente fazia, era muito importante. Não era um lugar de todo

mal porque a gente se achava ali dentro também, mas acho que é uma escola muito pouco aberta a receber diversidade. (Alceri, travesti, parda, 25 anos, CMB).

A resistência, aqui, não aparece como uma grande insurgência, mas como pequenos gestos de aproximação e afeto entre aqueles que não correspondem à norma. O Colégio Militar, embora marcado por pedagogias que excluem sujeitos, também é um ambiente onde laços significativos são criados, como relatado por Alceri. A *transgressão* se manifesta na possibilidade de construir vínculos e redes de acolhimento mesmo em meio à lógica de ordem e controle.

Esses movimentos emergem a partir de uma rota que as autoridades escolares não conseguem alcançar. Eles revelam que as vivências escolares discutidas aqui são atravessadas por ações de conexão, acolhimento e reconstrução do espaço. Em vez de se colocarem frontalmente contra as normas, os estudantes reinventam seus modos de viver o cotidiano escolar a partir daquilo que está disponível no próprio ambiente, construindo maneiras de enfrentamento silenciosas. Aqui, a transgressão se encontra nas margens da escola e são nelas que as possibilidades mais genuínas de construção de sujeito se formam.

As brechas entre as engrenagens

As normas de instituições militares são sustentadas, sobretudo, pela lógica da punição. Os militares utilizam esse aparato para tentar excluir os *maus* estudantes e manter aqueles que seriam percebidos como *melhores*. Nesse contexto, a permanência escolar depende tanto do desempenho acadêmico, quanto da adesão às normas e códigos institucionais. É no interior dessa estrutura autoritária que estudantes dissidentes encontram brechas que permitem ultrapassá-la.

O que a gente fazia, por exemplo, era Física, eu ficava com nota em Física, ficava, sei lá, V1, V2, eu ficava com 8, 9. Aí, nas duas últimas provas, a gente combinava, eu assinava o nome da L****, ela assinava o nome do fulano. Então, assim, eu ficava com 9, 9, 2, 3, e aí passava. A L*** ficava com 2, 3, 9, 9. Então, todo mundo passava. Então, quando eles perceberam e eles não conseguiam entender como é que era esse mecanismo que a gente

fazia, Na época não existia celular, a gente começou a inventar um sistema de cola através de *pager*, que a gente tinha... A gente era bem perigoso. E aí chegou um ponto no ensino médio que eles me chamaram e falaram assim, ‘olha, a gente não quer mais vocês aqui. Vocês vão ser aprovados, mas vocês são... desordeiros’ (Edson, homem cis, branco, 46 anos, CMRJ).

A estratégia de “trocar as provas” relatada por Edson vai de encontro com o mito da meritocracia que sustenta o discurso de excelência dos Colégios Militares. Ao embaralhar propositalmente os resultados, esses estudantes desafiam o suposto caráter neutro e justo das avaliações, escancarando seu papel como mecanismo de sustentação de divisão de classes (Chauí, 2016). Quando a escola não consegue decifrar como se dão as colas e estratégias dos estudantes, o controle enfraquece. Isso reforça que, nos Colégios Militares, não é o conteúdo que importa, mas a manutenção da ordem, da disciplina e da submissão à norma.

Eu burlava o sistema pra não ter que usar a farda, pra não ter que participar das... Como é que chama? Aquela reunião lá do início? Reunida? Formatura, isso. Pra não ter que participar das formaturas, pra não ter que participar de nada, assim. Eu também era boa de lábia, assim, mais ou menos, então eu conseguia dar uma enrolada pra não usar farda, não ter que participar das formaturas, porque realmente era algo que eu tinha um desgosto profundo. Eu fingia que eu tinha um atestado, e aí eu nunca ia de fato buscar esse atestado (Jane, não-binário, branco, 24 anos, CMB).

A participação nas formaturas e rituais cívicos é central à identidade do Colégio Militar. Ao evitá-las e construir caminhos para não estar presente, a conformidade deixa de ser plena e é incorporada como fachada, enquanto o estudante preserva, em sua própria vivência, sua vontade de não ser completamente capturado por um sistema normativo.

Lá no final do ensino fundamental, a gente começou a frequentar a boate Le Boy, no Rio de Janeiro. Isso, 30 anos atrás. A gente começou a encontrar alguns militares lá dentro. E aí,

com esses professores que eram militares e que também viviam escondidos, eles acabavam meio que acolhendo a gente. Então, eu tinha três, quatro, cinco professores que a gente se dava super bem. Normalmente, professores de literatura, história da arte, geografia, língua inglesa. Aí, por exemplo, o professor de língua inglesa, era o ano do show da Madonna no Rio de Janeiro, ele passou o ano inteiro ensinando música da Madonna pra gente, porque era viado também. Ninguém podia saber que ele era viado. Com esses, eram tranquilos. Os professores militares, um pouco mais distantes, mas não tivemos nenhum tipo de perseguição. Dos professores, não. (Edson, homem cis, branco, 46 anos, CMRJ).

A presença de professores militares em ambientes LGBTI+ como a boate Le Boy expõe a cisão entre a vida pública e a vida privada desses sujeitos que, embora ocupem lugar de autoridade, também precisam se esconder. Assim, cria-se uma cumplicidade dos professores que não se dá de forma declarada, mas em pequenas práticas de acolhimento como "trabalhar músicas da Madonna" ou estabelecer relações mais próximas com estudantes dissidentes. Trata-se, então, do que Butler (2018) definiu como ética da convivência, onde sujeitos dissidentes, fronteiriços da norma, constroem possibilidades de existir para além da subalternidade, nutrindo relações baseadas no cuidado, e não na exclusão.

A escola, portanto, ainda que marcada por uma ideologia estabelecida estruturalmente, pode ser tensionada por todos aqueles que a constrói. As narrativas trazidas aqui revelam, essencialmente, a possibilidade de uma escola outra, que reconhece as diversas existências como formas legítimas de ser e estar no mundo e não se organiza a partir de uma lógica de obediência e subordinação incontestável. Assim, é possível pensar em maneiras institucionais de cuidado que estejam alinhadas à escuta e ao acolhimento dos estudantes, uma vez que a punição e a lógica do desempenho produzem mais exclusão do que construções potentes de sujeitos. Isso exige romper com a ideia de neutralidade das escolas e reconhecer que o cotidiano escolar é feito de relações e subjetividades em disputa. É necessário pensar em caminhos concretos para promover uma

escolarização comprometida com a dignidade e a transformação social, a partir de estratégias como a criação de espaços de escuta segura, grupos de apoio, políticas de enfrentamento à violência e revisão crítica das práticas escolares vigentes.

