

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos
Curso de Mestrado

JANICE APARECIDA SILVA

**O PODER DISCIPLINAR COMO DISPOSITIVO DE CONTROLE DOS
SUJEITOS-DISCENTES DA ESCOLA CÍVICO-MILITAR**

UBERLÂNDIA

2023

JANICE APARECIDA SILVA

**O PODER DISCIPLINAR COMO DISPOSITIVO DE CONTROLE DOS
SUJEITOS-DISCENTES DA ESCOLA CÍVICO-MILITAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos – Curso de Mestrado – do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada

Linha de pesquisa: Linguagem, sujeito e discurso

Orientador: Prof. Dr. Cleudemar Alves Fernandes

UBERLÂNDIA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S586p
2023

Silva, Janice Aparecida, 1981-
O poder disciplinar como dispositivo de controle dos sujeitos-
discentes da escola cívico-militar [recurso eletrônico] / Janice
Aparecida Silva. - 2023.

Orientador: Cleudemar Alves Fernandes.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.8043>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Linguística. I. Fernandes, Cleudemar Alves, 1966-, (Orient.). II.
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em
Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

André Carlos Francisco
Bibliotecário - CRB-6/3408



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos
Linguísticos

Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G256 - Bairro Santa Mônica,
Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4102/4355 - www.ileel.ufu.br/ppgel - secppgel@ileel.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

| | | | | | |
|------------------------------------|--|-----------------|-------|-----------------------|-------|
| Programa de Pós-Graduação em: | Estudos Linguísticos | | | | |
| Defesa de: | Mestrado - PPGEL | | | | |
| Data: | Vinte e sete de fevereiro de dois mil e vinte e três | Hora de início: | 14:00 | Hora de encerramento: | 17:00 |
| Matrícula do Discente: | 12112ELI016 | | | | |
| Nome do Discente: | Janice Aparecida Silva | | | | |
| Título do Trabalho: | O Poder Disciplinar como Dispositivo de Controle dos Sujeitos-Discentes na Escola Cívico-Militar | | | | |
| Área de concentração: | Estudos em Linguística e Linguística Aplicada | | | | |
| Linha de pesquisa: | Linguagem, Sujeito e Discurso | | | | |
| Projeto de Pesquisa de vinculação: | Constituição do sujeito discursivo: entrelaçamento entre língua, história e sociedade | | | | |

Reuniu-se, por videoconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta: Professores Doutores: Maria Aparecida Conti -UniCerrado; Vinícius Durval Dorne - UFU e Cleudemar Alves Fernandes - UFU, orientador da candidata.

Iniciando os trabalhos, o presidente da mesa, Dr. Cleudemar Alves Fernandes, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir, o Senhor Presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar, foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que, após lida e achada conforme, foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Cleudemar Alves Fernandes, Professor(a) do Magistério Superior**, em 27/02/2023, às 15:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vinicius Durval Dorne, Professor(a) do Magistério Superior**, em 27/02/2023, às 16:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Aparecida Conti, Usuário Externo**, em 27/02/2023, às 16:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4287429** e o código CRC **7FEA1574**.

Ao meu grande amigo, JESUS CRISTO, pela
minha vida, pelas orientações silenciosas, por ser
luz, por renovar as minhas forças a todo momento
e não permitir que desistisse no meio do caminho.

Gratidão por caminhares comigo. Sem a tua luz,
nada seria possível.

À minha preciosa Mãe, Onédes Marques de Souza

Silva, a quem devoto a minha vida, os
conhecimentos primordiais para que eu me
constituísse enquanto sujeito-filha, sujeito-
profissional e sujeito-mulher. O seu dom de amar,
sua resignação e espírito empreendedor são
saberes fundamentais, condições da minha
existência.

AGRADECIMENTOS

Ao grupo de estudos foucaultianos do Centro Universitário de Goiatuba – UniCerrado, por me apresentar a Análise do Discurso – em particular, Michel Foucault.

À Universidade Federal de Catalão, na pessoa do Prof. Dr. Bruno Franceschini, pelas contribuições teóricas acerca da Análise do Discurso.

À Profa. Dra. Maria Aparecida Conti, Profa. Ma. Fernanda Gomes da Silva, Profa. Ma. Cássia Núbia de Carvalho e Profa. Ma. Elis Maria de Sousa, gratidão pela presença em todo este percurso acadêmico, contribuindo com estímulos e conhecimentos.

À Profa. Dra. Maria Aparecida Conti, por se fazer presente em tantos momentos de discussões. Suas contribuições foram imprescindíveis para que o mestrado não fosse apenas um sonho, mas uma realidade possível. Gratidão pelas inquietações foucaultianas.

