

Das ocupações estudantis às escolas militarizadas: Deslocamentos de sentido e reorganização do poder

*From student occupations to militarized schools:
Displacements of meaning and reorganization of power*

*De las ocupaciones estudiantiles a las escuelas militarizadas:
Desplazamientos de sentido y reorganización del poder*

Dayana Brunetto^I

Marcielly Cristina Moresco^{II}

RESUMO

Por meio de uma cartografia do movimento das ocupações escolares e dos manuais das escolas cívico-militares do Paraná, este artigo investiga efeitos de poder fabricados pelos elementos discursivos que tangenciam as corporalidades, as questões de gênero, raça e sexualidades. As reflexões, com base nos conceitos foucaultianos de poder pastoral, disciplinar e soberano, enfatizam e comparam alguns deslocamentos nas configurações das escolas ocupadas por estudantes em 2016 com uma possível reorganização desses poderes nas escolas, agora militarizadas. Além disso, o presente texto debate a aproximação discursiva entre o programa do Ministério da Educação (MEC) e a agenda política antifeminista, antigênero, moralizante e neoconservadora do movimento Escola Sem Partido (ESP), que sustenta a concepção do factóide “ideologia de gênero”. As análises apontam para normas de conduta disciplinares e pastorais baseadas em uma pedagogia militar que controla corpos e desejos.

Palavras-chave: Escolas Militarizadas. Ocupação Estudantil. Poder. Disciplinarização.

ABSTRACT

From a cartography of the school occupation movements and of civic-military school manuals in Paraná, this article investigates power effects manufactured by discursive elements that touch on corporeality, questions of gender, race and sexuality. The reflections, based on Foucault's concepts of pastoral, disciplinary and sovereign power, emphasize and compare shifts in the configurations of schools occupied by students in 2016 with a possible reorganization of these powers in schools, now militarized. This text discusses the discursive approximation between the MEC program and the anti-feminist, anti-gender, moralizing and neoconservative political agenda of the Partyless School (*Escola Sem Partido* — ESP) movement, which supports the conception of the factoid “gender ideology”. The analyses point to disciplinary and pastoral norms of conduct based on a military pedagogy that controls bodies and desires.

Keywords: Militarized Schools. Student Occupation. Power. Disciplinarization.

^IUniversidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil. E-mail: dayanabrunetto@ufpr.br  <https://orcid.org/0000-0001-6538-5819>

^{II}Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil. E-mail: marciellymoresco@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0003-1768-1917>

RESUMEN

A partir de una cartografía de los movimientos de ocupación escolar y de los manuales escolares cívico-militares en Paraná, este artículo investiga efectos de poder fabricados por elementos discursivos que tocan la corporalidad, cuestiones de género, raza y sexualidad. Las reflexiones, basadas en los conceptos foucaultianos de poder pastoral, disciplinario y soberano, enfatizan y comparan algunos cambios en relación con las configuraciones de las escuelas ocupadas por los estudiantes en 2016 con una posible reorganización de estos poderes en las escuelas, ahora militarizadas. Este texto discute la aproximación discursiva entre el programa del MEC y la agenda política antifeminista, antigénero, moralizante y neoconservadora del movimiento Escola Sem Partido (ESP), que sustenta la concepción de la factoide “ideología de género”. Las análisis apuntan a normas de conducta disciplinarias y pastorales basadas en una pedagogía militar que controla los cuerpos y los deseos.

Palabras clave: Escuelas Militarizadas. Ocupación Estudiantil. Poder. Disciplinarización.

INTRODUÇÃO

Vamos iniciar a reflexão imaginando os seguintes cenários: segundo semestre de 2016, e, das 2.111 escolas estaduais no Paraná, aproximadamente 850 estavam ocupadas por estudantes adolescentes; além de 16 universidades (estaduais e federais), cinco institutos federais e mais dois núcleos regionais da educação.¹ Os motivos das ocupações concentravam: a. o repúdio ao conteúdo da medida provisória n. 746/2016, aprovada como lei n. 13.415/2017 (Brasil, 2017), conhecida também como Reforma do Ensino Médio, que trazia transformações com relação ao currículo do ensino médio; b. o repúdio à proposta de emenda à constituição (PEC) n. 55/2016, aprovada como emenda constitucional n. 95/2016 (Brasil, 2016), que limita os gastos públicos por 20 anos, afetando, principalmente, os investimentos nos setores da educação e saúde; e c. a rejeição ao projeto de lei “Escola sem Partido” (Brasil, 2015), conhecido também como “Lei da Mordaca”, cuja finalidade é controlar educadoras/es que expressem ideias supostamente por meio de uma “doutrinação ideológica”, envolvendo temas “de esquerda”, “marxistas” ou de “ideologia de gênero” (Moresco, 2020).² Somavam-se a essas pautas inaugurais do movimento de ocupação demandas entrelaçadas às subjetividades, como: questões de gênero, diversidade sexual, práticas e expressões feministas, combate ao machismo, à LGBTfobia³ e ao racismo etc. (Moresco, 2022).

Avancemos para o próximo cenário paranaense: segundo semestre de 2020, e 215 escolas públicas são instituídas pelo governo do estado, na figura do governador Ratinho Júnior, ao Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim). Os argumentos para a militarização das escolas públicas no Paraná e no Brasil englobaram: melhorar o processo de ensino-aprendizagem, reduzir a evasão, a repetência e o abandono escolar, diminuir o índice de violência e criminalidade no âmbito escolar (Brasil, 2019) e desenvolver virtudes sociais, como disciplina, respeito, valores, honestidade, tolerância, justiça e resiliência (Santos, 2021). De acordo com o art. 1.º do regulamento de funcionamento do Pecim, as escolas cívico-militares (Ecim) são estabelecimentos públicos de ensino regular, estaduais ou municipais, que aderiram ao programa nacional, instituído pelo decreto n. 10.004/2019 (Brasil, 2019).

1 A Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) é representada em diversas cidades pelos núcleos regionais de educação (NRE). Ao todo, são 32 NRE que têm a função de orientar, acompanhar e avaliar o funcionamento da educação básica e suas modalidades.

2 Optamos por grafar o prenome das autorias, na primeira vez em que são citadas no texto, para visibilizar a produção científica das mulheres, denunciando o machismo estrutural que orienta também as normas de citação, uma vez que, ao grafarmos somente o sobrenome, o imaginário social remete invariavelmente a produção em questão aos homens. Esta é uma opção política e epistemológica por uma escrita feminista e educação não sexista.

3 “LGBTfobia consiste no preconceito, discriminação e violências a que corpos, práticas e experiências que se situam no campo das lesbianidades, homossexualidades, bissexualidades, travestilidades, transexualidades e intersexualidades estão sujeitos por não performarem o esperado pela heterocisnormatividade nas sociedades ocidentais” (Brunetto, 2020, p. 53).

Por militarização das escolas se entende o processo de transferência das gestões administrativa, disciplinar e/ou, às vezes, pedagógica das escolas civis públicas, vinculadas às secretarias municipais, estaduais e distrital de educação, para o comando de militares, envolvendo as Polícias Militares e o Corpo de Bombeiros, mas também Exército e demais forças (Santos, 2021). Esse processo recebe diferentes nomenclaturas nas diversas regiões do país, a saber: militarização, gestão compartilhada — como ficou mais conhecida no estado do Paraná, e Escola Cívico-Militar — definida pelo Pecim, do governo federal (Santos, 2021).

Diante do exposto, suspeitamos que o número expressivo de escolas militarizadas no estado do Paraná tenha alguma relação com o significativo número de escolas e instituições públicas ocupadas por estudantes secundaristas em 2016. Esta unidade federativa se destacou nas ocupações estudantis e agora se destaca na adesão ao Pecim.

