

“MULHER NÃO TEM OPINIÃO DENTRO DE UM COLÉGIO MILITAR”: GÊNERO, INTERSECCIONALIDADES E AFETOS NA ESCOLA MILITARIZADA

MARIA IZABEL MACHADO

Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil

JÉSSICA RODRIGUES DA SILVA BUENO

Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil

RESUMO: Este artigo aproxima o debate sobre as relações entre gênero, interseccionalidades e afetos na escola militarizada, observando a experiência de pessoas egressas de escolas públicas estaduais em Goiás. Nosso objetivo é analisar como estudantes de escolas militarizadas concebem o contato com essa forma de escolarização e as relações de gênero presentes nesses espaços, propondo a pergunta: como gênero, interseccionalidade e afetos são vivenciados na escola militarizada? Realizamos uma pesquisa qualitativa, optando pela entrevista semiestruturada com sete participantes, com idades entre 19 e 29 anos. Destacamos, entre os resultados, a sexualização, controle dos corpos femininos e a interseccionalidade, articulados para manter inalteradas estruturas que perpetuam assimetrias entre as pessoas.

PALAVRAS-CHAVE: Escola; Militarização; Gênero; Interseccionalidade.

INTRODUÇÃO

Entre as inquietações que originam esse artigo, destacamos o contexto que apresenta à pesquisa o desafio de observar como o fenômeno de militarização da escola pública brasileira afeta a juventude, fomentando debates amparados na reflexão científica sobre esse processo. Assim, buscamos avançar a fronteira do conhecimento em relação às consequências para as pessoas na expressão de suas subjetividades, sentimentos de aceitação e pertencimento, bem como na investigação sobre como o modelo educacional militarizado impacta a existência de diferentes estudantes.

Com base nesses argumentos, o objetivo central deste artigo foi analisar relatos de egressos e egressas de instituições militarizadas sobre suas vivências, observando como essas pessoas concebem o contato com essa forma de escolarização e as relações de gênero presentes nesses espaços. A pergunta colocada foi: como gênero, interseccionalidade e afetos são vivenciados na escola militarizada? Essa questão se desdobrou de outra, que pretendia, em contexto de pesquisa monográfica, investigar as dinâmicas em torno da docilização dos corpos na educação militarizada.

No que diz respeito ao quadro teórico desenvolvido durante a pesquisa, destacamos que nos apoiamos principalmente nas perspectivas de Michel Foucault (1999), Kimberlé Crenshaw (2004, 2019), Angela Davis (2016), Guacira Louro (2022), Sueli Carneiro (2011), Santos (2020), Goulart (2022) e Alves, Toschi e Ferreira (2018).

Deixamos aqui a ressalva de que este artigo não tem a pretensão de esgotar o assunto. Nossa tentativa é oferecer dados sobre as nuances que envolvem escolarização,

gênero e afetos em instituições públicas militarizadas, com o intuito de identificar aberturas que possam fomentar discussões mais profundas sobre essa relação.

METODOLOGIA

Nossa pesquisa se desenvolveu por meio da abordagem qualitativa, na qual adotamos a entrevista¹ semiestruturada baseando-nos no entendimento de Maria Cecília de Souza Minayo (2002), que afirma que a pesquisa em ciências sociais pressupõe a abordagem qualitativa, pois as pessoas estabelecem relações de valor com o meio social, um ir e vir no qual a história se constitui.

Para realização das entrevistas, apoiamos-nos na teoria de Menga Lüdke e Marli Eliza Dalmazo Afonso de André (2018), que sugerem a construção de um roteiro iniciado por perguntas mais próximas ao cotidiano da pessoa entrevistada e finalizado com questões mais complexas. Para isso, elencamos quinze questões divididas em três eixos: o primeiro com a intenção de identificar e caracterizar o público-alvo; o segundo com questões gerais sobre a escolarização dos/das participantes; e, por último, um eixo com perguntas mais profundas sobre as vivências na escola militarizada.

O grupo investigado foi composto por sete pessoas egressas de escolas estaduais militarizadas do estado de Goiás: quatro que se declararam do sexo masculino, com idades entre 19 e 29 anos, e três do sexo feminino, com idades entre 22 e 28 anos. Buscamos, entre esses/as participantes, homens brancos, pardos e negros; mulheres brancas, pardas e negras; e pessoas que se declaram heterossexuais e não heterossexuais. Nosso objetivo foi compreender quais sentidos corpos distintos tecem em relação ao nosso objeto de estudo.

Respeitando o anonimato dos/as participantes, os nomes reais foram alterados, conforme prescrevem os princípios éticos em pesquisa. Foram atribuídos nomes de vítimas da violência da polícia brasileira como forma de registrar essa memória incômoda e dolorosa.

Antes de cada entrevista², as pessoas participantes foram informadas sobre as circunstâncias da pesquisa. Na sequência, enviamos o link do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) através da plataforma *Google Forms*, no caso de entrevistas *online*, ou solicitamos a assinatura dos/as participantes ao chegarmos ao local, no caso de entrevistas presenciais. Mediante autorização, as falas foram gravadas e transcritas.

Para compreendermos os dados, recorremos à Minayo (2002), que trata da análise de conteúdo como uma ferramenta que possibilita responder ao problema de pesquisa, ao oferecer condições para categorizar os resultados através das unidades de registro, nas quais decompomos partes do texto em unidades menores, e das unidades de contexto, nas quais observamos o panorama em que a mensagem se desenrola.