À Profa. Ma. Cássia Núbia de Carvalho, Profa. Ma. Elis Maria de Sousa e Profa. Ma. Fernanda Gomes da Silva, por sonharem e vivenciarem comigo todo um percurso de lutas, enfrentamentos, mas também de superações, resiliências.

Aos meus queridos pais, José Francisco da Silva e Onédes Marques de Souza Silva, por vivenciarem comigo momentos ímpares, espreitando minhas angústias, inquietações, superações, alegrias, e, mesmo em silêncio, produzindo força, coragem e confiança.

Ao meu querido irmão, Alessandro José Marques da Silva e sua esposa Michele Aparecida de Souza Marques, por sonharem comigo, por refletirem constantemente que a dedicação e a responsabilidade são pilares para a concretização de nossos objetivos.

Aos meus queridos sobrinhos, Nicolas Isac Campos de Souza Silva e Sofia Campos de Souza Silva, dádivas de Deus.

Ao meu companheiro, Lorenzo Coelho de Amorim Faria, pela paciência em ouvir minhas reflexões sobre a teoria foucaultiana, pelos estímulos constantes, por seu amor.

Aos queridos amigos, anjos que Deus me permitiu escolher: Rodrigo Jacob de Oliveira, Elis Maria de Sousa, Janice Tizo Guimarães, Glades Ribeiro Costa, Alan Cesar Selles, Valdirene Arcanjo do Carmo Silva, Renata Santos Silva e Selma Cândida da Silva. Gratidão pelas palavras de estímulo, pelo apoio constante, por vivenciarem comigo todo um percurso de lutas e superações.

Aos professores, professoras, servidores e servidoras do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) – em especial, aos docentes da Linha de Pesquisa “Linguagem, Sujeito e Discurso”, por suas contribuições teóricas e analíticas.

Aos funcionários do Colégio Estadual Alberto Miranda, em nome da Diretora Tatiana Costa, por compartilharem deste sonho e me darem apoio durante todo o percurso acadêmico.

Ao Laboratório de Estudos Discursivos Foucaultianos (LEDIF), por horas de discussões calorosas e enriquecedoras.

Aos membros da banca de qualificação, Prof. Dr. Cleudemar Alves Fernandes, Prof. Dr. Israel de Sá, Profa. Dra. Maria Aparecida Conti e Profa. Ma. Fernanda Gomes da Silva, por compartilharem novos olhares sobre a minha pesquisa.

Aos membros da banca de apresentação desta pesquisa, Profa. Dra. Maria Aparecida Conti e Prof. Dr. Vinícius Durval Dorne, por gentilmente participarem deste momento.

Em especial, ao Prof. Dr. Cleudemar Alves Fernandes, meu orientador, pela confiança e paciência. Gratidão por seus saberes, indispensáveis para minha constituição enquanto analista do discurso. Meu respeito por suas produções acadêmicas e por seu profissionalismo.

A todos e todas que, num percurso de lutas, de superações, permearam as condições de possibilidades para que eu alcançasse o tão sonhado “Mestrado em Estudos Linguísticos”.

A Michel Foucault (*in memoriam*), pelo legado teórico e analítico – condições que nos possibilitaram tantas inquietações, caminhos construídos em múltiplos campos do saber. A teoria foucaultiana foi, sem dúvida, a oportunidade de observar e analisar o mundo, as relações humanas, os acontecimentos, a partir de novos olhares.

*Todo sistema de educação é uma maneira
política de manter ou modificar a
apropriação de discursos, com os saberes e
os poderes que eles trazem consigo.*