Diante disso, este texto tem o objetivo de analisar os efeitos de poder produzidos por meio dos elementos discursivos presentes nos manuais dos Colégios Cívico-Militares (CCM) do Paraná, especialmente o *Manual do Estudante*, *Manual de Normas de Uso de Uniformes e de Apresentação Pessoal* e o *Manual de Normas de Conduta e Atitudes*, sobretudo no que se refere às corporalidades, questões de gênero, raça e sexualidades. A análise segue a metodologia cartográfica foucaultiana, que se aproxima de uma forma de experimentação como modo de produção do conhecimento, sem contornos fixos ou preestabelecidos. Assim, como Foucault (2014) escolhia o material que desejava pesquisar com base em um problema e na focalização de elementos passíveis de serem solucionados, nossa intervenção foi cartografar os aspectos discursivos desses manuais que configuram experiências de fuga da obediência e que suscitam a produção de algo novo (Brunetto, 2010). É a possibilidade de traçar territórios subjetivos e discursivos sobre as corporalidades, as questões de gênero, de raça e das sexualidades dissidentes.

Na pesquisa cartográfica, a análise se opõe a uma suposta neutralidade. Pelo contrário, a parcialidade, a objetividade e os conhecimentos são localizados, posicionados e não universais (Haraway, 1995), especialmente porque o objetivo é estudar e tornar visível uma realidade na qual as pesquisadoras deste artigo estão envolvidas. Com isso, a cartografia das ocupações estudantis (Moresco, 2020), acrescida à análise cartográfica dos manuais do Pecim, permite encontrar conexões, bloqueios, relações de poder e jogos de força que, em dado momento, formaram dados comprováveis, de evidência, universalidade (Foucault, 2014).

Pretendemos apresentar, ainda, a aproximação discursiva entre o Pecim e a agenda política antifeminista, antigênero, moralizante e neoconservadora do movimento Escola Sem Partido (doravante ESP), que contribui para a sustentação e o funcionamento do factóide “ideologia de gênero”. Nossa hipótese é de que o funcionamento do poder nessas escolas se deslocou, se reorganizou e articulou mecanismos de um poder pastoral, de um poder disciplinar e de um poder soberano. Para tanto, realizamos a análise dos manuais em diálogo com as teorias feministas e pós-estruturalistas, problematizando em que medida o investimento de poder nas escolas, tornando-as cívico-militares, significa uma resposta neoconservadora ao grande número de escolas ocupadas por estudantes secundaristas cinco anos antes. Além disso, questionamos também os processos de produção de subjetividades específicas, padronizadas e subalternizadas nesses documentos oficiais, bem como o quanto isso potencializa o machismo, o sexismo, o racismo e a LGBTfobia nessas instituições de ensino.

A MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS COMO REAÇÃO ÀS OCUPAÇÕES ESTUDANTIS

A militarização das escolas públicas no Brasil foi deflagrada pela publicação do decreto federal n. 10.004/2019 e da portaria n. 2.015/2019, seguida das portarias n. 1.071/2020 e 925/2021, normativas que instituem e regulamentam a implantação do Pecim nos estados, municípios e no

Distrito Federal, uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Ministério da Defesa, durante o governo do presidente Jair Messias Bolsonaro. No estado do Paraná, o Pecim para instituições de ensino da rede estadual de educação básica foi instituído pela lei estadual n. 20.338/2020, durante o mandato do governador Carlos Roberto Massa Júnior, conhecido como Ratinho Júnior.

A implantação do Pecim no Paraná se torna um problema de pesquisa interessante perante a dupla constituição do estado como epicentro nacional de fenômenos recentes na educação: de um lado, as ocupações estudantis, em 2016, e de outro, o próprio Pecim, em 2020. Em 2016, as escolas estaduais foram ocupadas por estudantes, constituindo o fenômeno que ficou conhecido como “Primavera Secundarista” (Moresco, 2020). Foi o número de escolas ocupadas mais expressivo de todo o país e o segundo maior movimento do mundo (Medeiros, Januário e Melo, 2019).

Em 2020, o Paraná chegou a ter um projeto-piloto de Ecim em quatro escolas públicas. Contudo, a partir de 2021, o cenário educacional do estado se alterou e, subitamente, apresentou 215 Ecim, denominadas de escolas de “gestão compartilhada”. Foi a unidade federativa brasileira mais entusiasmada com a militarização das escolas.⁴

No que se refere às práticas sociais observadas nos dois cenários, é possível distinguir duas concepções diferentes de escola, educação e sociedade. Uma, que poderia ser denominada de progressista, e outra, reacionária. Nas ocupações das escolas por estudantes, Moresco (2020) observou práticas de liberdade (Foucault, 2004), demonstradas por meio expressões feministas e do protagonismo de meninas e lésbicas, *gays*, bissexuais, travestis, transexuais e intersexuais (LGBTI)⁵ no movimento; na constituição do que chamaram de família, formada por estudantes de diversas idades, a maioria menores de 18 anos, que compartilharam o espaço durante o período de ocupação; na disposição para lutar pela educação pública, gratuita e de qualidade, bem como pela participação da comunidade escolar nas formulações de políticas públicas.

Também foi observada a performatividade política (Butler, 2006; 2016) por meio da coletividade instaurada nas ocupações, das coalizões e alianças formadas entre estudantes, docentes, universitárias/os, movimentos sociais etc. Com isso, as ocupações também demonstraram valorizar os processos democráticos, além de incentivarem a horizontalidade nas deliberações, excluindo a hierarquização dos processos de tomadas de decisões.

Com relação aos elementos pedagógicos observados durante o movimento de ocupação, Moresco (2020) destaca que as/os estudantes tinham espaço para escolhas e, por isso, criaram novas práticas curriculares e promoveram a valorização da cultura nos locais ocupados; além de propiciarem a formação política apoiada nas críticas às reformas educacionais que não consideraram a participação da comunidade escolar (Figura 1).

Já nas Ecim ou militarizadas, destacamos uma reorganização do poder disciplinar (Foucault, 2014). Em vez de práticas de liberdade, observamos a disciplinarização na intenção de produção de corpos dóceis (Foucault, 2014) e subalternos (Foucault, 1985); do behaviorismo (Baum, 2019); das normas de conduta vigiadas; da aplicação de medidas disciplinares e da vigilância constante. Além disso, ressaltamos também os ataques aos processos democráticos por meio do uso da “ideologia de gênero” e do autoritarismo, muito presente nos manuais que orientam o Pecim.

4 Dados disponíveis em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/parana-e-o-Estado-mais-entusiasmado-com-as-escolas-militares/>. Acesso em: 13 jun. 2022.

5 Optamos por utilizar a sigla oficial do movimento LGBT brasileiro, votada em conferência nacional no ano de 2008 (Brunetto, 2010) e referendada nas conferências seguintes, acrescida da letra “I” ao final, como reconhecimento à recente mobilização política do movimento de sujeitos intersexo no Brasil em busca de políticas públicas específicas. Contudo, essa decisão não ignora as outras siglas existentes e amplamente utilizadas hoje em dia.

Figura 1 – Elementos presentes no âmbito das escolas ocupadas.



Fonte: elaborado pelas autoras (2022) com base em Moresco (2020).