Capítulo 7: SÍNTESE INTEGRADORA E RECOMENDAÇÕES

A presente dissertação buscou revelar as vivências de estudantes LGBTI+ que tiveram seu processo de escolarização pelo Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), a partir de seus impactos subjetivos e sociais. Para isso, foi realizada uma pesquisa de caráter qualitativo e exploratório, a partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e Psicologia Escolar Crítica. Ainda, a pesquisa pretendeu analisar os efeitos individuais e sociais decorrentes do processo de ensino-aprendizagem de estudantes em escolas militares; identificar os aspectos subjetivos da experiência de corpos dissidentes em sistemas de ensino normativos, e explorar os sentidos atribuídos por estudantes ao Sistema Colégio Militar do Brasil, considerando a sexualidade e gênero enquanto marcadores sociais.

O processo de escolarização em Colégios Militares promove um ambiente imerso em suas próprias contradições, oscilando entre a submissão e a resistência, em que os estudantes, ao mesmo tempo que internalizam práticas e valores militares, também encontram maneiras de questioná-los e subvertê-los no cotidiano escolar. Mesmo em espaços altamente normativos, há brechas e possibilidades de construção de caminhos possíveis que não o aniquilamento de si, como revelado pelos ex-estudantes entrevistados. A militarização da educação, tema em constante disputa no território brasileiro, não contribui para a construção de espaços de emancipação humana, pelo contrário, mantém uma estrutura educacional que naturaliza o fracasso escolar e a exclusão da diferença, retirando a potência daqueles que não se conformam. Ou seja, a escola militarizada, ao impor padrões rígidos de conduta, aparência e comportamento, mantém um projeto político-pedagógico baseado na obediência e divisão de classes, enquanto limita a expressão de subjetividades diversas.

Entende-se que a autoridade pedagógica em colégios militares é empregada incisivamente, inclusive a partir de ferramentas sociais de repressão e dominação. A arma, enquanto símbolo de violência e coerção, legitima a assimetria de força e poder da relação professor-aluno, à medida que

reforça a posição passiva de estudantes em moldes de ensino tradicionais. Porém, a presença de professores civis produz relações outras com os estudantes, construindo fissuras possíveis de diálogo e pensamentos críticos dentro de um modelo de ensino cartesiano. É preciso, portanto, pensar nas ambivalências presentes em contextos educativos que não necessariamente promovem ferramentas para transformação social, mas que pela prática material concreta dos agentes da escola é possível traçar caminhos de diálogo e afeto dentro do processo de escolarização.

Compreendendo que aquilo que se experiencia na realidade é internalizado e se transforma em representações mentais reguladas pelo próprio sujeito, a prática militar exercida pelos estudantes em CMs se reverbera na subjetividade de cada um, transformando seus modos de agir, andar e falar. Mas submissão e rebeldia caminham em dialeticidade e a própria percepção crítica a respeito dos processos de escolarização e subjetivação é por si só uma forma de resistir à obediência incondicionável proposta por práticas militares no cotidiano escolar.

Os Colégios Militares são, acima de tudo, engrenagens de uma estrutura educacional hegemônica, onde suas práticas se direcionam para a manutenção da ordem. Estudantes em dissidência a essa lógica social, ao se deparar com um modelo de ensino que não comporta a diferença, constroem vivências escolares que produzem modos de experienciar a escola que rompem o ideal curricular tradicional. Assim, na produção acadêmica no âmbito educacional e psicológico, é preciso estar atento ao papel da escola tradicional na reprodução das desigualdades, especialmente tratando-se de seus efeitos em grupos sociais historicamente excluídos.

Ao acompanhar as narrativas de ex-estudantes dissidentes de gênero e sexualidade, foi possível identificar as múltiplas formas de silenciamento, controle e vigilância presentes nesses espaços educacionais, bem como as estratégias de fuga, sobrevivência e reinvenção de si mobilizadas por esses sujeitos. Mesmo em meio à repressão, os ex-estudantes entrevistados construíram fissuras no cotidiano escolar que lhes permitiram criar rotas de fuga simbólicas, afetivas e institucionais. Atividades extracurriculares, como o teatro, o esporte ou o coral, foram narradas como espaços onde era possível respirar e construir formas alternativas de vivenciar a

escola. Os vínculos surgidos tanto entre os estudantes quanto com os professores também se mostraram fundamentais para sustentar trajetórias escolares que por vezes parecem insustentáveis.

Isso nos convoca a repensar as práticas exercidas nas instituições escolares tradicionais que ainda seguem como um aparato de ajuste e normalização, alinhado à marginalização de grupos sociais historicamente excluídos. Assim, as narrativas aqui trazidas revelam que a educação alinhada ao militarismo já não funciona ao pensar na pluralidade humana e nas violências históricas direcionadas a corpos dissidentes, se é que um dia já funcionou.

Compreende-se que as reflexões desta dissertação são proveitosas para fundamentar ações e políticas educacionais que promovam uma escola atenta à pluralidade de seus estudantes, especialmente aqueles que fogem da norma social seguida por um modelo escolar militarizado e excludente. As vivências relatadas aqui indicam a urgência de políticas de cuidado para a diversidade estudantil, garantindo que a escola não seja um território de aniquilação de subjetividades, mas sim um espaço de construção de conhecimentos plurais e de possibilidade de novos futuros imagináveis. Ainda, a revisão curricular e do material didático das instituições escolares do país se faz urgente, visando garantir um ensino que não apague saberes e pedagogias críticas e dissidentes, mas sim construa com e a partir delas.

Ao evidenciar os mecanismos de opressão, bem como suas brechas, os achados oferecem insumos teórico-metodológicos para atuação de profissionais da Psicologia Escolar e da educação que desejam transformar o ambiente escolar em um espaço mais democrático e plural. As evidências sobre violações de direitos e exclusões sistemáticas vividas por estudantes LGBTI+ podem servir como base para denúncias, fiscalização de instituições escolares e formulação de pareceres técnicos com vistas à proteção dos direitos desses grupos. Ainda, os relatos e análises fortalecem o trabalho de mobilização, denúncia e incidência política de movimentos LGBTI+, oferecendo argumentos empíricos e teóricos para a atuação em diferentes arenas públicas e

contribuindo para debates sobre a desmilitarização da educação e a construção de um currículo que valorize a diversidade.