Considerando essas fases, realizamos a análise a partir de categorias e subcategorias, combinando-as pela similaridade dos relatos e aproximando conceitos que representavam as ideias centrais nas narrativas. Com isso, observamos a construção em torno da categoria *Gênero*, através das subcategorias: sexualização, culpabilização, controle dos corpos, afetos e interseccionalidade (raça, classe e gênero).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em uma leitura sobre o funcionamento das instituições modernas, Foucault (1999) se volta ao entendimento sobre o poder e os efeitos que ele produz nos corpos. Nesse processo, o autor traz debates sobre o poder disciplinar, o qual ele define como responsável por tentativas de *docilizar* as pessoas, através da padronização que toma como referência a norma socialmente construída, sob a qual é preciso individualizar para normalizar.

Foucault (1999) nos apresenta que isso decorre das relações de poder e dominação investidas sobre os corpos, em que as instituições disciplinares traçam o limite entre o normal e o anormal. Regras que subordinam as pessoas a aceitarem as violências que recebem como punições ditas legítimas. Isso porque as marcações realizadas como forma de *disciplinizar* esses corpos aparecem “[...] acrescidas de um conjunto de graus de normalidade, que são sinais de filiação a um corpo social homogêneo, mas que têm em si mesmos um papel de classificação, de hierarquização e de distribuição de lugares” (Foucault, 1999, p.153-154).

Pensamento que nos ajuda a entender como o racismo e as assimetrias de gênero corroboram a perpetuação de desigualdades na sociedade brasileira. Haja vista que essas dinâmicas se combinam, a partir da padronização e da normalização, e mantêm as condições que naturalizam que parte da população permaneça segregada.

Aspecto que Sueli Carneiro (2011) explica ser uma forma de perpetuar dinâmicas em que homens brancos recebem condições diferentes de negros, mulheres e da classe pauperizada. Segundo a autora, é o que os indicadores sociais demonstram, apontando em um extremo os privilégios de homens brancos e no outro a exclusão das mulheres negras, na qual vemos “a prevalência da concepção de que certos humanos são mais ou menos humanos do que outros” (Carneiro, 2011, p.15).

Nesse sentido, Carneiro (2011) apresenta que as instituições brasileiras estão impregnadas pelo racismo institucional. Movimento em que as condições desiguais entre brancos/as e negros/as são omitidas, tornando-se constante a negação de serviços e direitos a depender da cor, raça, cultura ou origem de quem está sendo assistido. Bem como há um apagamento das pessoas negras perante a sua capacidade intelectual e cultural, o que a autora denomina *epistemicídio*.

A partir dessas compreensões, torna-se fundamental refletir sobre as considerações de Kimberlé Crenshaw (2004, 2019). A autora ressalta que a negação de direitos é ainda mais intensa para as mulheres negras, uma vez que elas enfrentam a sobreposição de assimetrias, de maneira *interseccional*. Crenshaw (2004, 2019) define a *interseccionalidade* como a interação entre raça, gênero e outros preconceitos presentes na sociedade, como classe, religião, sexualidade e diversos marcadores, que atuam conjuntamente na violência direcionada às pessoas. Assim, embora negros, mulheres e pessoas de baixa renda sofram preconceito, essas questões são agravadas para as negras, que podem ser alvo de discriminação em todas essas dimensões simultaneamente.

Rossana Maria Marinho Albuquerque (2020) reconhece a *interseccionalidade* como uma manifestação persistente da herança colonial em nosso país. Refletindo sobre a situação da mulher na sociedade brasileira, ela apresenta o relato de uma mulher que descreve a criação de um aplicativo no Piauí, cujo objetivo era encorajar vítimas de

violência doméstica a buscar auxílio policial. A pesquisadora narra um incidente em que uma vítima acionou a polícia por meio do aplicativo, mas, quando os agentes chegaram ao local, encontraram inicialmente o agressor, que afirmou que tudo estava bem. Infelizmente, essa alegação foi suficiente para convencer os policiais, que deixaram o local sem investigar a situação da vítima.

Vemos nessa narrativa que existe uma ideologia guiando a ação da polícia ao lidar com mulheres. A situação se agrava se pensarmos naquelas que são negras e pobres, dado que a cultura que se forma no Brasil está impregnada pelo machismo estrutural e racismo, conforme explicado por Carneiro (2011).

Para entendermos melhor como isso ocorre, recorremos à explicação de Guacira Lopes Louro (2022). A autora desenvolve que as assimetrias de gênero são simbolicamente produzidas, através da construção de identidades sociais que permeiam o gênero. Para ela, isso se dá pela ação da família, da escola, da mídia, da igreja e da lei, por meio das quais surgem marcas sobre o que é ser homem e o que significa ser mulher. Aspectos que *normalizam* corpos, condutas e subjetividades, estabelecendo as identidades hegemônicas e as silenciadas.

Angela Davis (2016) explica que a idealização da mulher aparece dentre essas representações. A autora conta que, devido "a ideologia da feminilidade" (Davis, 2016, p.24), mulheres brancas da classe média traçaram movimentos em defesa dos direitos femininos, combatendo representações que as colocavam como voltadas ao cuidado, ao doméstico, à maternidade, ao marido, aos filhos e as apresentavam como naturalmente inclinadas para a vida privada, dando ao homem o papel de autoridade e à mulher o de subordinação.