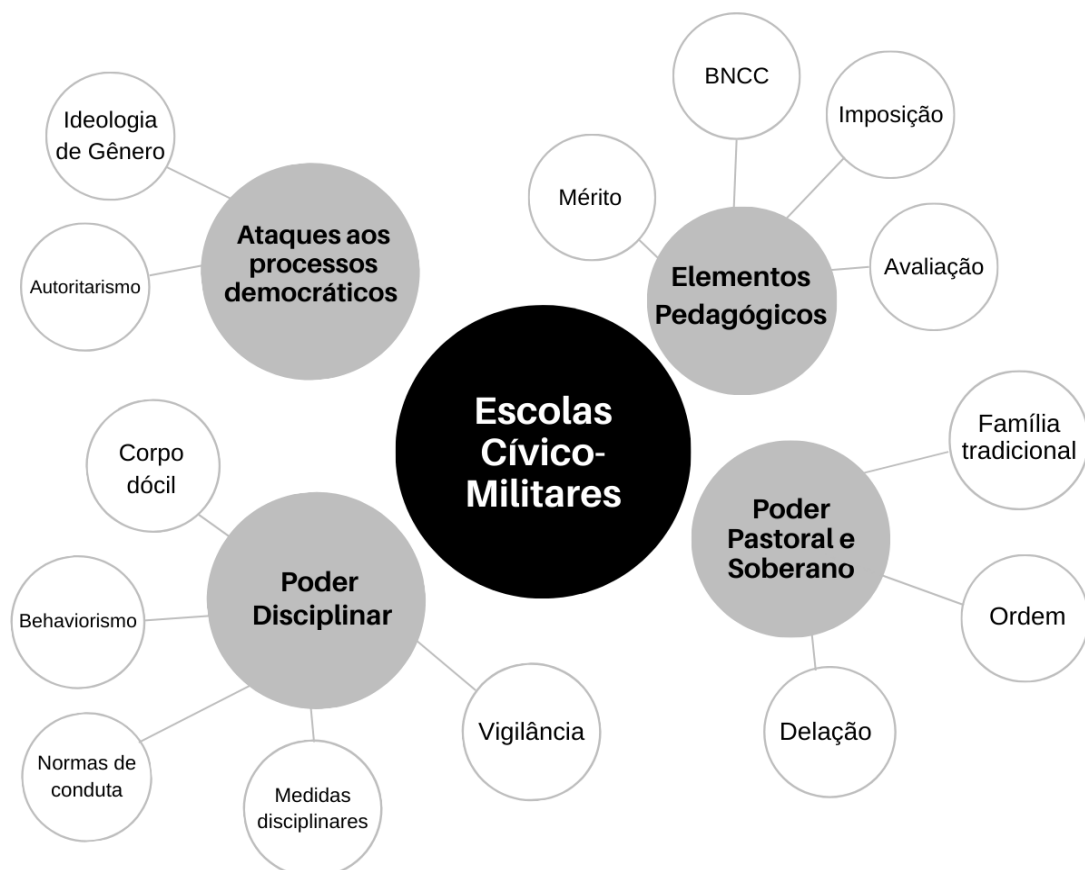
Ressaltamos ainda um novo arranjo do poder pastoral com a defesa acirrada da família tradicional cis-heteronormativa, representada pelos corpos normativos, ou seja, cisgêneros e heterossexuais (Bagagli, 2016) e da prática da delação, prevista nos manuais do programa. Em relação aos elementos pedagógicos envolvidos na nova configuração escolar, nota-se a priorização da meritocracia; da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); a imposição dos processos (sem possibilidade de escolha) e a avaliação como mecanismo de punição (Figura 2).

Percebe-se, nessa disputa conservadora, uma possível reorganização dos poderes pastoral, soberano e disciplinar com a produção de um sujeito do controle e de corpos dóceis e úteis (Foucault, 2014).

Ao explicar as bases da governamentalidade, Foucault (2008) mostrou como o poder pastoral se apoiava estruturalmente em relações e técnicas diplomático-militares e na polícia, se transformando em ferramenta do poder político, se misturando ao poder soberano e, posteriormente, se deslocando para o poder de docilizar corpos e desejos.

O poder pastoral é vertical, isto é, um pastor o exerce sobre um rebanho, portanto ele não se exerce sobre um território ou sobre uma instituição como a escola, por exemplo. É um poder exercido, mais especificamente, sobre o deslocamento do rebanho, no movimento que o faz ir de um lugar a outro (Foucault, 2008). Imaginando o cenário escolar, um poder que incide sobre estudantes em circulação, no vaivém do cotidiano, mas não só. Ele é salvacionista e individualizante: o pastor deve se sacrificar pelo seu rebanho para salvá-lo, em seu significado cristão de garantia da vida eterna não terrena, sendo importante o pastor conhecer cada ovelha detalhadamente para que possa governar e orientar cada uma (Veiga-Neto, 2003).

Figura 2 – Elementos presentes no âmbito das escolas cívico-militares.



Fonte: elaborado pelas autoras (2022).

Com isso, podemos observar os mecanismos de funcionamento do poder pastoral na gestão compartilhada entre profissionais da educação e militares nos discursos confessionais produzidos pelas figuras de chefe/subchefe de turma e monitoras/es responsáveis pela fiscalização e delação das condutas desviantes, encaminhamentos e apuração de faltas comportamentais, atitudes negativas ou positivas das/dos estudantes, entre outras atribuições.

Esses discursos ganham forma com o rastreamento de comportamentos não tolerados pelos manuais de conduta, denúncia de estudantes nas fichas de ocorrências e nas notificações de medidas educativas encaminhadas às pessoas responsáveis e pelos relatórios, se deslocando de uma confissão penitencial para uma coação documental e massiva do pastorado estudantil. Assim, temos um deslocamento do cotidiano para o discurso, ou seja, o agenciamento passa de confessional para um agenciamento administrativo de corpos individuais, se materializando em denúncias, relatórios, arquivos, prontuários, históricos e fichas de ocorrências (Foucault, 2014).

Esse poder, nessa temática hebraica, é de um cuidado; as figuras pastoris cuidam dos indivíduos do rebanho, zelam pelo bom comportamento, pela apresentação impecável do uniforme e da aparência. O pastor em ação é aquele que zela e, segundo Foucault (2008), zelar no sentido de vigilância do que pode ser feito de errado e, principalmente, com o propósito de afastar tudo que pode ameaçar qualquer indivíduo do rebanho, cuidando para que as coisas aconteçam conforme manda a cartilha, ou melhor, os manuais do Pecim.

Esse movimento de possível reorganização do poder pastoral nas escolas militarizadas se assemelha aos movimentos ideológicos do projeto ESP com o discurso religioso/cristão de agenciamento administrativo de corpos individuais no cotidiano escolar. Está relacionado à ideia de salvação, de alguém responsável pelo cuidado do rebanho, pela ordem, pelas normas, pela moral, como a polícia, enquanto tecnologia e arte de administrar a vida e o bem-estar das populações (Foucault, 2008).

E, assim, o rebanho se assujeita às rotinas de obediência e policiamento individualizante — cada estudante é responsável pela sua apresentação, comportamento e conduta, respondendo individualmente às violações das regras ou à concessão de méritos. Outras/os estudantes, por sua vez, são responsáveis também por vigiar a conduta de colegas, numa espécie de teia de vigilância e delação. Essa última prática é outro ponto que deve contentar a ala conservadora da sociedade, já que se baseia em virtudes morais e na meritocracia, a qual prevê recompensas simbólicas para quem se destacar nas atividades disciplinares.

Semelhante movimento observamos com a gestão inicialmente compartilhada, com a parte militar que diz não interferir nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa, mas que necessita constantemente pastorear o rebanho, prática que comumente exige tal interferência. Dessa maneira, o poder pastoral lentamente passa a um poder político, fazendo parte de uma governamentalidade de Estado (Foucault, 2008).

Diferentemente da figura pastoral, o soberano não tem a pretensão de ser salvacionista, nem é individualizante. O poder soberano, também observado no cenário da gestão compartilhada das escolas, é exercido pela figura do diretor cívico-militar, que detém a palavra final e, portanto, exerce o direito de determinar a medida disciplinar, interferindo e esvaziando a atuação da direção escolar de organizar e sistematizar o projeto político-pedagógico da instituição (Foucault, 1984; 1985; Silva e Silva, 2019).