Por se tratar de um estudo de caráter qualitativo com base em entrevistas, existem algumas limitações. Ainda que os relatos tenham apresentado profundidade, não é possível abranger as experiências de pessoas LGBTI+ que passaram por Colégios Militares em toda sua complexidade. Embora a análise tenha considerado marcadores sociais de gênero, sexualidade e, em certa medida, raça e classe, seria necessário aprofundar de maneira mais sistemática como esses marcadores se entrelaçam nas vivências compartilhadas. Além disso, ao considerar que este estudo se trata de análises de narrativas de ex-estudantes, o que permitiu uma visão retrospectiva sobre suas experiências, ainda não contempla a perspectiva de estudantes que experienciam os CMs atualmente.

A partir dessa dissertação e de suas descobertas, recomenda-se que pesquisas futuras investiguem trajetórias de estudantes ainda inseridos em Colégios Militares, observando os efeitos contemporâneos das políticas conservadoras e dos discursos antigênero no ambiente escolar, e ampliem as análises para as vivências de professores e demais profissionais dessas instituições, explorando a atuação pedagógica diante da lógica normativa militarizada.

Sugere-se, também, estudos longitudinais que acompanhem estudantes ao longo de sua trajetória, pesquisas sobre a experiência dos docentes civis e militares dentro dos CMs e investigações que incluam a perspectiva de famílias e responsáveis. Por fim, reafirma-se a necessidade de uma educação verdadeiramente democrática, plural e em prol da transformação social, em que a escola seja um território de construção de pensamento crítico e emancipador, onde a diversidade de saberes impere no processo de aprendizagem dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- Aita, E. B., & Facci, M. G. D. (2011). Subjetividade: uma análise pautada na psicologia histórico-cultural. *Psicologia em Revista*, 17(1), 32–47.
- Alexandrino, R. (2023). Desafiando a psicologia educacional: A (re)constituição das subjetividades LGBTQIA+ numa escola como possibilidade de retomada do Estado Democrático de Direito. In F. Negreiros & R. Alexandrino (Orgs.), *Psicologia escolar e educacional & população LGBTQIA+* (pp. 17–38). Alínea.
- Alves, A. M. (2010). O método materialista histórico-dialético: Alguns apontamentos sobre a subjetividade. *Revista de Psicologia da UNESP*, 9(1), 1–13.
- Alves, M. E. S., & Araújo, L. F. (2023). Interseções entre gênero, sexualidade e evasão escolar de pessoas LGBTQIA+: Uma ótica em psicologia escolar crítica. In F. Negreiros & R. Alexandrino (Orgs.), *Psicologia escolar e educacional & população LGBTQIA+* (pp. 209–227). Alínea.
- Alves, P. (2020, junho 4). Professor do Colégio Militar de Brasília é afastado após criticar atuação da PM em manifestação e citar fascismo. G1. <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2020/06/04/professor-do-colegio-militar-de-brasilia-e-afastado-apos-criticar-atuacao-da-pm-em-manifestacao-e-citar-fascismo.ghtml>
- Amaral, D. P. D., & Castro, M. M. D. (2020). Educação moral e cívica: A retomada da obrigatoriedade pela agenda conservadora. *Cadernos de Pesquisa*, 50(178), 1078–1096.
- Barreto, J. A. G. R. (2023). O processo de inclusão escolar: Marcos históricos e avanços na educação inclusiva no ensino regular. *Revista Científica Multidisciplinar*, 4(8), 1–12.
- Barroco, S. M. S., Costa, M. L. S., & Coelho, T. P. C. (2021). O mundo dos homens criativos e violentos: Considerações da psicologia à educação. In S. M. S. Barroco, G. L. R. da Silva

- & I. N. C. Tada (Orgs.), *Violência na escola: Enfrentamentos à luz da psicologia histórico-cultural* (pp. 19–43). EDUFRO.
- Benevides, B. G. (2024). Dossiê: Assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2023. Distrito Drag; ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais).
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit.
- Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Brasil.
- (1989). Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989: Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Diário Oficial da União. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17716.htm
- Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Brasil. (2018). Biblioteca do Exército, Casa do Barão de Loreto (BIBLIEx). BIBLIEx - Editoria D-2. <https://www.bibliex.eb.mil.br/editoria-d-2>
- Brasil. (2021). Projeto Político Pedagógico Sistema Colégio Militar do Brasil. Ministério da Defesa, Exército Brasileiro.
- Brasil. (2024). Regimento Interno dos Colégios Militares - RI/CM. Ministério da Defesa, Exército Brasileiro.

Butler, J. (2018). Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade. José Olympio.

Campanha Nacional pelo Direito à Educação. (2018, setembro 13). Escola de qualidade não é escola militarizada.

<https://campanha.org.br/noticias/2018/09/13/escola-de-qualidade-nao-e-escola-militarizada/>

Capucci, R. R., & Silva, D. N. H. (2018). “Ser ou não ser”: A peregrinação do ator nos estudos de L. S. Vigotski. Estudos de Psicologia (Campinas), 35, 351–362.

<https://doi.org/10.1590/1982-02752018000300008>

Cerqueira, D., & Bueno, S. (Coords.). (2024). Atlas da violência 2024. Ipea; FBSP.

<https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/14031>

Chauí, M. D. S. (2016). Ideologia e educação. Educação e Pesquisa, 42(1), 245–258.

<https://doi.org/10.1590/S1517-9702201601141227>

Comissão Nacional da Verdade. (2014). Relatório: Mortos e desaparecidos políticos [Relatório governamental]. Governo Federal do Brasil. <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br>

Conselho Federal de Psicologia. (2019). Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica.

<https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/09/referencias-tecnicas-educacao-basica.pdf>

da Conceição, G. H. (2006). Positivismo, política e educação: Notas acerca do pensamento político comtiano. Temas & Matizes, 5(9), 43–56.

da Cunha, A. J. (2013). A importância das atividades extracurriculares na motivação escolar e no sucesso escolar [Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa, Portugal].