Contudo, Davis (2016) apresenta que há um problema nesse pensamento como totalizante sobre a experiência das mulheres. Para ela, isso nos oferece uma pequena parte de como operam os dispositivos de gênero, desconsiderando a experiência de mulheres negras e brancas que necessitavam sobreviver a partir do trabalho, oferecendo uma explicação reduzida apenas ao "dilema das mulheres brancas de classe média" (Davis, 2016, p. 71).

Davis (2016) conta que as negras eram escravas; elas não tinham a opção de se reservarem à vida privada e à fragilidade. Na verdade, elas eram obrigadas trabalhar por longos períodos. Da mesma forma, aquelas brancas e pobres eram submetidas ao trabalho degradado em fábricas, chegando a cumprir mais de dezesseis horas de trabalho diário.

Conseqüentemente, as mulheres pobres e negras eram desprovidas do ideal de família e fragilidade que era atribuído às brancas de classe média. De acordo com a autora, as mulheres negras eram frequentemente separadas de seus maridos e filhos, chegando a ser vendidas individualmente. Além disso, elas não eram associadas à castidade; pelo contrário, seus corpos eram constantemente violados, sendo vistas como reprodutoras destinadas à concepção de novos escravos.

Logo, a sociedade tem gestado visões diferentes para o gênero feminino, a partir da mulher branca da classe média, das brancas pobres e outra para as negras. Assim, embora todas estivessem submersas em uma cultura sexista, a situação da

mulher escravizada era incomparável, ao serem destituídas de seus corpos e histórias violentamente.

Por isso, Crenshaw (2004; 2019) explica que, ao falarmos sobre gênero, não podemos concebê-lo separado da raça. Aspecto que certo feminismo tem ignorado ao considerar apenas a perspectiva branca, ocultando mulheres no plural e contribuindo para as próprias assimetrias de gênero. A partir dessa crítica, Crenshaw (2004; 2019) desenvolve o conceito da *interseccionalidade*, no qual a mulher negra é atravessada por diversos marcadores sociais, podendo sofrer discriminação por qualquer um deles.

Portanto, quando pensamos na relação entre mulher, principalmente negra, e a força policial, a questão se agrava, pois elas estão diante de duas negações: pelo fato de serem mulheres e por sua raça. Dado que, conforme vimos em Carneiro (2011), a polícia historicamente concebeu a vida negra como descartável, pois as retira em maior proporção em relação às pessoas brancas, bem como reproduz as estruturas sexistas e racistas que inferiorizam e violentam as mulheres, como compreendemos em Davis (2016) e Crenshaw (2004; 2019).

Pensando em como esses aspectos se relacionam à militarização em nossas políticas públicas educacionais, percebemos que, na última década, no contexto brasileiro, estruturas autoritárias e neoconservadoras se asseveraram, resgatando um passado ditatorial e colonialista, em que se reciclam imaginários como “Deus, pátria e família’, apesar da democracia” (Goulart, 2022, p.54).

Conforme vemos se delinear na campanha de Jair Bolsonaro para a presidência em 2019, momento em que alianças entre alas do agronegócio, fundamentalistas religiosos e setores militares culminaram na vitória de Bolsonaro e no fortalecimento de ideologias neoconservadoras no país, tal como a militarização e discursos violentos sobre as mulheres (Goulart, 2022).

Observando como esses cenários se desenvolvem e se fortalecem no país, Janaina Moreira de Oliveira Goulart (2022) dividiu a militarização em dois momentos: o primeiro como um movimento regional, em estados e municípios, e o outro como parte de uma política macro, a qual tem como expressão o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim). Para ela, é importante compreendermos a correlação entre esses movimentos, pois eles tendem a se retroalimentar.

Eduardo Junio Ferreira Santos (2020), em sua busca documental e bibliográfica, compreende que, no contexto goiano, em 1998, surgiu o primeiro Colégio da Polícia Militar de Goiás (CPMG), com base na Lei nº 8.125/1976 e na Portaria nº0604/1998 da Polícia Militar de Goiás, dando origem ao Colégio da Polícia Militar de Goiás Cel. Cícero Bueno Brandão.

A partir do debate de Míriam Fábria Alves, Mirza Seabra Toschi e Neusa Sousa Rêgo Ferreira (2018), entendemos que a previsão dos Colégios da Polícia Militar de Goiás, na Lei nº 8.125/1976, não se voltava a formação de civis na escola pública, mas para a instrução de militares dos quadros oficiais da Segurança Pública, devendo ser mantidas e criadas por essa pasta.

Natureza que vemos se desvirtuar com a criação de argumentos pró-militarização da escola pública, instaurando organizações ambíguas, em que as escolas ora pertencem e obedecem às diretrizes da Segurança Pública, ora às Secretarias de Educação. Instituições, portanto, que surgem com caráter e gestão civis, mas que,

posteriormente, são submetidas à gestão de forças militares, mantidas com recursos da educação, mas geridas por preceitos militaristas.

O QUE DIZEM AS PESSOAS ENTREVISTADAS

Durante as entrevistas e na fase de análise dos dados, uma coisa ficou rapidamente evidente: grande parte das narrativas compunham relatos envolvendo a relação entre homens, mulheres e afetos nas escolas militarizadas, nas quais percebemos denúncias como a sexualização das alunas, a culpabilização delas pelas violências que receberam, tratamentos diferenciados para meninos e meninas, controle sobre o corpo feminino, das afetividades e relações nesses locais. Emergindo dessas observações a categoria *Gênero*.