Manter a direção escolar informada sobre as atividades da gestão educacional, em particular, sobre a situação disciplinar das/dos estudantes, é uma das funções atribuídas aos diretores e/ou monitoras/es cívico-militares, colocando em circulação um conjunto discursivo que correlaciona de forma direta a indisciplina à violência. É uma escola disciplinada pela metodologia militar (Brito e Rezende, 2019), na qual a/o estudante se torna algo fabricado, parafraseando Foucault (2014).

Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar de “disciplinas”. (Foucault, 2014, p. 135)

Em *Vigiar e Punir*, Foucault (2014) escreveu sobre o poder disciplinar nas sociedades constituídas ao longo dos séculos XVII e XVIII, com o auge no século XX, com procedimentos particulares e instrumentos totalmente novos em referência às relações de soberania. Torna-se o projeto ideal dos meios de confinamento e disciplinarização do corpo visível nas escolas, mas também nas empresas, no *home office* compulsório (para quem conseguiu cumprir durante a pandemia da COVID-19), nos hospitais, nas igrejas, nas prisões e nas famílias: concentrar; distribuir no espaço; ordenar no tempo; criar nesse espaço-tempo uma força produtiva (Deleuze, 2000). O modelo disciplinar sucede (mas não substitui) gradativamente as sociedades de soberania, cujo objetivo era decidir sobre a morte mais do que gerir a vida ou a produção. A razão do poder disciplinar, pelo contrário, é exercer o papel de investir, garantir, sustentar, reforçar e multiplicar a vida de cima para baixo (Foucault, 2014).

Historicamente, o disciplinamento dos corpos atua como fórmula de dominação nas instituições: conventos, exércitos, fábricas, hospitais, prisões e escolas. Seu momento histórico é o nascimento de uma arte do corpo humano, ou seja, um corpo habilidoso, obediente e útil: o surgimento de uma “anatomia política”, uma “mecânica do poder”, que definirá como se pode ter domínio sobre o corpo do outro sujeito, não para que faça o que se quer, mas para que opere como se quer, com determinadas técnicas, habilidades, rapidez e eficácia (Foucault, 2014).

A disciplina fabrica corpos submissos, exercitados, dóceis e úteis sob modos de vigilância, controle, correção, coerção, condução, construção de corpos binários e suas respectivas funções sociais “feminino” e “masculino”, com base em toda a distribuição espacial e temporal, gestos, movimentos, entre outros. Além disso, investe também sobre os corpos negros e indígenas, produzindo um processo de subjetivação sustentado pelo embranquecimento (Ribeiro, 2017; Cruz e Martins, 2018).

No cenário escolar, Louro (2000) afirma que o objetivo da disciplinarização dos corpos é a autorregulação dos sujeitos, produzindo efeitos principalmente em jovens meninas, professoras e pessoas LGBTI, que produzem condições de autogoverno e julgamento de seus corpos, desejos e comportamentos.

Entretanto, para Foucault: “...lá onde há poder há resistência” (2015, p. 114). A disciplinarização elabora normas que não são absolutas nos seus processos de produção de subjetividades, uma vez que corpos, práticas e experiências resistem a elas.

Diante desse cenário, é possível perceber que o Pecim consiste em mais uma iniciativa do governo federal de Jair M. Bolsonaro que intenta controlar corpos, práticas e experiências para produzir uma subjetividade obediente, normalizada e normativa. Com relação ao estado do Paraná, observa-se que o Pecim foi aplicado amplamente e com rigor. Sobre isso, suscita-se um questionamento sobre se, por ser o epicentro das ocupações de estudantes, não seria também o Paraná o epicentro do Pecim como forma de tentar controlar e coibir qualquer tentativa de mobilização e resistência de estudantes no que se refere ao desmonte das políticas públicas de educação?

OS MANUAIS DO PROGRAMA NACIONAL DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES (PECIM), O CONTROLE DAS CONDUTAS E DAS SUBJETIVIDADES, E A POTENCIALIZAÇÃO DO MACHISMO, SEXISMO, RACISMO E LGBTIFOBIA NAS ESCOLAS

O estado do Paraná, por meio da Secretaria de Estado da Educação (SEED), disponibiliza os seguintes materiais referentes ao Pecim: *Manual das Escolas Cívico-Militares* (324 págs.); *Manual do Estudante dos Colégios Cívico-Militares do Paraná* (28 págs.); *Manual de Normas de Uso de Uniformes e de Apresentação Pessoal* (10 págs.); e *Manual de Normas de Conduta e Atitudes* (31 págs.).

Em todos os manuais, de forma geral, discutem-se as normas de conduta e atitudes com ênfase no comportamento das/os estudantes, sobre os uniformes a serem utilizados e sobre sua apresentação pessoal. Esses manuais direcionam o discurso tanto às/aos estudantes quanto às famílias ou às/aos suas/seus responsáveis legais, mas o material é escrito todo sem flexão do gênero na linguagem, invisibilizando meninas, mulheres e pessoas não binárias.

Na discussão aqui proposta, faremos a análise cartográfica do *Manual do Estudante*, do *Manual de Normas de Uso de Uniformes e de Apresentação Pessoal*, e do *Manual de Normas de Conduta e Atitudes*; todos regem os colégios cívico-militares do Paraná.

O documento do *Manual do Estudante* inicia com um juramento a ser preenchido pela/o estudante com o nome do colégio. Nesta página, é possível destacar narrativas como: “perante à bandeira do Brasil”; “honestidade”; “bom filho”; “leal companheiro”; “respeitar os superiores”; “ser disciplinado”; “cultivar as virtudes morais”; “digno herdeiro de suas gloriosas tradições e honrado cidadão da minha pátria”

(Paraná, 2020a, p. 2). Tais narrativas evidenciam o projeto de subjetividade almejado pelas Ecim, isto é, estudantes com determinadas características de cunho moral e cívico condicionantes para que ocupem uma posição de sujeito desejável no sistema de gestão educacional cívico-militar.

O diretor cívico-militar que, entre outras coisas, chefia a equipe de monitores, é o responsável direto pela manutenção da disciplina na escola conforme o *Manual de Normas de Conduta e Atitudes dos Colégios Cívico-Militares* do Paraná, até mesmo com a aplicação de medidas educativas na escola. Essa produção subjetiva coloca o diretor cívico-militar numa posição de sujeito que exerce e faz funcionar o poder soberano articulado ao poder disciplinar, numa perspectiva punitivista. Além disso, a esse cargo cabem ainda as tarefas de informar a direção escolar sobre a situação disciplinar de estudantes, sublinhando que a direção pedagógica da escola fica afastada das decisões, uma vez que será somente informada da situação de estudantes no que se refere a possíveis situações disciplinares.

Já no item 5 são apresentadas as funções dos monitores, cujo principal objetivo é acompanhar as/os estudantes no cotidiano escolar. Entre as funções listadas, destacamos:

III – assegurar o cumprimento das Normas de Conduta e Atitudes, com educação e serenidade; IV – lançar as ocorrências dos estudantes no sistema de gestão escolar; V – exercer o acompanhamento da conduta do estudante e atuar, preventivamente, na correção de comportamentos inadequados de maneira compatível com a idade dos discentes; VI – realizar a apuração de faltas comportamentais e atitudinais; VII – desenvolver nos estudantes o espírito de civismo e patriotismo, estimulando o culto aos símbolos nacionais; (...) XXX – orientar e acompanhar as atividades dos Chefes de Turma. (Paraná, 2020a, p. 4-5)

Mediante a análise dessas funções, é possível compreender que o principal objetivo consiste em fiscalizar e controlar as condutas das/os outras/os estudantes, produzindo uma subjetividade que coloca em ação efeitos do poder disciplinar articulado ao poder pastoral. Essa prática pode reforçar uma hierarquia e reiterar relações assimétricas de poder entre as/os estudantes, produzindo mais exclusão entre pares, por meio das delações e da vigilância dos corpos, práticas e experiências.