- de Andrade, L. R. M., & Campos, H. R. (2024). Vivência/perejivânie como unidade dinâmica da consciência: Articulação de compreensões à luz do sistema teórico de Vigotski. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 16(1), 729–743. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/germinal/article/view/95182>
- de Moraes, A. A. (2024). O estágio em Psicologia Escolar Crítica e as vivências (trans)formadoras de estudantes-trabalhadoras rondonienses [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório UnB.
- de Novais Reis, M., & da Silva Santos, C. B. (2025). Currículo e diferença: Uma reflexão sobre identidade nas teorias curriculares. *Revista Ouricuri*, 15(1), 3–21.
- de Souza, A. B. (2003). Trajetórias militares, política imperial e escrita da história. *Métis: História & Cultura*, 2(3).
- de Souza, M. P. R. (2020). Medicalização da educação e da sociedade no Brasil: Trilhando caminhos. *Educação, Sociedade & Culturas*, (57), 11–29.
- Delaneze, T. (2006). A proclamação da República e a primeira reforma educacional do novo regime: Democracia x educação popular. *Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil"*, 7, 1–14.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1995). *Mil platôs – Volume 1: Capitalismo e esquizofrenia*. Editora 34.
- Facchini, R. (2016). Prazer e perigo: Situando debates e articulações entre gênero e sexualidade. *Cadernos Pagu*, (47). <https://doi.org/10.1590/18094449201600470001>
- Fonseca, T. S., & Negreiros, F. (2019). Como elaborar uma pesquisa em Psicologia Escolar fundamentada no método histórico-cultural? In F. Negreiros & J. R. Cardoso (Orgs.), *Psicologia e educação: Conexões Brasil–Portugal* (pp. 149–166). EDUFPI.

- Foucault, M. (1977). *Vigiar e punir: Nascimento da prisão* (R. Ramalhete, Trad.). Vozes. (Obra original publicada em 1975)
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido* (37ª ed.). Paz e Terra. (Obra original publicada em 1970)
- Freire, P. (2014). *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2018). *Pedagogia da libertação em Paulo Freire*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2021). *Conscientização: Teoria e prática da libertação* (3ª ed.). Paz e Terra. (Obra original publicada em 1974)
- Furtado, V., & Pinheiro, P. W. M. (2021). Método, psicologia histórico-cultural e ontologia do ser social: Vygotski e Lukács e a leitura onto-histórica da subjetividade. *Crítica e Sociedade: Revista de Cultura Política*, 11(1), 24–39.
- Gallo, S. (2004). Repensar a educação: Foucault. *Educação & Realidade*, 29(1), 71–88.
- Guimarães, M. A. P. S. (2022). “Sentido!”: Processos de subjetivação em um ambiente escolar de cunho militar [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Viçosa]. Repositório Institucional da UFV.
- hooks, b. (2013). *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade*. Martins Fontes
- hooks, b. (2021). *Erguer a voz: Pensar como feminista, pensar como negra* (R. R. Machado, Trad.). Editora Elefante. (Obra original publicada em 1989)
- Junior, J. E. G. R., Marques, N. S., & Oshiro, C. K. B. (2023). Potenciais efeitos da socialização masculina no desenvolvimento de habilidades terapêuticas. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 027–041.
- Leontiev, A. N. (2004). *O desenvolvimento do psiquismo* (R. Fernandes, Trad.). Livros Horizonte. (Obra original publicada em 1978)

- Lionço, T., Tavira, L. V., Baére, F. de, & Portela, R. de S. (2016). Escuta Diversa: Análise da implementação de um serviço de acolhimento e de articulação de rede de proteção para a comunidade LGBT da UnB. In Anais do 4º Seminário Internacional de Educação e Sexualidade e 2º Encontro Internacional de Estudos de Gênero (v. 4). Vitória.
- Luz, D. (2022). A escola do medo: Vigilância, repressão e humilhação nas escolas militarizadas. Tanto Mar Editores.
- Marangoni, S., Rossi, M., & Anauate, C. (2012). A gênese das funções nervosas superiores no cérebro e o desenvolvimento da personalidade. In Fundamentos da neuropsicologia clínica sócio-histórica (pp. 17–34).
- Martín-Baró, I. (2017). Crítica e libertação na psicologia: Estudos psicossociais. Vozes.
- Martins, L. M., & Eidt, N. M. (2010). Trabalho e atividade: Categorias de análise na psicologia histórico-cultural do desenvolvimento. *Psicologia em Estudo*, 15(4), 675–683.
<https://www.scielo.br/j/pe/a/P4BLV9bV3zzMmqJ7bDkjcCc/?format=pdf&lang=pt>
- Meira, M. E. M. (2012). Para uma crítica da medicalização na educação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16, 136–142.
- Mello, A. (2010). A resistência do movimento estudantil brasileiro contra o regime ditatorial e o retorno da UNE à cena pública (1969–1979) [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo e Université de Paris I]. Repositório USP.
<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-06042010-115948/>
- Ministério da Educação. (2019). Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM). Governo Federal.
https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acesso_informacao/pdf-arq/10DIRETRIZESPECIMVERSO_observaes_14072021convertido2.pdf

- Munakata, K. (2012). O livro didático como mercadoria. *Pro-Posições*, 23(3), 51–66.
- Negreiros, F., Neto, A. A. P., & Araújo, M. G. N. (2023). Contribuições e possibilidades da atuação em psicologia escolar crítica diante da população LGBTQIA+. In F. Negreiros & R. Alexandrino (Orgs.), *Psicologia escolar e educacional & população LGBTQIA+* (pp. 17–38). Alínea.
- Nidelcoff, M. (1979). *Uma escola para o povo*. Paz e Terra.
- No Meu Colégio Militar. (2016). Página do Facebook. Facebook. https://www.facebook.com/nomeucm/?locale=pt_BR
- Oliveira, G. D. S. (2019). Coletivos de estudantes negros no ensino superior brasileiro: Políticas da diversidade e organização política estudantil [Dissertação de mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro]. Repositório UERJ. <https://www.bdttd.uerj.br:8443/handle/1/13393>
- Organização das Nações Unidas. (1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos. <https://www.un.org/pt/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Pasqualini, J. C., & Martins, L. M. (2015). Dialética singular-particular-universal: Implicações do método materialista dialético para a psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 27(2), 362–371. <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n2p362>
- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e ideologia: Uma introdução crítica à psicologia escolar*. T.A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (1997). Repensando a psicologia escolar. In M. H. S. Patto (Org.), *Introdução à psicologia escolar* (3ª ed., pp. 11–34). Casa do Psicólogo.
- Patto, M. H. S. (2015). *A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia*. Entremeios.