No tocante aos resultados, destacamos que todas as pessoas entrevistadas revelaram sentir que as escolas militarizadas são vividas de forma diferente pelas mulheres, inclusive aquelas que concebem essas instituições mais próximas a uma experiência positiva do que negativa (Jefferson, Wallacy, Alessandra e, em partes, Henrique).

Dentre as colocações mais representativas dessas visões, destacam-se as falas de Jefferson e Wallacy. Inicialmente, eles negam a existência de um tratamento diferenciado com base no gênero nas escolas militarizadas. No entanto, ao responder outras perguntas, eles acabam revelando que na materialidade essas diferenciações existem. Notamos que essas pessoas não interpretam esses episódios como tratamentos discriminatórios baseados no gênero, mas sim como parte da normalidade, o que reforça o argumento da naturalização das assimetrias de gênero nesses espaços.

Tal como ocorre em uma declaração de Wallacy, quando questionado sobre a existência de tratamentos equivalentes para meninos e meninas em escolas militarizadas, o rapaz afirmou que não havia "preferência, tanto para meninos quanto para meninas". Posteriormente, ele complementa destacando: "não existia 'ah, porque é mulher, você tem que fazer de um jeito... ah, porque é mais jovem, a gente tem que falar de um jeito... ah, porque é homem...'" (Wallacy Maciel de Farias, 2022).

No entanto, ao ser perguntado se já havia sido questionado ou constrangido por sua forma de se portar, vestir, falar ou características pessoais na escola militarizada, ele revela situações específicas relacionadas ao corpo feminino e aos controles que a escola militarizada impõe sobre elas, ao mencionar:

[...] nunca passei por um episódio, mas eu já vi meninas passando por um, por eles chamando a atenção, seja por conta da unha, seja por conta até da roupa mesmo, porque, querendo ou não, não são todas as pessoas que se adequam, algumas pessoas querem quebrar as regras. Já vi alterações no uniforme que resultaram em punições (Wallacy Maciel de Farias, 2022).

Nesse relato é evidente a culpabilização das próprias alunas pelos constrangimentos que enfrentam, atribuindo a elas o papel de rebeldes que deliberadamente desrespeitam as regras, agindo com malícia. Isso revela a reprodução de uma ideologia sexista, na qual se promove uma visão negativa da mulher que não se

conforma, que não se submete às imposições sobre suas identidades, especialmente quando suas expressões estão relacionadas à manifestação de sua sexualidade e liberdade. Essas mulheres recebem o estigma do caso triste do qual nos fala Louro (2022).

Esse sentido também é reforçado pelos relatos da entrevistada Letícia. Em resposta à mesma pergunta, ela revela que na sua escola era frequente as meninas receberem repreensões por seu comportamento ou forma de vestir, sendo alvo de expressões que as consideravam inadequadas, proferidas pelos próprios/as militares, tais como: “os meninos vão mexer com vocês e vocês vão achar ruim, aí depois ficam mal faladas e não sabem o porquê” (Letícia Marinho Sales, 2022).

Semelhante ao que revela José Carlos, ainda em resposta ao questionamento anterior, ele diz: “é como eu falei né? Essa conversa nunca teve no meu colégio, mas era algo que estava subentendido. ‘meninas vamos se auto respeitar para não provocar os meninos’” (José Carlos Alves, 2022). Cláudia da Silva expõe uma situação análoga, ela conta que havia esquecido de vestir a blusa que deveria ser usada por baixo da camisa da farda, pois saiu atrasada para o trabalho e:

[...] foi o fim do mundo no colégio... É... ‘nossa tá marcando seu sutiã, dá pra ver seu o sutiã, dá pra ver todo o seu peito’ e todo o meu peito era isso aqui meu aparecendo [aponta para a clavícula], ‘você vai ter que voltar para sua casa, se não você vai assinar suspensão e não sei o que’. Então, assim, tá... ‘semana de prova eu vou voltar para casa porque eu estou sem a blusa de baixo e vocês não deixam voltar, não deixam sair, não deixam ninguém trazer pra mim, o que eu faço?’, ‘Ah você vai levar a suspensão’ e aí na época eu levei uma suspensão, porque eu estava sem uniforme debaixo e ele marcava o meu sutiã (Cláudia da Silva Ferreira, 2022).

O excerto evidencia o controle sobre os corpos das alunas, sendo a coerção sobre a sexualidade, principalmente das mulheres, uma constante durante nossa pesquisa, aspectos que remetem ao exposto por Gayle Rubin (1993) ao falar sobre o “sistema de sexo/gênero” (Rubin, 1993, p. 2).

Rubin (1993) apresenta a visão em torno das origens da opressão feminina, presente no sistema de parentesco, no qual mulheres eram tidas como objetos a serem trocados. Nesse sistema as relações se consolidam de acordo com a formação de laços desenvolvidos na troca de mulheres, formando vínculos de casamento que alicerçam um sistema cultural baseado no parentesco, atribuindo valores sobre a “atividade econômica, política e cerimonial, bem como a sexual” (Rubin, 1993, p. 7).