O item 6 abarca a equipe pedagógica que, de acordo com o manual, “é o setor responsável por propor ao Diretor-Geral medidas que visem a alcançar o máximo de eficiência no processo ensino-aprendizagem” (Paraná, 2020a, p. 5, grifo nosso). A eficiência é um conceito polissêmico que pode estar relacionado com diferentes contextos. No caso das escolas militarizadas, suspeitamos, por meio da análise desses manuais, de uma ligação com a proposta neoliberal de educação cujo foco é o rendimento escolar em provas externas com vistas a aumentar os índices e resultados, como a Prova Paraná,⁶ por exemplo. Avaliações diagnósticas, estas, que nem sempre se relacionam com o cotidiano das comunidades escolares.

Não obstante, a gestão compartilhada prevê um sistema de pontuação, previsto no manual, ao elencar faltas leves, graves e gravíssimas e conferir pontuação para as condutas consideradas adequadas, evidenciando o controle das condutas do corpo discente da escola. Além disso, a publicização das premiações por bom comportamento também funciona como estratégia coletiva de vigilância e controle, pois fomenta a competição e a meritocracia. Além disso, é possível perceber os objetivos pedagógicos desse investimento de poder nos corpos, práticas e experiências das/os estudantes.

Na sequência, os itens 7 e 8 (p. 5 e 6) do *Manual do Estudante* abordam a questão da presença e da pontualidade da/o estudante na escola. Destaque para os seguintes trechos: “[...] evitar faltas sem justificativa, o que poderá ser passível de perda de pontos e, até mesmo, aplicação de medidas

6 Disponível em: <https://www.provaparana.pr.gov.br>. Acesso em: 19 dez. 2022.

disciplinares, de acordo com as Normas de Conduta e Atitudes” e “[n]ão é permitida a permanência de estudantes no interior do colégio em dias e horários sem expediente desacompanhados de monitor/professor responsável pela atividade” (Paraná, 2020a, p. 5-6). As elaborações discursivas nesses dois tópicos assumem um tom ameaçador e institucionalizam uma pedagogia militar, que articula o funcionamento desses efeitos de poder soberano, disciplinar e pastoral nas escolas.

Os tempos, os espaços e as condutas passam a ser cada vez mais esquadrihados por meio de uma estratégia de saber-poder da pedagogia militar: cada corpo no seu lugar e no horário determinado, se relacionando com as normas de gênero e das sexualidades de forma muito homogênea e sem questionamentos, em um tempo que não pode ser ocioso e que é vigiado cotidianamente (Foucault, 2014). Compreendemos como um processo de política pública educacional que procura construir a escola pública como patrimônio da comunidade por meio da gestão democrática, para uma escola restrita e limitada, governada por e para a produção de subjetividades vigiadas e controladas (Brasil, 1996).

A partir do item 9, o manual se refere ao uniforme. Nessa parte, o controle se esgueira pelos corpos, práticas, experiências, espaços e tempos da escola militarizada. Avança sobre os corpos, expressões e identidades de gênero, sexualidades, entre outros marcadores sociais da diferença. O uniforme é doado pela SEED, porém os calçados não fazem parte do uniforme e existem normas para sua utilização: “não sendo permitidos sandálias ou chinelo” (Paraná, 2020a, p. 10). Além disso, nas observações constam orientações sobre as condições aceitáveis do uniforme, detalhando os cuidados com as vestimentas e estabelecendo um padrão que deve ser seguido por todas/os as/os estudantes, ao desencorajar o uso de sapatos alternativos e a customização das peças de roupa do uniforme.

A apresentação individual é um dos pontos considerados de grande importância dentro do Pecim/Paraná, de acordo com todos os manuais. Ela engloba o uniforme (farda), a padronização do cabelo e o uso ou não de adornos. Em termos educacionais, os manuais relacionam esses aspectos à higiene, boa aparência, sociabilidade, postura, entre outros. No entanto, está previsto que a/o estudante que comparecer à escola “fora dos padrões de apresentação individual elencados ficará sujeito a medidas disciplinares” (Paraná, 2020a, p. 12).

Na apresentação pessoal e individual, item 10 do Manual do Estudante (Paraná, 2020a, p. 12) e item 2 do Manual de Normas de Uso de Uniformes e Apresentação Pessoal (Paraná, 2020b, p. 7), a aparência está meticulosamente controlada e prescrita em subitens. No subitem A, que trata do uso de tatuagens, consta: “não é recomendável a aplicação de tatuagem em partes do corpo que fiquem expostas quando o estudante estiver trajando uniforme” (Paraná, 2020a, p. 12). A noção desse manual parece acionar uma postura preconceituosa e discriminatória com relação às tatuagens, especialmente às feitas no pescoço e mãos, atrelando-as a um conceito de marginalidade (França, 2016). No entanto, as referências culturais de muitos grupos da juventude atual utilizam os desenhos permanentes no corpo, e o seu uso é cada vez mais frequente no Brasil e no mundo (Vilar, 2012).

Em seguida, o manual passa a descrever o que seria a aparência ideal para o que se espera de cada “sexo” (e, no caso, é sexo mesmo, numa concepção binária e biologizante; não há uma reflexão crítica sobre gênero nos manuais). As concepções se fundamentam numa pretensa natureza fixa (Louro, 1997). Isso vale também para a concepção acrítica de raça, acionada a partir da branquitude, que opera e faz funcionar um processo de produção de subjetividade por meio do embranquecimento (Schucman, 2012), como veremos a seguir.

O subitem B é dividido em três partes, sendo a primeira cabelo, a segunda adornos e a terceira prescrições diversas do público masculino. Com relação ao cabelo dos meninos, o manual prescreve

que o “corte de cabelo será no estilo meia cabeleira, mantendo bem nítidos o contorno junto às orelhas e no pescoço (...). Não é permitido o uso de bigode, barba ou cavanhaque” (Paraná, 2020a, p. 12-13).

No que se refere a adornos, o manual organiza as proibições por letras, num intervalo que vai de “a” a “h”, que contempla brincos, colar, pulseira, tornozleira, alargadores e *piercing*, todos não permitidos.

No que se refere ao segmento feminino, item C, o manual orienta que cabelos curtos podem ser utilizados soltos. Com relação a cabelos de tamanho médio ou longo: “(...) serão usados presos, obrigatoriamente, em coque, ou por meio de rabo de cavalo. O coque deve permitir que a boina seja corretamente colocada na cabeça. (...) A franja não deve ultrapassar a linha das sobrancelhas. De boina, será colocada para dentro da mesma e as orelhas deverão estar, obrigatoriamente, descobertas. Não devem ser deixadas pontas soltas. A coloração artificial do cabelo pode ser feita somente nas cores naturais do cabelo humano (loiro, loiro escuro, ruivo, castanho, castanho escuro e preto), em tonalidades discretas e compatíveis com o uso do uniforme, sendo vedada a alternância de cores na coloração artificial (...)” (Paraná, 2020a, p. 14).

Quanto aos adornos, o manual orienta que brincos, pulseira, colar, anéis, relógio, presilha de cabelo sejam pequenos e discretos. As demais proibições seguem o mesmo elencado para os meninos. E, no que tange à maquiagem, ela “é permitida, desde que aplicada com moderação, em tons discretos e compatíveis com a coloração da pele” (Paraná, 2020a, p. 15).