- Patto, M. H. S. (2022). Mordaças sonoras: A psicologia e o silenciamento da expressão. In M. H. S. Patto, Exercícios de indignação: Escritos de educação e psicologia (pp. 87–98). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- Pino, A. (2010). A criança e seu meio: Contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. *Psicologia USP*, 21(4), 741–756.
<https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400006>
- Preciado, P. B. (2022). Manifesto contrassexual: Práticas subversivas de identidade sexual. Companhia das Letras.
- Queiroz, D. (2024, maio 27). Mesmo sem apoio federal, escolas cívico-militares avançam nos estados. *Brasil de Fato*.
<https://www.brasildefato.com.br/2024/05/27/mesmo-sem-apoio-federal-escolas-civico-militares-avancam-nos-estados/>
- Rodrigues, L. (2023). Violência nas escolas tem aumento de 50% em 2023. Agência Brasil.
<https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2023-11/violencia-nas-escolas-tem-aumento-de-50-em-2023#:~:text=Segundo%20o%20minist%C3%A9rio%20por%20meio,as%20ocorr%C3%AAs%20envolveram%200.605%20viola%C3%A7%C3%B5es>
- Rolnik, S. (2019). Esferas da insurreição: Notas para uma vida não cafetina. n-1 edições.
- Rosler, J. H. (2012). A educação como aliada da luta revolucionária pela superação da sociedade alienada. In N. Duarte (Org.), Crítica ao fetichismo da individualidade (2ª ed., pp. 153–178). Autores Associados.
- Santos, C. A., Alves, M. F., & Lacé, A. M. (2023). Militarização das escolas públicas no Brasil: Desmilitarizar as escolas para salvar a educação pública e a democracia. *Retratos da Escola*, 17(37), 13–24.

- Santos, D. B. C. dos. (2015). A biopolítica educacional e o governo de corpos transexuais e travestis. *Cadernos de Pesquisa*, 45, 630–651. <https://doi.org/10.1590/198053144512>
- Saviani, D. (2019). *Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações* (11^a ed. rev.). Autores Associados. (Obra original publicada em 1991)
- Sayago, D. A. V. (1994/2013). *O internato: A reprodução de um grupo no Colégio Militar de Brasília* [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB.
- Scarin, A. C. C. F., & de Souza, M. P. R. (2020). Medicalização e patologização da educação: Desafios à psicologia escolar e educacional. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24, e214158. <https://doi.org/10.1590/2175-35392020214158>
- Signor, R. D. C. F., Berberian, A. P., & Santana, A. P. (2017). A medicalização da educação: Implicações para a constituição do sujeito/aprendiz. *Educação e Pesquisa*, 43(3), 743–763.
- Silva, J. P. M., Lima, R. A., & da Silva, J. F. (2025). A dimensão subjetiva dos processos educativos: Contribuições da psicologia sócio-histórica para a apreensão da realidade. *Revista Ensino de Ciências e Humanidades: Cidadania, Diversidade e Bem Estar*, 9(1), 281–298.
- Souza, A. L. S. M. de. (2021). *Poética da resistência: Um estudo a partir do Teatro do Oprimido e as questões LGBT no âmbito escolar* [Trabalho de conclusão de curso]. Spivak, G. C. (1988). Can the subaltern speak? In C. Nelson & L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the interpretation of culture* (pp. 271–313). University of Illinois Press. Viégas, L. D. S., Costa, J. B. D., & Machado, A. M. (2022). (Re)lendo Bourdieu a partir da obra de Maria Helena Souza Patto. *Educar em Revista*, 38. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.80813>

- Vigotski, L. S. (1991). A formação social da mente (4ª ed.). Martins Fontes. (Obra original publicada em 1934)
- Vigotski, L. S. (2018). Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia. E-Papers.
- Waiselfisz, J. J. (2016). Mapa da violência 2016: Homicídios por armas de fogo no Brasil. Instituto Sangari. <http://www.mapadaviolencia.org.br/>
- Yamamoto, O. H. (1990). A psicologia escolar em Natal: Características e perspectivas. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 10, 40–49.

ANEXOS

Anexo A – Parecer emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: População LGBTI+ e o processo de escolarização: uma análise a partir das experiências de estudantes egressos do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB)

Pesquisador: XISTO RODRIGO ROCHA DE SOUSA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 78678924.9.0000.5540

Instituição Proponente: Instituto de Psicologia - UNB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.895.152

Apresentação do Projeto:

A construção histórica do movimento LGBTI+¹ no Brasil, não surge a partir de um único ponto de partida, tampouco de maneira linear e concreta. De acordo com Quinalha (2022), existem registros históricos de indivíduos que desafiavam as normas de gênero e sexualidade desde tempos mais remotos em diferentes partes do mundo. Apesar da lógica cisheteronormativa² se constituir enquanto parte integrante da construção sócio-histórica e cultural do Brasil, a resistência LGBTI+ se materializa nas próprias existências individuais bem antes de um ativismo precisamente organizado (Quinalha, 2022). A comunidade LGBTI+ está presente nos mais diversos contextos sociais, históricos e culturais, como escolas, universidades, esferas políticas e na sociedade em sua totalidade. Por se tratar de um corpo social que corresponde a uma

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 6.895.152

pluralidade³ humana altamente abrangente, o indivíduo LGBTI+ se depara com diferentes realidades que por vezes reprimem suas potências e não o reconhece enquanto sujeito de direitos. A respeito do campo da educação brasileira, para além de discutir políticas e práticas de inclusão escolar de grupos sociais não hegemônicos, se faz necessário repensar a estrutura organizacional das escolas regulares como um todo (Sousa, Martinez & Chariglione, 2023). É importante destacar que a perspectiva conservadora, patriarcal, branca e heterossexista que compõe a estrutura social brasileira faz parte de diversos processos educacionais (Porto & Porto, 2019), sobretudo nas políticas de acesso e permanência. Dessa forma, não há como discutir escolarização sem considerar a dimensão subjetiva do educando, atentando ao seu contexto de classe, raça, gênero e sexualidade. Estudantes que fazem parte de um grupos sociais não hegemônicos, isto é, que se diferem da lógica conservadora, patriarcal, branca e heterossexista que compõe a estrutura social brasileira, têm direito a um ensino de qualidade e bem estruturado, o que implica na necessidade de conhecer suas características subjetivas, bem como suas implicações (Barreto, 2023). Nesse sentido, para contribuir para uma educação que viabiliza espaços de socialização e formação de cidadãos para a sociedade como um todo (Alves & Araújo, 2023), deve-se existir práticas pedagógicas que promovam um ensino emancipatório e valorizem potências de vida dentro da escola (Alexandrino, 2023). Vale questionar, portanto, como as diferentes instituições de

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB**



Continuação do Parecer: 6.895.152

ensino do Brasil tratam a inserção desses grupos em seus espaços educacionais. Uma delas se refere aos Colégios Militares que encontram-se em diversas capitais do país. O Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) é composto por quatorze instituições regidas pelos princípios e preceitos do Regulamento dos Colégios Militares (RCM), que orientam sua proposta pedagógica (DEPA, s.d.). O ingresso nessas instituições acontece por meio de amparo regulamentar, o que se refere aos dependentes de militares, e por concurso público, que abrange a população brasileira no geral.