Michel Foucault

LISTA DE SIGLAS

| | |
|------------|--|
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CF/1988 | Constituição Federal de 1988 |
| CM | Colégio Militar |
| CVC | Comissão Nacional da Verdade |
| DCN | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| Ecim | Escola Cívico-Militar |
| Enem | Exame Nacional do Ensino Médio |
| FD | Formação Discursiva |
| Ideb | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| LEDIF | Laboratório de Estudos Discursivos Foucaultianos |
| MEC | Ministério da Educação |
| MD | Ministério da Defesa |
| MG | Minas Gerais |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| OSPB | Organização Social e Política Brasileira |
| Pecim | Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares |
| PISA | Programa Internacional de Avaliação de Estudantes |
| PM | Polícia Militar |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PPGEL | Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos |
| Saeb | Sistema de Avaliação da Educação Básica |
| SAEGO | Sistema de Avaliação Educacional de Goiás |
| SC | Santa Catarina |
| SE | Série Enunciativa |
| SP | São Paulo |
| UFU | Universidade Federal de Uberlândia |
| UniCerrado | Centro Universitário de Goiátuba |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 – SE 01..... | 31 |
| Figura 2 – SE 02..... | 54 |
| Figura 3 – SE 03..... | 62 |
| Figura 4 – Estado com maior número de Colégios Militares do Brasil..... | 63 |
| Figura 5 – SE 04..... | 69 |
| Figura 6 – SE 05..... | 75 |
| Figura 7 – Aumento do número de militares em cargos civis..... | 78 |
| Figura 8 – Mulheres e filhos de militares empregados no Governo..... | 78 |
| Figura 9 – Imposição da militarização das escolas no Distrito Federal | 79 |
| Figura 10 – SE 06..... | 82 |
| Figura 11 – Relatos de supostos casos de assédio em escola militarizada | 85 |
| Figura 12 – Adesão de Poços de Caldas às Escolas Cívico-Militares..... | 87 |
| Figura 13 – SE 07..... | 96 |
| Figura 14 – SE 08..... | 123 |
| Figura 15 – SE 09..... | 125 |
| Figura 16 – SE 10..... | 129 |
| Figura 17 – SE 11..... | 131 |
| Figura 18 – SE 12..... | 134 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 12 |
| CAPÍTULO I – O DISPOSITIVO DE PODER NUMA PERSPECTIVA FOUCAULTIANA..... | 26 |
| 1.1 Análise Discursiva: o Enunciado em Foucault e o Sujeito-Discente Militarizado | 26 |
| 1.2 O Poder em Foucault: Reflexões Preliminares | 35 |
| 1.3 Resistência: o Jogo de Estratégias na Constituição do Sujeito-Discente Militarizado | 43 |
| 1.4 Dispositivo em Foucault: a Constituição do Sujeito-Discente Militarizado..... | 47 |
| 1.5 O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim) e o Dispositivo de Poder | 66 |
| CAPÍTULO II – A GENEALOGIA DO PODER DISCIPLINAR | 88 |
| 2.1 Relações de Saber e Poder em Foucault na Constituição do Poder Disciplinar | 90 |
| 2.2 Poder e Verdade na Constituição do Poder Disciplinar | 105 |
| 2.3 A Instituição de Ensino e o Discurso da Militarização no Brasil: Breves Considerações | 110 |
| CAPÍTULO III – A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO-DISCENTE MILITARIZADO | 119 |
| 3.1 O Sujeito Discursivo Foucaultiano | 119 |
| 3.2 Análises Discursivas: a Produção de Sentidos na Constituição do Sujeito-Discente Militarizado | 122 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 140 |
| REFERÊNCIAS..... | 144 |

RESUMO

Esta dissertação tem como objeto de pesquisa os discursos favoráveis e os discursos contrários à militarização escolar no Brasil divulgados no Facebook e no Instagram durante o lapso temporal de 2019 a 2021, quando registramos a implantação e expansão do modelo de Escola Cívico-Militar por meio do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, principal discurso da campanha eleitoral que antecedeu o governo do então Presidente Jair Bolsonaro (2019–2022). O objetivo geral desta dissertação é analisar o poder disciplinar no controle dos sujeitos-discentes nos discursos favoráveis e naqueles contrários à militarização das escolas públicas brasileiras. Os objetivos específicos são: (i) identificar, nas páginas do Facebook e Instagram, discursos favoráveis e discursos contrários à militarização nas escolas públicas, a rede de dispositivos que possibilita a constituição do sujeito-discente militarizado; (ii) compreender a resistência enquanto instrumento de exercício do poder dos sujeitos discursivos inscritos no discurso da militarização escolar; (iii) refletir sobre a relação de poder-saber na disciplina dos corpos nos discursos favoráveis e naqueles contrários à militarização nas escolas públicas; e (iv) explicitar a produção de sentidos e os efeitos de verdades na constituição dos sujeitos-discentes militarizados. Desenvolvemos nossos estudos tendo como referência o arcabouço teórico e metodológico dos estudos discursivos foucaultianos, tendo como obras de referência: *Arqueologia do saber*, *Vigiar e punir*, bem como *Microfísica do poder*. Além dessas referências, pautamo-nos em revisões bibliográficas de autores como Veiga-Neto (2007), Veyne (2011), Fernandes (2012), Rocha (2012), Candiottto (2012) e Deleuze (2017) para a compreensão dos funcionamentos linguísticos e discursivos na perspectiva foucaultiana. Considerando os resultados desta pesquisa, observamos que o poder disciplinar defendido nas Escolas Cívico-Militares é autorizado pelo poder político, porém questionado numa relação de poder que tem, no discurso da resistência, a emergência de vozes de diferentes sujeitos discursivos. As análises nos permitiram identificar a resistência como um exercício do poder instaurado num campo de forças, dentro do qual são produzidas as posições-sujeitos apresentadas nos discursos favoráveis e naqueles contrários à militarização escolar. Apreendemos que a implantação do modelo da Escola Cívico-Militar se inscreve como um dispositivo escolar que funciona como uma estratégia do Governo Federal para exercer o poder político e social, tendo como instrumento o poder disciplinar praticado pelos militares nas instituições públicas de ensino. Constatamos que tal militarização é um mecanismo no qual, numa relação poder-saber, os princípios militares são discursivizados como saberes instituídos como verdades, tendo como efeitos a submissão de um corpo dócil e útil. Em suma, a militarização escolar se constitui como um dispositivo de poder-saber à medida que cria condições para a emergência de novas formas de existência, de identidades, sejam elas da escola ou do sujeito-discente, ambos os quais se instituem militarizados a partir dos efeitos de verdades produzidos pelo processo de militarização escolar.