Já no que se refere a unhas, o manual orienta que: “(...) devem ser tratadas e mantidas, permanentemente, aparadas e com o comprimento reduzido. b) Nas mãos: as unhas podem ser pintadas em tons claros ou discretos de rosa ou bege” (Paraná, 2020a, p. 15).

Diante dessas interdições é nítida a incidência de poder sobre os corpos, práticas e experiências da juventude, pautado na estratégia de vigilância e controle em busca da produção de subjetividades padronizadas, aniquilando as singularidades, a criatividade, a diversidade e as diferenças. O trecho “os cabelos curtos podem ser usados soltos (define-se cabelo curto aquele que não ultrapasse a borda superior da gola da blusa do uniforme)” (Paraná, 2020a, p. 13), por exemplo, revela um conceito de cabelo liso ou alisado, excluindo a possibilidade de estudantes negras/os adotarem estilos de cabelo como o “*black power*” ou qualquer outro, pois dificultaria o uso da boina. Os cabelos *black power* ou com tranças afro, símbolos da negritude (Gomes, 2019), por exemplo, são terminantemente proibidos, em evidente processo de embranquecimento da juventude negra das escolas militarizadas.

Nota-se, nesse regramento, a ausência de atribuições interseccionais e o apagamento da diversidade étnico-racial nos aspectos físicos, produzindo-se, conseqüentemente, práticas racistas. Quanto aos cabelos dos meninos, as regras de mantê-los curtos, mas não raspados e, no caso das meninas, fios médios e longos presos em coque revelam um processo homogêneo, colonizador e racista de embranquecimento, e não apresentam nenhum intuito pedagógico, uma vez que quaisquer estilos de cabelos ou adornos no corpo não interferem no desempenho escolar ou na rotina da instituição. Pelo contrário, a liberdade de adotar o estilo de cabelo que se deseja, especialmente entre estudantes negras/os, motiva a ação subjetiva de potencializar a conscientização da sua identidade (sobretudo na adolescência) e, como efeito, superar as desigualdades e opressões estruturais.

Adereços ou elementos tidos como femininos só podem ser utilizados por corpos “comprovadamente” femininos (e brancos) conforme documentos oficiais, e não podem ser utilizados de forma livre; precisam de moderação e discrição. Com a análise das orientações dos manuais, é possível compreender que a subjetivação do corpo discente está sujeita aos condicionamentos do que se exige como condição para que se possa frequentar a escola militarizada como estudante. E, ainda mais, o uniforme é uma extensão dos símbolos, das propostas e da gestão da escola militarizada. O corpo dentro do uniforme é propriedade da escola e deve seguir impreterivelmente suas orientações e exigências quando a pessoa o estiver usando, uma vez que é um corpo do rebanho da instituição

(Foucault, 2008). Podemos concluir que não são permitidas “confusões” entre feminino e masculino; nada ambíguo, fluído, não binário, dissidente ou transitório.

Ou seja, para estudar nessas escolas, oferecidas como salvadoras dos problemas sociais dessa juventude fora do controle, é preciso se adequar. Nada de improvisos. Tudo ancorado na mais absoluta certeza do funcionamento regular e normalizado do sistema sexo-corpo-gênero-desejo (Rubin, 2003; Butler, 2016) na sua estabilidade, normalidade, coerência e complementariedade. Nada de símbolos raciais ou étnicos que se distanciem da segurança da branquitude (Schucman, 2012). Não há lugar na escola higienizada para corpos pretos, indígenas, periféricos, migrantes, de lésbicas, sapatão, *gays*, bissexuais, travestis, transexuais, intersexos, ou outros dissidentes, a não ser que se adaptem.

Ainda no título de Recomendações Gerais do *Manual do Estudante* (Paraná, 2020a, p. 15), equivalente ao Capítulo VII, intitulado “Procedimentos em Situações Diversas”, do *Manual de Normas de Conduta e Atitudes* (Paraná, 2020c, p. 18), é sugerido que celulares, aparelhos sonoros e eletrônicos sejam utilizados somente para fins pedagógicos e com autorização do “professor/monitor”. Nessa parte, chamou-nos a atenção um trecho específico: “Também é proibida a reprodução de músicas com palavras de conteúdo impróprio e contrárias aos valores que norteiam a ética, a moral e os bons costumes” (Paraná, 2020a, p. 16, grifos nossos). As palavras grifadas já estão familiarizadas entre brasileiras/os, especialmente após o golpe de Estado perpetrado no Congresso Nacional contra a então presidenta Dilma Rousseff, em 2016. Na ocasião, foram utilizadas tais expressões por legislativas/os para justificar seu voto favorável ao *impeachment*. Além disso, são expressões comumente encontradas nos discursos de pessoas que defendem o projeto ESP.

Ainda no *Manual do Estudante*, que repete as informações dos outros dois manuais analisados aqui, alguns novos encaminhamentos aparecem no item “Recomendações Gerais”, com orientações de conduta durante o deslocamento da turma em horário de aula: “As turmas devem se deslocar em forma, sob o comando do Chefe ou Subchefe de Turma, e fiscalizada por um monitor” e no trânsito interno na escola: “É proibida a entrada e a utilização de skates, patinetes ou qualquer outro meio de transporte elétrico/motorizado” (Paraná, 2020a, p. 16-17).

As/Os estudantes não podem se ausentar do pavilhão de ensino durante o horário de aula, exceto os casos de emergência, mas sempre após a análise do monitor. Nessa perspectiva, cada movimento do corpo discente é controlado e vigiado no nível do detalhe, e qualquer desobediência terá uma consequência disciplinar. Com isso, desdobra-se uma prática de ultravigilância, na qual cada ovelha vigia a todas e a si mesma para se manter sob controle.

No mesmo tópico, com relação ao recreio: “Os estudantes deverão permanecer no Refeitório e no entorno do Pavilhão de Ensino, durante o recreio. Por motivo de segurança, as salas de aula devem ser mantidas desocupadas e trancadas neste horário”; e quanto à conduta em sala de aula: “Não serão permitidas trocas de lugares durante as aulas. O ‘carômetro’ deverá ser rigorosamente obedecido” (Paraná, 2020a, p. 18, [sic]).

Tal como o pastor pastoreia seu rebanho para que todas as ovelhas andem alinhadas e nenhuma saia do seu campo de visão, a distribuição para que todos os corpos se desloquem em forma e ocupem o mesmo espaço físico durante o momento de descanso, sociabilidade e informalidade (recreio) facilita a disciplina, a vigilância e o controle por parte dos monitores e Chefe ou Subchefe de Turma; o mesmo acontece com a supervisão da organização dos corpos na sala de aula, quando a/o estudante deve permanecer na mesma carteira o tempo todo, respeitando o “carômetro”, uma espécie de arquivo fotográfico com a imagem da/o estudante, um quadro vivo, uma forma de classificação, de adestramento.

Para Foucault (2014), a disciplina cria uma individualidade dotada de quatro características: celular (pelo jogo da distribuição espacial), orgânica (pela codificação das atividades), genética (pela

acumulação do tempo), combinatória (pela composição das forças). Os dois excertos do Manual do Estudante citados anteriormente exemplificam como ocorrem microfísicas do poder pastoral e disciplinar sobre o corpo da/o estudante nas escolas de gestão compartilhada — “pequenas astúcias dotadas de grande poder de difusão, arranjos sutis, de aparência inocente, mas profundamente suspeitos”, diria Foucault (2014, p. 136).

Essa é a função do poder disciplinar: adestrar, muito mais do que retirar ou se apropriar. Ela, ao mesmo tempo, toma os indivíduos como objetos e como instrumentos de seu exercício (Foucault, 2014). Nesse caso, o controle e a disciplina são alcançados por intermédio de imperativos de ação para o corpo, como ausência de movimentos, de deslocamentos, o que cria uma melhor economia de tempo e dos gestos sob uma monotonia disciplinar. A disciplina, sob essa perspectiva, organiza a sala de aula, os “lugares” e as “fileiras” criam espaços funcionais, mas hierárquicos, marcando e indicando valores (“boas/bons estudantes sentam à frente; no famoso ‘fundão’ ficam as/os ruins e repetentes”).