A autora ressalta que nessa sociedade a sexualidade feminina é submetida a um maior controle em comparação à dos homens, uma vez que as mulheres não são consideradas agentes da troca, mas apenas um meio para a relação. Dessa forma, elas não são participantes ativas no processo de parcerias, pois, na realidade, são vistas como objetos. Se essa é a perspectiva adotada:

Para uma operação fácil e contínua de tal sistema, seria melhor que a mulher em questão não tivesse muitas ideias próprias sobre a pessoa com quem ela gostaria de dormir. Do ponto de vista do sistema, a sexualidade feminina preferida seria aquela que

correspondesse ao desejo de outros, em lugar daquela que ativamente desejasse e procurasse uma resposta (Rubin, 1993, p. 13).

Consequentemente, para a estabilidade de tais relações, nas quais os homens exercem um papel ativo como parceiros e as mulheres são tratadas como objetos, é necessário um corpo feminino suscetível a restrições e normas de controle. Por isso, essas imposições resultam em um cerco constante sobre as mulheres, restringindo sua liberdade de escolha e autodeterminação em relação à sua existência e sexualidade.

Esses efeitos são sentidos no relato da egressa Cláudia, ao apontar a sexualização de seu corpo e a coerção sentida por ela, fato que a indignou por conceber a ação de ter que fazer desaparecer seus seios. Essa perspectiva revela como as escolas militarizadas impõem de forma intensa regras coercitivas, especialmente em relação ao corpo feminino, refletindo a visão desse corpo como um objeto preferencialmente passivo diante da ação externa.

Não que isso signifique uma lógica de vítima inerte para elas e opressores isentos para eles, pois nesse contexto, os homens que não se adequam também sofrem a força coercitiva sobre suas identidades, conforme conta Louro (2022) ao tratar sobre a produção da masculinidade.

Entretanto, vemos que o feminino é tido como secundário, culminando em uma representação que exige anulações ainda maiores para as mulheres, conforme expresso por Letícia ao refletir sobre o espaço feminino na escola militarizada. Durante o questionamento se ela considerava que conseguia expressar sua individualidade, durante a época em que esteve na escola militarizada, a entrevistada disse:

[...] a nossa opinião lá sempre é bem restrita, principalmente mulher, mulher não tem opinião dentro de um colégio militar. Se eu estou aqui e o meu coleguinha falar alguma coisa a resposta dele tá cem por cento certa, se eu falei a mesma coisa a minha resposta já não tá certa. [...] e você ficava pensando 'por que que a minha tá errada e a dele tá certa, a visão dele tá maravilhosa e a nossa tá errada?'. Às vezes era uma discussão bem forte lá dentro, porque todas as meninas que estavam lá sentiam a mesma coisa, a gente tinha que ficar calada e só os homens podiam responder. Tanto que, quando ia fazer o chefe de sala todos os meninos iam para depois as meninas irem. Não era questão de ordem alfabética, eram só os meninos e depois as meninas (Letícia Marinho Sales, 2022).

Letícia expressa que essa era uma prática comum e demonstra sentir o peso do autoritarismo sobre ela devido ao seu gênero, lamentando sobre esse aspecto em sua escolarização. Mais adiante, ao ser perguntada sobre a existência de tratamentos equivalentes para meninos e meninas em escolas militarizadas, ela retorna a esse raciocínio e diz: "[...] não era nem só da nossa turma, era dos professores, era da turma jovem, do capitão, vinham lá de cima aquelas condutas, então sempre foi assim" (Letícia Marinho Sales, 2022).

Sobre essa mesma pergunta, observamos nas declarações da participante Cláudia a presença de outro problema relacionado às questões de gênero e à violência contra os corpos femininos: o assédio. Cláudia relata que ela e uma amiga, ao cumprimentarem um militar, começaram a se sentir desconfortáveis com algumas atitudes desse homem, descrevendo a situação da seguinte maneira:

[...] a gente via, ficava tipo assim, 'L. o jeito que ele te olha, na hora que ele vai...' nem pode abraçar... e a gente questionava isso, 'porque que na hora que a gente vai estender a mão pra ele, ele puxa a gente pra abraçar, se não pode ter contato físico?' E aí ele meio que passava a mão na gente, assim, era algo desconfortável. Mas a gente ia reclamar pra quem, se ele era o chefão lá? Entendeu? A gente ficava assim: 'que saco, velho nojento', tanto que hoje a gente tem nojo dele [...] se fosse hoje em dia e ele passasse a mão em mim, ou na L., igual ele passava durante um abraço, eu faria um barraco, mas na época ali me incomodava, incomodava ela, mas a gente era tipo assim: 'ai, a gente não pode fazer nada'. A gente podia sim ter feito algo, mas a gente não fez, né? [...] é algo bem chato o que algumas alunas passavam. Eu já vi inúmeras vezes também policiais dando em cima de aluna... e elas davam moral também, né? Mas não sei nem quem tá mais errado na história... acontecia muito! (Cláudia da Silva Ferreira, 2022).

Vemos no excerto que nessas escolas as mulheres não se sentem seguras, mesmo com as forças de segurança pública administrando tais espaços. A despeito, são reproduzidas violências contra elas, inclusive pelos próprios militares que deveriam protegê-las. Notamos, também, o sentimento de impotência dessas meninas perante as violências que vivenciaram, como no momento em que a ex-aluna reflete sobre o caso de assédio e diz: "[...] mas a gente ia reclamar pra quem, se ele era o chefão lá?" (Cláudia da Silva Ferreira, 2022).