Considerando que é no ambiente escolar que se desenvolve os aspectos sociais sobre como deveríamos ser (Miskolci, 2016), nas escolas militares esses ideais são construídos a partir de costumes e tradições que por vezes não contemplam particularidades identitárias. Por se tratar de centros educacionais mantidos e financiados pelo Exército Brasileiro, suas práticas pedagógicas são atreladas aos seus valores. Portanto, para além dos procedimentos tradicionais de ensino e aprendizagem, os padrões e normas das escolas militares se relacionam com a incorporação de características advindas dos princípios militares. Questiona-se, então, como são produzidas as experiências de estudantes LGBTI+ que tiveram seu processo de escolarização em colégios militares, atentando-se aos marcadores sociais de sexualidade e gênero. A criticidade a respeito do espaço escolar contribui para a Psicologia como um todo, compreendendo que a atuação do/a psicólogo/a escolar está em grande expansão nos últimos anos (Negreiros, Neto & Araújo, 2023). Os processos de ensino e aprendizagem são fortemente atravessados pela história, cultura e meio social que

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 6.895.152

o sujeito está inserido, sendo impraticável discutir Psicologia Escolar e processos educativos sem antes construir um olhar crítico a partir desses determinantes. Estudantes que estão fora do sistema normativo da escola são mais propensos a sofrerem violências em ambiente escolar, tanto diretas quanto institucionais (Negreiros et al., 2023). Nesse sentido, resgatar as narrativas de pessoas LGBTI+ que passaram por instituições de ensino militares se faz de suma importância para a formação crítica da atuação da Psicologia Escolar, sobretudo em ambientes mais favoráveis a violências. O estudo é de caráter qualitativo e exploratório, conduzindo-se a partir dos pressupostos teóricometodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, considerando as principais características desse método de investigação (Fonseca & Negreiros, 2019). Dessa forma, será priorizada a análise de processos ao invés da análise de objetivo, a explicação do fenômeno ao invés de sua descrição e o problema do comportamento fossilizado, como trazido por Vygotsky (2007). Ainda nessa perspectiva, a compreensão dos fenômenos são vistos a partir da processualidade e totalidade baseada na dialética singular-particular-universal (Alves, 2010), possibilitando compreender as determinações universais expressas na singularidade através da mediação da particularidade (Pasqualini & Martins, 2015; Fonseca & Negreiros, 2019). Assim, o método mostra-se coerente com os objetivos do estudo ao considerar os processos históricos, culturais e sociais que envolvem as condições concretas do objeto.

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 6.895.152

Os dados serão tratados à luz da Psicologia Histórico-Cultural, considerando a dialética singular-particularuniversal, a fim de compreender como as características individuais a respeito da construção subjetiva dos sujeitos se manifestam na realidade total e complexa. Tal perspectiva de análise considera a complexidade do contexto sócio-histórico e cultural em que o fenômeno se constitui, produzindo interpretações que considerem o processo em sua totalidade (Fonseca & Negreiros, 2019; Vygotsky, 1999). Nesse sentido, a singularidade diz respeito à expressão imediata do fenômeno. A particularidade corresponde à mediação entre o singular e o universal. E por último, a universidade se caracteriza como a expressão do fenômeno em sua complexidade. Dessa forma, a apreensão da expressão imediata do fenômeno ocorrerá desde o momento inicial da entrevista, caracterizando-se como material de análise a contar desse ponto. A análise dos resultados obtidos será norteada pelos eixos teóricos descritos no item 3, considerando as contribuições da Psicologia Escolar Crítica (Patto, 2000). Julga-se fundamental assumir olhares que considerem as diferentes formas de resistências LGBTI+ frente a contextos conservadores, além de compreender em totalidade o modelo de educação investigado, considerando suas contradições e ambivalências.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar as experiências de estudantes LGBTI+ que tiveram seu processo de escolarização pelo Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), considerando seus impactos subjetivos e sociais.

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB**



Continuação do Parecer: 6.895.152

Objetivo Secundário:

Analisar os efeitos individuais e sociais decorrentes do processo de ensino-aprendizagem em escolas militares; Identificar os aspectos subjetivos da experiência de corpos dissidentes em sistemas de ensino normativos; Explorar a historiografia do Sistema Colégio Militar do Brasil, considerando a sexualidade e gênero enquanto marcadores sociais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo os pesquisadores:

Riscos:

Assim como toda pesquisa envolvendo seres humanos, essa pesquisa poderá ocasionalmente trazer riscos de ordem psicológica aos participantes em decorrência do processo de coleta de dados, como: mal-estar e tristeza. Caso sucedam tais riscos, a participação na pesquisa será interrompida imediatamente e o participante será encaminhado aos serviços de apoio psicológico da Universidade de Brasília (UnB). Caso haja problemas como superlotação ou falta de atendimento especializado, o pesquisador arcará com os custos inerentes às demandas apresentadas pelo participante. O participante tem o direito de buscar ressarcimento e indenização em caso de despesas e danos decorrentes da pesquisa.