No que concerne ao relacionamento interpessoal, aspecto presente no *Manual de Normas de Conduta e Atitudes*, temos um trecho destacável para esta análise: “Não é permitida nenhuma manifestação de namoro no interior do Colégio ou fora dele, quando uniformizado” (Paraná, 2020c, p. 17). Um dos efeitos do poder disciplinar certamente é a normalização de comportamentos e, para isso, servem todos os manuais; mas especificamente nas questões de sexualidade ou comportamentos afetivos, como o namoro, é que se mantém o regime de poder-saber-prazer.

Foucault (2015) aborda como a sexualidade é desdobrada por meio de uma infinidade de discursos: médicos e psiquiátricos, que nomearam as perversões; discurso religioso, que identificou algumas práticas e desejos como pecaminosos; discurso legal, que criminalizou atos sexuais específicos; discurso social, que deu licença para a família vigiar suas filhas e seus filhos. Parece-nos que o controle disciplinar do discurso social da sexualidade tem sua extensão familiar materializada na escola: monitores e Chefe ou Subchefe de Turma encarregados da função de vigilância. Tem-se, portanto, a sexualidade sob efeitos do governo e disciplinamento de corpos e desejos, atingindo diretamente a subjetividade e a produção de práticas e modos de relacionamentos interpessoais entre estudantes adolescentes.

É possível também observar processos de fabricação do dispositivo da virilidade, tanto em meninos quanto em meninas. O conceito é análogo à noção de dispositivo da sexualidade pensada por Foucault: uma rede histórica heterogênea, com a função de controle-dominação, sendo constituída por instâncias discursivas, tais como instituições e práticas institucionais, formações arquitetônicas, enunciados científicos, deliberações jurídicas e leis, proposições morais, filosóficas e medidas administrativas. Tanto o dispositivo da sexualidade quanto o da virilidade está inscrito em um jogo de poder, entrelaçado em configurações de saber que nascem dele próprio, mas que também o condicionam (Foucault, 1998).

O item 12 do *Manual do Estudante*, por exemplo, intitulado “Obrigações dos Responsáveis”, apresenta as obrigações das famílias responsáveis pelas/os estudantes, previstas em Regimento Escolar. Dentre elas destacamos: “XV. denunciar os casos suspeitos de desrespeito aos Direitos Humanos contra a população infanto-juvenil, conforme legislação vigente; XVI. prevenir todas as formas de violência no ambiente escolar” (Paraná, 2020a, p. 20).

Desse modo, entre outras atribuições, as famílias ficam responsáveis por denunciar as possíveis práticas racistas, machistas, LGBTIfóbicas ou outras que violem os direitos humanos da juventude, contribuindo para a prevenção às violências no ambiente escolar. Entretanto, essa denúncia está diretamente vinculada às concepções de mundo, de sujeito, de escola, de gênero, sexualidade, raça, classe, etnia, geração que, em geral, são mediadas e dialogadas com as outras instituições sociais, como a igreja, por exemplo. Não raras vezes, as formas de se colocar no mundo da juventude entram em choque com as percepções das famílias. Se existisse a possibilidade de organização das/os estudantes

em instâncias representativas como os grêmios estudantis, por exemplo, talvez fosse possível produzir uma mobilização mais efetiva para o enfrentamento das violências na escola. Entretanto, esta não é uma mobilização incentivada pelas escolas militarizadas.

A relação com o que foi construído como patriotismo e o próprio *ethos* militar a partir da invenção dos estados-nação nas escolas militarizadas é compulsória. Da forma como está posta, estrangula a possibilidade de práticas de liberdade. Ou seja, acaba operando com violência. Foucault (2003) argumenta que as relações de poder só existem na medida em que as/os sujeitas/os tem/têm a possibilidade de exercitar as práticas de liberdade. À medida que essa possibilidade é reduzida, minada ou estrangulada, as relações de poder cedem lugar para as relações de violência (Foucault, 2003). Desse modo, sempre haverá alguma forma de liberdade para que uma relação de poder seja exercida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que o Pecim se alinha com o projeto ESP que, embora tenha sido declarado inconstitucional em 2020 pelo Superior Tribunal Federal (STF), insiste nas investidas contra a educação democrática, criando um fantasma da “doutrinação ideológica” nas escolas. O projeto ESP, criado em 2003 pelo jurista Miguel Nagib, representa a concepção de mundo de parte da sociedade brasileira. Seus princípios são contrários à liberdade de cátedra, garantida pela Constituição Federal de 1988, por entender que discutir a luta de classes, por exemplo, produz “militantes de esquerda” nas escolas. É interessante notar, entretanto, que o projeto ESP ganhou notoriedade apenas depois de 2010, quando assumiu para si a pauta antifeminista e antigênero, posicionamento articulado por meio do factóide criminoso chamado “ideologia de gênero” (Miguel, 2016; Santos e Mottin, 2020).

É mentiroso porque se apropria de forma desonesta e equivocada das produções dos estudos de gênero e feministas para instituir um ‘pânico moral’ (Rubin, 2003) na população em geral, desqualificando tais estudos científicos e produzindo uma aversão a essas discussões nos espaços institucionais, especialmente na educação. Criminoso porque um dos seus efeitos de poder consiste na retirada das discussões de gênero, numa perspectiva feminista, das escolas, por exemplo, o que protege a violência sexual e seus agentes, uma vez que, para muitas crianças e adolescentes, esse pode ser o único canal de denúncia (Moresco, 2022). Ou seja, um projeto que tem como narrativa oficial “proteger a inocência das crianças” (Mottin, 2019; Santos e Mottin, 2020), mas atua por meio da retirada da possibilidade de denúncias de violências e abusos sexuais de crianças e adolescentes das escolas, protegendo, assim, agressores e aumentando a probabilidade de os abusos continuarem acontecendo impunemente.

Os discursos provenientes do Pecim, por meio dos seus manuais, bem como as justificativas oferecidas pelos governos estadual e federal para a implementação do programa enfatizam que os métodos e práticas disciplinares aplicados nas Ecim transformam a realidade escolar, sendo capazes de reduzir a evasão, a repetência e o abandono escolar, diminuir o índice de violência e criminalidade no âmbito escolar — além de desenvolverem virtudes sociais, como disciplina, respeito, valores, honestidade, tolerância, justiça e resiliência, produzindo habilidades e talentos.

De fato, Foucault, em suas teorizações, explicou que o poder não é ruim ou bom, pois está imbricado tanto na dominação quanto na resistência. Há mesmo situações disciplinares capazes de produzir valores e capacidades particulares nos sujeitos. Entretanto, esses efeitos são fabricados em contextos imperativos de práticas punitivas, vigilantes, coercitivas, de exclusão de subjetividades. É suposto que os sujeitos fabricados por meio de poderes pastoral, soberano e disciplinar reorganizados nas escolas onde o Pecim é implementado serão restritos e capacitados por disciplinas, se tornarão reprodutores delas na vida em sociedade e em outras instituições. E o que será depois disso? Alertava Foucault (2015): devemos nos preocupar com o conjunto de elementos e técnicas materiais

que sirvam de armas, transmissão de comunicação e apoio para as relações de poder e saber que envolvam os corpos treinados, disciplinados, docilizados.