Ao ser perguntada se considerava que conseguia expressar sua individualidade durante a época em que esteve na escola militarizada, Cláudia levanta novamente esse sentido ao dizer: "[...] meninas que ficavam no banheiro por muito tempo, entrava o soldado lá dentro do banheiro para saber o que estava acontecendo, então era bem esquisito esse limite aí que a gente tinha dentro dos colégios, por ser militar" (Cláudia da Silva Ferreira, 2022).

Para compreendermos as raízes dessas violações, recorreremos ao que nos apresenta Davis (2016). A autora conta que o sexismo não opera sozinho, ele se combina a raça e a classe, entendimento que nos ajuda a explicar como homens compreendem uma supremacia sobre o corpo das mulheres, as concebendo como violáveis.

Para a autora, esse pensamento se sustenta na banalização do corpo das mulheres negras e culmina com a naturalização da violação delas. Davis (2016) conta que isso se tornou socialmente tolerado devido à descaracterização cultural e política dessas mulheres, em retratações de seus corpos como promíscuos e desumanizados. Lógica que recai sobre a forma que os homens concebem as mulheres de maneira geral, ultrapassando as barreiras da raça, pois a imunidade constante contra a violação dos corpos negros os levaram a internalizar condutas violentas e sexistas contra todo o gênero feminino.

Conseqüentemente, para Davis (2016), a violência contra as mulheres está impregnada pelo racismo, o qual legitimou o abuso e anulou o corpo feminino. As negras são as principais vítimas desse imaginário, mas não estão sozinhas nessa situação, pois a impunidade abriu espaço para que essas condutas fossem socialmente toleradas, o que atinge a todas as mulheres, conforme vemos na denúncia de Cláudia.

Isso nos mostra a força da *interseccionalidade* e como ela afeta o gênero feminino como um todo. Crenshaw (2004, 2019) nos ajuda a compreender esse aspecto, ao expor que as mulheres negras são desumanizadas por serem negras, mulheres e pobres. Contudo, todas as pessoas são afetadas por essa visão, pois ela normaliza as violências de gênero, embora em intensidades distintas para as diferentes mulheres.

À vista disso, constatamos, em nossos resultados, que de fato as mulheres negras são impactadas de forma mais direta e intensa por essas violências nas escolas militarizadas. Conforme evidenciado, foram elas que demonstraram ser as mais afetadas pela militarização das escolas, como observamos nos relatos de Letícia e Cláudia, ambas mulheres negras. A exemplo, ao questionarmos se havia alguma regra que as deixavam desconfortáveis nessas instituições, Letícia diz:

Tinha uma regra que me deixava bastante desconfortável, por quê todas as meninas que tinham o cabelo bastante cacheado, às vezes não cabia dentro da redinha e não cabia dentro do chapeuzinho, então sempre acontecia alguma conversa de algum capitão ou então de um sargento, às vezes levava as meninas pra dentro da sala para poder conversar, falando que elas tinham que cuidar mais do cabelo e quando saía dali aquela conversa não ficava somente dentro da sala, chamavam todo mundo, virava a gente pra bandeira e chegava lá na frente e começava a falar principalmente dos uniformes e principalmente dos cabelos das meninas. E, muitas das vezes, eu via muitas meninas chorando, porque da minha turma mesmo, se eu não me engano, tinha seis com o cabelo bem cacheado, bem afro (Letícia Marinho Sales, 2022).

Ao ser perguntada sobre o autocuidado durante a época que estudava na escola militarizada, Claudia traz reflexões parecidas ao contar:

Lembrei de uma mocinha que usava tranças, aquelas tranças... não vou saber o nome agora... [lembra] *box braids!* E ela tinha que, ou tirar, ou prender, porque lá tinha um alinhamento do cabelo com o bibico, você simplesmente não poderia não fazer o coque e tinha a altura do coque certa, né? É lógico que de trança ela não conseguia, porque eram muitas. E aí eles chegaram nela e falaram 'você vai ter que tirar, porque você não está dentro do padrão, enquanto você não estiver vindo no padrão, você vai continuar levando punição' (Claudia da Silva Ferreira, 2022).

Portanto, nos relatos de Cláudia e Letícia podemos ver a exacerbação no controle exercido sobre as mulheres negras, que revelam como elas ou suas colegas

precisavam suprimir suas identidades e culturas de forma mais violenta em comparação às pessoas brancas e aos homens.

Para além da questão racial, ao analisarmos as abordagens sobre gênero e as construções relacionadas ao que significa ser homem e mulher nas escolas militarizadas, também identificamos como as relações entre meninas, meninos e os afetos são representados nessas instituições. Nesse sentido, todas as pessoas entrevistadas foram unânimes em afirmar que a afetividade é um tabu nesses espaços, mesmo em demonstrações de amizade. Cláudia, por exemplo, relata que o contato entre amigos/as não era bem visto. Percepção similar à compartilhada por José Carlos, em resposta à questão sobre como eram tratadas as relações afetivas e os relacionamentos na escola militarizada ele diz:

[...]Meninos e meninas não podiam ter contato físico dentro da escola, inclusive, até uma situação que me ocorreu, foi que eu tomei uma punição porque eu sentei no colo da minha amiga, então nem isso era visto com bons olhos e quem dirá um relacionamento (José Carlos Alves, 2022).

Assim, os/as egressos/as expressaram que na escola militarizada as relações deveriam ser contidas e escondidas, não sendo permitido que elas fossem notadas. Demonstrações de carinho e contato físico não seriam toleradas, restando punição e julgamento para aqueles/las que se insurgissem.