Benefícios:

Os resultados desta pesquisa podem fornecer benefícios para a área da Psicologia Escolar e Educacional a partir da investigação dos aspectos subjetivos da experiência de pessoas dissidentes em sistemas de ensino normativos, contribuindo para a construção de saberes que incorporam grupos sociais diversos

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB**



Continuação do Parecer: 6.895.152

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos foram apresentados

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Trata-se de resposta de parecer de pendência Número: 6.845.886

Quanto ao documento "TCLE_Xisto.pdf" que se refere ao Registro de Consentimento

1. Quando a coleta de dados ocorrer em ambiente virtual (com uso de programas para coleta ou registro de dados, e-mail, entre outros), na modalidade de consentimento, o/a pesquisador(a) deve enfatizar a importância de o/a participante de pesquisa guardar em seus arquivos uma cópia do documento eletrônico. Nesse sentido, solicita-se que seja disponibilizado um link para que o/a participante da pesquisa possa fazer o download do documento (Carta Circular nº 1/2021/CONEP/SECNS/MS e Ofício Circular nº 23/2022/CONEP/SECNS/DGIP/SE/MS).

Resposta: PÊNDENCIA ATENDIDA

1.1. O Ofício Circular nº 23/2022/CONEP/SECNS/DGIP/SE/MS define que "meio ou ambiente virtual" na pesquisa ocorre na utilização da internet (como e-mails, sites/sítios eletrônicos, formulários disponibilizados por programas etc.), do telefone (ligação de áudio, de vídeo, uso de aplicativos de chamadas etc.), assim como de outros programas e aplicativos que utilizam esses meios. Solicita-se adequação deste documento, observando especialmente o item 2 (sobre o processo de consentimento para participação em pesquisa) do ofício supracitado.

Resposta: PÊNDENCIA ATENDIDA

2. Solicita-se que as informações descritas no

"termo_de_autorizacao_para_utilizacao_de_imagem_e_som_de_voz_Xisto.pdf" sejam incluídas

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 6.895.152

no registro

do consentimento livre e esclarecido, inserindo opções excludentes (por exemplo: "sim, autorizo a gravação E/OU divulgação da minha imagem e/ou voz"; "não, não autorizo a gravação E/OU divulgação da minha imagem e/ou voz"; "autorizo a gravação, mas não a divulgação de minha imagem e/ou voz"), em consonância com os preceitos éticos dispostos na Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 3º, Inciso VII.

Resposta: PÊNDENCIA ATENDIDA

3. Deve-se assegurar afirmativamente a "garantia de ressarcimento ao participante da pesquisa e a descrição das formas de cobertura das despesas realizadas pelo participante decorrentes da pesquisa, quando houver" (Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 17, Inciso VII). Solicita-se incluir no registro de consentimento (e/ou assentimento) livre e esclarecido a garantia de ressarcimento e as formas de cobertura de possíveis gastos previstos para o/a participante da pesquisa.

Resposta: PÊNDENCIA ATENDIDA

4. Considerando os princípios éticos das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais (Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 3º, Inciso IV), solicita-se incluir no registro do consentimento livre e esclarecido a "garantia aos participantes do acesso aos resultados da pesquisa" e o compromisso do/a pesquisador(a) de divulgar os resultados da pesquisa em formato plenamente acessível e compreensível ao grupo ou população que foi pesquisada (Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 17, Inciso VI).

Resposta: PÊNDENCIA ATENDIDA

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB**



Continuação do Parecer: 6.895.152

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|------------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2314493.pdf | 24/05/2024 20:29:41 | | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | PROJETO_Xisto.pdf | 24/05/2024 20:29:31 | XISTO RODRIGO ROCHA DE SOUSA | Aceito |
| Cronograma | Cronograma_CEP_Xisto.pdf | 24/05/2024 20:29:05 | XISTO RODRIGO ROCHA DE SOUSA | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_Xisto.pdf | 24/05/2024 20:28:25 | XISTO RODRIGO ROCHA DE SOUSA | Aceito |
| Outros | Lattes_Fauston.pdf | 03/04/2024 14:24:47 | XISTO RODRIGO ROCHA DE SOUSA | Aceito |
| Outros | Lattes_Xisto.pdf | 03/04/2024 14:24:21 | XISTO RODRIGO ROCHA DE SOUSA | Aceito |
| Outros | Instrumento_Xisto.pdf | 01/04/2024 22:09:04 | XISTO RODRIGO ROCHA DE SOUSA | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | Justificativa_Xisto.pdf | 01/04/2024 22:07:53 | XISTO RODRIGO ROCHA DE SOUSA | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | termo_de_autorizacao_para_utilizacao_de_imagem_e_som_de_voz_Xisto.pdf | 01/04/2024 22:07:39 | XISTO RODRIGO ROCHA DE SOUSA | Aceito |
| Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável | Carta_de_Encaminhamento_Xisto.pdf | 01/04/2024 22:06:09 | XISTO RODRIGO ROCHA DE SOUSA | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores | CARTA_DE_REVISAOETICA_Xisto.pdf | 01/04/2024 22:05:00 | XISTO RODRIGO ROCHA DE SOUSA | Aceito |
| Orçamento | ORCAMENTO_CEP_Xisto.pdf | 01/04/2024 22:04:19 | XISTO RODRIGO ROCHA DE SOUSA | Aceito |
| Declaração de concordância | termo_de_concordancia_Xisto.pdf | 01/04/2024 22:04:10 | XISTO RODRIGO ROCHA DE SOUSA | Aceito |
| Folha de Rosto | FolhadeRosto_Assinada.pdf | 01/04/2024 16:24:18 | XISTO RODRIGO ROCHA DE SOUSA | Aceito |

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 6.895.152

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 18 de Junho de 2024

Assinado por:
André Ribeiro da Silva
(Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

APÊNDICES

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Prezade/a/o, você está sendo convidado/a/o a participar do projeto de pesquisa “População LGBTI+ e o processo de escolarização: uma análise a partir das experiências de estudantes egressos do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB)”, sob a responsabilidade do pesquisador Xisto Rodrigo Rocha de Sousa. O projeto visa explorar as vivências de pessoas LGBTI+ que tiveram parte de seu processo de escolarização no Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), analisando as influências individuais e sociais decorrentes do processo de ensino-aprendizagem em escolas militares. Pretende-se fornecer benefícios para a área da Psicologia Escolar e Educacional a partir da investigação dos aspectos subjetivos da experiência de pessoas dissidentes em sistemas de ensino normativos, contribuindo para a construção de saberes que incorporam grupos sociais diversos.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá, mantendo o mais rigoroso sigilo pela omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a).

A sua participação se dará por meio de **formulários de entrevistas semiestruturadas na modalidade online em data combinada entre os meses de junho e agosto de 2024** com um tempo estimado de **30 minutos** para sua realização.