No entanto, os mesmos corpos que estão submetido às práticas pastorais e disciplinares também executam resistências e subversões das normas de conduta e dos códigos coercitivos durante a transformação das práticas. Foucault (1988) diz que o corpo é sempre o lócus da resistência, seja aderindo à macropolítica de luta coletiva, seja pela micropolítica de resistência individual. As/Os estudantes das ocupações de 2016 demonstraram justamente essa resistência político-incorporada ao permanecerem com seus corpos nos espaços escolares, além de praticarem formas de cooperação e políticas de coalização, que são possibilidades de enfrentamento e resistência ao macropoder.

Nas ocupações, as coalizões e alianças das/dos secundaristas foram com professoras/es, pessoas apoiadoras, membros de sindicatos e movimentos estudantis, mães e pais, responsáveis legais, mídia, membros de órgãos de segurança pública e conselhos de crianças e adolescentes, entre outros. É possível observar o início de alianças também de estudantes e profissionais da educação de algumas Ecim com movimentos sociais no Paraná, como o Sindicato de Trabalhadoras/es da Educação Pública do Paraná (APP-Sindicato), bem como a criação do Observatório das Escolas Militarizadas do Paraná,⁷ do qual fazem parte docentes, estudantes e diversos grupos de pesquisa de universidades, associações e entidades jurídicas.

REFERÊNCIAS

BAGAGLI, Beatriz Pagliarini. A diferença Trans no gênero para além da patologização. **Periódicus**, Salvador, v. 1, n. 5, p. 87-100, mai./out. 2016. <https://doi.org/10.9771/peri.v1i5.17178>

BAUM, William M. **Compreender o behaviorismo**: comportamento, cultura e evolução. Porto Alegre: Artmed, 2019.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Projeto de Lei n.º 867, de 23 de março de 2015**. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2015.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o ato das disposições constitucionais transitórias, para instituir o novo regime fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Conversão da Medida Provisória n. 746, de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual das Escolas Cívico-Militares**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n. 10.004, de 5 de setembro de 2019**. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019.

BRITO, Eliana P. P. E.; REZENDE; Marize P. “Disciplinando a vida, a começar pela escola”: a militarização das escolas públicas do estado da Bahia. **RBPAE**, v. 35, n. 3, p. 844-863, set./dez. 2019. <https://doi.org/10.21573/vol35n32019.95216>

⁷ Disponível em: https://instagram.com/obs_escolas_militarizadas e <https://pt-br.facebook.com/people/Observatório-das-Escolas-Militarizadas>. Acesso em: 13 jan. 2023.

BRUNETTO, Dayana. **Cartografias da Transexualidade**: a experiência escolar e outras tramas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

BRUNETTO, Dayana. LGBTIfobia na Educação. In: SOUZA, Humberto da Cunha Alves de; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo (orgs.). **Caminhos da pesquisa em diversidade sexual e de gênero**: olhares in(ter)disciplinares. Curitiba: IBDSEX, 2020. p. 52-65.

BUTLER, Judith. **Vida Precaria**. El poder del duelo y la violencia. Buenos Aires: Paidós, 2006.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CRUZ, Jéssica Thoaldo da; MARTINS, Patrícia. Colorismo e embranquecimento na rede: o racismo e a tentativa histórica de apagar a ancestralidade africana. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 31., 2018, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: [s.n.], 2018.

DELEUZE, Gilles. **Post-scriptum sobre as sociedades de controle**. Conversações: 1972-1990. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade III**: o cuidado de si. 8. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FOUCAULT, Michel. Estratégia, poder-saber. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos IV**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

FOUCAULT, Michel. Ética, Sexualidade, Política. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos V**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**. Curso dado no Collège de France. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 2. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2015.

FRANÇA, Nayara Cidaria de Lira. **Tatuagem**: identidade, imagem e preconceito na sociedade contemporânea. Trabalho de Conclusão de Curso (Jornalismo) – Centro Universitário Internacional UNINTER, 2016.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolo da identidade negra. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2019.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, Campinas, Unicamp, n. 5, p. 7-41, 1995.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação e Realidade**, v. 25, n. 2, p. 59-76, jul./dez. 2000.

MEDEIROS, Jonas; JANUÁRIO, Adriano; MELO, Rúrion. **Ocupar e Resistir**: movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015-2016). São Paulo: Editora 34, 2019.

MORESCO, Marcielly Cristina. **Primavera Secundarista Feminista: corporalidades, gênero e sexualidades dissidentes nas ocupações escolares no Paraná (2016/2)**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

MORESCO, Marcielly Cristina. Primavera Secundarista: Uma Convivência Feminista. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 30, n. 1, e75122, p. 1-16, 2022.

MOTTIN, Karina. **A “ideologia de gênero” através das narrativas da Assembleia Legislativa do Paraná: o caso do Plano Estadual de Educação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Revista Direito e Práxis**, v.7, n. 15, p. 590-621, 2016. <https://doi.org/10.12957/dep.2016.25163>

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED). **Manual do Estudante dos Colégios Cívico-Militares do Paraná**. Curitiba: SEED, 2020a.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED). **Manual de Uniforme e Apresentação Pessoal dos Colégios Cívico-Militares do Paraná**. Curitiba: SEED, 2020b.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED). **Manual de Normas de Conduta e Atitudes dos Colégios Cívico-Militares do Paraná**. Curitiba: SEED, 2020c.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. Contínuo Racial, Mobilidade Social e “Embranquecimento”. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32a, n. 95, 2017. <https://doi.org/10.17666/329503/2017>

RUBIN, Gayle. Tráfico sexual: entrevista. Entrevista concedida a Judith Butler. **Cadernos Pagu**. Campinas, n. 21, p. 157-209, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/JMKFStf5gzxRdzkMLrmHWLQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2021.

SANTOS, Catarina de Almeida. “Sentido, Descansar, em Forma”: Escola-Quartel e a Formação para a Barbárie. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 42, e244370, p. 1-19, 2021. <https://doi.org/10.1590/ES.244370>

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos; MOTTIN, Karina Veiga. Os efeitos de poder produzidos pelo projeto escola sem partido na docência. **Cadernos de Gênero e Tecnologia**, v. 13, n. 42, p. 297-312, jul./dez. 2020. <https://doi.org/10.3895/cgt.v13n42.12554>

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana**. Tese (Doutorado – Programa de Pós-graduação em Psicologia). Universidade de São Paulo – USP, 2012.

SILVA, Edileuza Fernandes; SILVA, Maria Abádia da. Militarização das escolas públicas no Distrito Federal: projetos de gestão em disputa. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 4, n. 8, jul./dez. 2019. <https://doi.org/10.13037/rea-e.vol4n8.6392>

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VILAR, Julyana. **Arte, prazer e bisturi: construção corporal através da Body Modification**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

Como citar este artigo: BRUNETTO, Dayana; MORESCO, Marcielly Cristina. Das ocupações estudantis às escolas militarizadas: Deslocamentos de sentido e reorganização do poder. *Revista Brasileira de Educação*, v. 30, e300085, 2025. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782025300085>

Conflitos de interesse: As autoras declaram que não possuem nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: O estudo não recebeu financiamento.

Contribuições dos autores: Escrita – Primeira Redação, Escrita – Revisão e Edição, Metodologia, Curadoria de Dados, Conceituação, Investigação: Brunetto, D.; Moresco, M.C.

Declaração de disponibilidade de dados: Os dados de pesquisa estão disponíveis no corpo do artigo.

SOBRE AS AUTORAS

DAYANA BRUNETTO é doutora em educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora do Setor de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da mesma instituição.

MARCIELLY CRISTINA MORESCO é doutora em educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora no Departamento de Comunicação e na linha de pesquisa Decolonialidades na Comunicação do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Recebido em 19 de outubro de 2023

Revisado em 27 de junho de 2024

Aprovado em 25 de julho de 2024

Editor/a responsável: Décio Gatti Júnior  <https://orcid.org/0000-0002-5876-6733>