O participante Wallacy, ao responder à mesma pergunta, considera que essas relações representam uma mácula para o nome da escola, pois:

Não era permitido um contato, digamos que afetivo, um contato mais agressivo, seja de um beijo, seja de qualquer outra forma. Fora do colégio era tranquilo, não estando com o uniforme, porque também tinha esses casos que os alunos saiam do colégio com uniforme e manchava né? Meio que está representando a instituição (Wallacy Maciel de Farias, 2022).

A narrativa de Wallacy nos ajuda a captar como as relações afetivas não eram toleradas nas instituições militarizadas, sendo, inclusive, estigmatizadas. Louro (2022) fornece indicativos das razões que guiam essas restrições.

Apesar de não se debruçar sobre a escola militarizada, a autora discute as relações socialmente produzidas e esperadas entre homens e mulheres, afirmando que a escola reforça a sexualidade heterossexual para torná-la normal, ao mesmo tempo em que necessita conter suas expressões, sob o signo da pureza infantil e das relações afetivas como próprias da vida privada e adulta.

Portanto, os dispositivos empregados no controle das sexualidades e dos afetos na escola militarizada não cumprem a função de extingui-los, mas de limitá-los a expressões clandestinas. Essas imposições podem ser burladas até certo grau, mas as relações afetivas persistem lançadas ao privado, principalmente aquelas que se afastam da norma instituída.

Para Louro (2022), essa prática corrobora a manutenção das representações dominantes como inatas. Ao sermos submetidos/as a essa padronização, internalizamos

a censura, envergonhando-nos e guardando nossos impulsos. Aqueles/las que desviam ficam marcados/as como pessoas impróprias, opostas à imagem da pureza, e, conseqüentemente, rotuladas como vítimas e culpadas da própria sexualidade, um estigma que opera entre as estratégias para dessexualizar o espaço escolar.

Louro (2022) aborda ainda que essa regulação dos afetos também impacta a representação do masculino, impondo maior controle sobre suas expressões afetivas, especialmente em relação a outros homens. Isso também afeta a identidade feminina, atribuindo às mulheres um lugar afetivo, porém dessexualizado, e determinando o que é considerado normal na constituição desses homens e mulheres.

Isto posto, outro ponto a ser observado junto às representações sobre o gênero é a classe social. Crenshaw (2004, 2019) nos conta que a discriminação vivida pelas mulheres negras é, ao mesmo tempo, marcada por gênero, raça e classe. Isso significa que esses marcadores não podem ser vistos de forma descolada.

Em nossos dados, a *interseccionalidade* também ficou evidente ao observarmos que Cláudia e Leticia foram as únicas que manifestaram dificuldades com os investimentos financeiros que a escola militarizada estabeleceu, sendo atravessadas pelo marcador de classe de forma mais intensa. Cláudia, por exemplo, revelou, durante a discussão sobre a compra dos uniformes e o pagamento das contribuições mensais, que só conseguiu adquirir seu uniforme trabalhando, à custa de dificuldades e sanções.

Leticia também falou da preocupação relacionada ao pagamento das contribuições mensais, expondo episódios em que ela e sua família eram alvos de coerções, tais como: "se você não conseguir pagar, você não vai conseguir pegar seu boletim, você não vai pegar seu certificado" (Leticia Marinho Sales, 2022).

A jovem conta que esses episódios eram motivos de angústia, pois ela não via possibilidades para conseguir o dinheiro e pagar as contribuições todos os meses. Cláudia, por sua vez, não conseguiu pagar, sendo uma das razões para não buscar o diploma na escola, revelando que:

No terceiro ano do ensino médio falaram que só ia pegar o certificado os alunos que tivessem pago todas as contribuições e eu nunca fui atrás de saber se é verdade, sabe por quê? Porque o meu certificado está lá até hoje, eu não fiz faculdade. Quero fazer e eu preciso dele, inclusive, eu tenho que ir lá buscar o meu diploma. Mas eu não sei se é verdade, se eu vou chegar lá e vou ter que pagar alguma coisa (Claudia da Silva Ferreira, 2022).

Portanto, as participantes mulheres e negras realmente destacaram as coerções que vivenciaram na escola militarizada, assim como as demais pessoas entrevistadas, mas as experiências narradas corroboram que elas passaram por violências específicas devido à sua raça, classe e gênero. Confirmando o que nos apresenta Crenshaw (2004, 2019) e as demais perspectivas teóricas apontadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de compreender a forma como gênero, *interseccionalidade* e

MACHADO, M. Z.; BUENO, J. R. da S.

afetos são desenvolvidos nas escolas militarizadas, realizamos uma análise a partir de narrativas de ex-alunos e ex-alunas dessas instituições. Consideramos gênero, raça e classe, bem como os aspectos afetivos presentes nesses ambientes. Essa abordagem nos permitiu obter entendimentos relevantes acerca da categoria de *Gênero*.

Percebemos, nessa categoria, uma construção voltada à manutenção das assimetrias de gênero, à anulação intelectual das estudantes, à propagação dos estereótipos sobre o que é ser mulher (como elas devem se vestir e comportar) e à naturalização de violências contra elas e seus corpos.

Também constatamos que pessoas brancas e heterossexuais experimentaram as coerções de maneira menos intensa. Leticia e Cláudia (ambas mulheres negras) foram as únicas a mencionar dificuldades relacionadas ao pagamento das mensalidades e à aquisição dos uniformes, evidenciando uma influência mais acentuada do marcador de classe em suas experiências. Além disso, ambas ressaltaram mais enfaticamente o tratamento diferenciado entre homens e mulheres nas escolas militarizadas.