Assim como toda pesquisa envolvendo seres humanos, essa pesquisa poderá ocasionalmente trazer riscos de ordem psicológica aos participantes em decorrência do processo de coleta de dados, como: mal-estar e angústia. Caso sucedam tais riscos e seja de seu interesse, a participação na pesquisa será interrompida imediatamente e você será encaminhado aos serviços de apoio psicológico. Caso haja problemas como superlotação ou falta de atendimento especializado, o pesquisador responsável arcará com os custos inerentes às demandas apresentadas pelo participante. O participante tem o direito de buscar ressarcimento e indenização em caso de despesas e danos decorrentes da pesquisa. Dessa forma, caso haja algum dano direto ou indireto decorrente de sua participação nessa pesquisa, você receberá assistência integral e gratuita, pelo tempo que for necessário, obedecendo os dispositivos legais vigentes no Brasil. Caso você tenha qualquer despesa ou sofra danos durante a pesquisa, será garantido o ressarcimento total e a indenização correspondente.

Você pode se recusar a responder (ou participar de qualquer procedimento) qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem qualquer prejuízo.

Caso você sinta algum desconforto relacionado aos procedimentos adotados durante a pesquisa, poderá procurar o pesquisador responsável para que possamos ajudá-lo e realizarmos possíveis encaminhamentos.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na **Universidade de Brasília** podendo ser publicados posteriormente. Os dados e materiais serão utilizados somente para esta pesquisa e ficarão **sob a guarda do pesquisador e sigilo total** por um período de cinco anos, após isso serão destruídos. Você terá acesso aos resultados da pesquisa, que serão **disponibilizados de forma plenamente acessível e compreensível**, garantindo que todos possam entender as conclusões e implicações do estudo.

Se restar qualquer dúvida em relação à pesquisa, entrar em contato com: **Xisto Rodrigo Rocha de Sousa** na **Universidade de Brasília** nos telefones **(61) 98239-5009**, disponível inclusive para ligação a cobrar, ou entrar em contato pelo e-mail do pesquisador xistorrocha@gmail.com.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo **Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS)** da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: **(61) 3107 1592**.

Caso concorde em participar, pedimos que assine este documento que foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com você. Enfatizo a importância de **guardar em seus arquivos uma cópia deste documento eletrônico**, garantindo que tenha acesso às informações da pesquisa e aos seus direitos como participante. O presente termo será enviado via formulário eletrônico, com download assegurado.

Ao participar desta pesquisa, você autoriza a gravação de sua imagem e voz, podendo ser utilizadas apenas para compor dados do referido projeto de pesquisa. As mesmas não poderão ser divulgadas.

() Autorizo a gravação, mas não a divulgação de minha imagem e voz

() Não autorizo a gravação e /ou a divulgação de minha imagem e voz

Nome / assinatura

Pesquisador Responsável
Nome e assinatura

_____, ____ de _____ de _____

Questionário Sociodemográfico

Identidade de gênero: _____

Identidade étnico-racial: _____

Identificação na sigla LGBTQIAPN+: _____

Idade: _____

Possui alguma deficiência? Quais? _____

Naturalidade: _____

Grau de formação (assinale o maior grau de formação):

() Ensino Médio incompleto

() Ensino Médio completo

() Ensino Superior/tecnólogo incompleto

() Ensino Superior/tecnólogo completo

() Pós-graduação incompleto

() Pós-graduação completo

Anos/Séries de escolarização no Sistema Colégio Militar: _____

Área de formação, se for o caso: _____

Roteiro de entrevista semiestruturada

Bloco 1: Analisar os efeitos individuais e sociais decorrentes do processo de ensino-aprendizagem de estudantes em escolas militares.

- Como você entrou no Colégio Militar? Foi em que etapa da vida? Infância, adolescência...
- De que forma você acha que o processo de escolarização no Colégio Militar contribuiu para a sua formação humana?
- Como era sua relação com os outros estudantes do colégio?
- Como era sua relação com o corpo docente do colégio? E com os militares?
- Hoje, você percebe em si mesmo características que são frutos dessa experiência escolar? Se sim, poderia citar alguma?

Bloco 2: Identificar os aspectos subjetivos da experiência de corpos dissidentes em sistemas de ensino normativos;

- Como foi sua experiência em relação às práticas militares do cotidiano do Colégio Militar, por exemplo: ordem unida, de formaturas e cerimônias militares? Você tem algum relato que vivenciou sobre isso que pode partilhar? E como foi sua experiência quanto aos espaços da escola e atividades coletivas, como o uso dos banheiros, bebedouros, horário de intervalo, vestiários, aulas de educação física, chefes de turma, grêmios estudantis?
- Qual sua opinião sobre as normas de cabelo, fardamento e postura de corpo? Como foi sua experiência ao lidar com essas normas?
- [Enquanto pessoa LGBTI+] Você percebia que existia alguma diferença na forma que te tratavam?
- Existiam movimentações internas de resistência entre estudantes? Você sentia que tinham colegas que pensavam como você? Caso sim, como era sua relação com eles?

→ O que você tinha vontade de fazer no colégio e não podia?

Bloco 3: Explorar os sentidos atribuídos por estudantes ao Sistema Colégio Militar do Brasil, considerando a sexualidade e gênero enquanto marcadores sociais.

- O que você pensa sobre o currículo dos Colégios Militares, considerando que tem certas particularidades, como as disciplinas de Instrução Cívico-Militar (ICM) e Atividade Cívico-Militar (ACM)? E considerando os livros utilizados e seus conteúdos, como foi sua experiência no uso deles e na sua formação?
- Como foi sua experiência em relação às atividades extracurriculares em grupos em geral, como por exemplo, clube de xadrez, banda de música, coral, clube de inglês etc?
- Anos após suas vivências, como entende as medidas disciplinares produzidas no cotidiano escolar, como o uso de cartão de cabelo, F.Os, Razão de Defesa, entre outras?
- O Sistema Colégio Militar do Brasil possui mais de 100 anos de vigência. Durante sua trajetória no Colégio Militar, você percebe possíveis avanços quanto às suas práticas e tradições? Se sim, poderia trazer alguns exemplos? Se não, por qual motivo você acha?
- Quais considerações você tem a fazer sobre a presença militar no colégio? Qual era a influência disso no seu processo formativo?
- Você tem alguma memória marcante que gostaria de relatar em relação ao recorte de gênero e sexualidade?

Pergunta final: Enquanto pessoa LGBTI+, estudar no colégio militar te impactou de que forma? Teve aspectos positivos? E negativos?