Em suma, nossos resultados, sob a lente das considerações teóricas, denunciaram a reprodução de estruturas sexistas e racistas em escolas militarizadas. Dado que, essas instituições estabeleceram expectativas assimétricas sobre o que se espera da mulher, do homem, das sexualidades e das raças, re(produzindo) estruturas desiguais.

Artigo recebido em: 14/04/2024
Aprovado para publicação em: 22/07/2024

"WOMAN HAS NO OPINION WITHIN A MILITARY SCHOOL": GENDER, INTERSECTIONALITIES, AND AFFECTIONS IN MILITARIZED SCHOOLS

ABSTRACT: This paper approaches the discussion on the relationships between gender, intersectionalities, and affect in militarized schools, examining the experiences of individuals who have graduated from state public schools in Goiás. Our objective is to analyze how students in militarized schools perceive their contact with this form of schooling and the gender relations present in these environments, posing the question: how are gender, intersectionality, and affect experienced in militarized schools? We conducted a qualitative study, opting for semi-structured interviews with seven participants, aged between 19 and 29 years. Among the findings, we highlight the sexualization, control of female bodies, and intersectionality, all articulated to maintain unchanged structures that perpetuate asymmetries among people.

KEYWORDS: School; Militarization; Gender; Intersectionality.

"MUJER NO TIENE OPINIÓN DENTRO DE UN COLEGIO MILITAR": GÉNERO, INTERSECCIONALIDADES Y AFECTOS EN LA ESCUELA MILITARIZADA

RESUMEN: Este artículo aborda el debate sobre las relaciones entre género, interseccionalidades y afectos en las escuelas militarizadas, observando la experiencia de personas egresadas de escuelas públicas estatales en Goiás. Nuestro objetivo es analizar cómo los estudiantes de escuelas militarizadas conciben el contacto con esta forma de escolarización y las relaciones de género presentes en estos espacios, planteando la pregunta: ¿cómo se viven el género, la interseccionalidad y los afectos en la escuela militarizada? Realizamos una investigación cualitativa, optando por entrevistas semiestructuradas con siete participantes, con edades entre 19 y 29 años. Entre los resultados, destacamos la sexualización, el control de los cuerpos femeninos y la interseccionalidad, articulados para mantener estructuras inalteradas que perpetúan asimetrías entre las personas.

PALABRAS CLAVE: Escuela; Militarización; Género; Interseccionalidad.

NOTAS

- 1- Este artigo integra o Projeto de Pesquisa "Tecnologias de si na formação em Pedagogia: uma cartografia dos sujeitos" e obteve aprovação junto ao comitê de ética com parecer de número: 5.863.534. A fim de resguardar eticamente os entrevistados todos os nomes foram trocados.
- 2 - Entrevistas de pesquisa concedidas entre agosto e novembro de 2022, na cidade de Goiânia.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Rossana Maria Marinho. Quando o luto se converte em luta: analisando a atuação da frente popular de mulheres contra o feminicídio. *In*: JOHAS, Bárbara; AMARAL, Marcela; MARINHO, Rossana. (org.). **Violências e resistências: estudos de gênero, raça e sexualidade**. Teresina: EDUFPI, 2020.

ALVES, Míriam Fábria; TOSCHI, Mirza Seabra; FERREIRA, Neusa Sousa Rêgo. A expansão dos colégios militares em Goiás e a diferenciação na rede estadual. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 271-287, 2018.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CRENSHAW, Kimberlé. A interseccionalidade na Discriminação de Raça e Gênero. *In*: VV.AA. **Cruzamento: raça e gênero**. Brasília: Unifem, p. 7-16, 2004.

MACHADO, M. Z.; BUENO, J. R. da S.

CRENSHAW, Kimberlé. Desmarginalizando a intersecção entre raça e sexo: uma crítica feminista negra da doutrina da antidiscriminação, da teoria feminista e da política antirracista. *In*: BAPTISTA, Maria Manuel; CASTRO, Fernanda de (org.). **Gênero e Performance - Textos essenciais Vol. II**. Grácio Editor, 2019.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GOULART, Janaina Moreira de Oliveira. **A militarização das escolas no estado de Goiás e os sentidos da desdemocratização do ensino público**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

RUBIN, Gayle. **O Tráfico de mulheres: Notas para uma "economia política do sexo"**. Recife: SOS Corpo, 1993.

SANTOS, Eduardo Junio Ferreira. **Militarização das Escolas Públicas no Brasil: Expansão, Significados e Tendências**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

MARIA IZABEL MACHADO: Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná e Doutorado Sanduíche na Universidad Oscar Lucero Moya (Holguin, Cuba). Professora da carreira de magistério superior da Universidade Federal de Goiás, lotada na Faculdade de Educação, atuando como professora permanente do Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos (UFG) e do Programa de Pós Graduação em Educação PPGE (UFG).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8148-6062>

E-mail: mariaizabelmachado@ufg.br

JÉSSICA RODRIGUES DA SILVA BUENO: Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora na educação básica do Município de Goiânia.

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-7201-8965>

E-mail: jessicarodrigues@discente.ufg.br

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 4.0*, para periódicos de acesso aberto
(*Open Archives Initiative - OAI*).