Palavras-chave: Discurso; Poder disciplinar; Militarização escolar; Sujeito-discente.

ABSTRACT

This MA thesis taps into both favorable discourses and unfavorable discourses about school militarization in Brazil as posted on Facebook and Instagram from 2019 to 2021. In this period, the Civic-Military School model was implemented and expanded through the National Program of Civic-Military Schools, the major campaign promise that anteceded the government of the then President Jair Bolsonaro (2019–2022). The general objective of this MA thesis is to analyze the disciplinary power in the control of the subject-students in the favorable discourses and in those against the militarization of the Brazilian public schools. The specific objectives are: 1) identify Facebook and Instagram post-embedded discourses in favor of and against militarization in public schools, the network of devices that enable the production of a militarized subject-student, 2) understand resistance as an instrument for exercising the power of discursive subjects imprinted in the discourse of school militarization, 3) reflect on the power-knowledge relationship in the discipline of bodies in discourses in favor of and against militarization in public schools, and 4) explain the production of meanings and the effects of truth in the production of militarized student-subjects. We developed our studies based on the theoretical and methodological framework of Foucauldian discourse studies, with reference works including: *The Archaeology of Knowledge*, *Discipline and Punish*, and *Microphysics of Power*. In addition to these references, the study also draws on authors such as Veiga-Neto (2007), Veyne (2011), Fernandes (2012), Rocha (2012), Candiottto (2012), and Deleuze (2017), who elaborate on linguistic and discursive functionings from a Foucaultian perspective. The findings showed that the disciplinary power defended in Civic-Military Schools is authorized by the political power while it is also challenged through a power relationship whereby the discourse of resistance gives birth to voices of different discursive subjects. The analyses pointed to resistance as an exercise of power established in an arena containing the subject stances through the discourses in favor of and against school militarization. We learn that the implementation of the Civic-Military School model is imprinted as a school device that serves as a strategy of the Federal Government to exercise political and social power through the instrument of disciplinary power performed by the military in public educational institutions. Such militarization is a mechanism whereby military principles are imprinted in discourse as knowledge of truths in a knowledge-power relationship, one which eventually produces a submissive, docile, useful body. In sum, school militarization is a device of knowledge-power that creates conditions for the emergence of new forms of existence, of identities, in both the school and the student subject, as both are militarized in the aftermath of the truths produced by the process of school militarization.

Keywords: Discourse; Disciplinary power; School militarization; Student subject.

INTRODUÇÃO

Na atual conjuntura histórica, social, política e econômica, identificamos a produção de saberes de diferentes campos que nos permitem analisar discursivamente a Educação Brasileira. Nesta dissertação, determinados saberes se entrecruzam para possibilitar outros saberes. A emergência de novos discursos surge mediante inscrições produzidas em conjunturas históricas e sociais específicas, pilares para a constituição de novas práticas discursivas e seus efeitos de verdades.

No âmbito dos saberes produzidos discursivamente na sociedade contemporânea, observamos leis, diretrizes, regulamentos, sistemas de avaliações, programas e políticas públicas educacionais, dentre outros discursos que circulam nos diferentes meios de comunicação, sobretudo nas redes sociotécnicas (*e.g.*, Facebook e Instagram). Todos esses saberes acabam por criar condições para a coexistência de outros, assim produzindo relações de poder que funcionam como forma de governamentalidade. Portanto, pensar na relação de saber e poder é possibilitar condições de intervir socialmente na Educação Brasileira por meio da produção de novas práticas discursivas.

Na produção de saber e poder na história da Educação Brasileira atual, um acontecimento a ser questionado refere-se ao Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim), uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Ministério da Defesa. Segundo o Governo Federal, a justificativa para a sua implantação está fundamentada na violência escolar e nos baixos índices de desempenho escolar da Educação Básica no Brasil, divulgados por avaliações como o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira) e o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio).

A Educação Básica Brasileira é viabilizada em instituições públicas de ensino que oportunizam a educação militar e a educação não militar como lugares de formação. Tendo a qualidade da Educação Básica como meta integrante dos seus projetos políticos, Jair Bolsonaro, por meio do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim), propôs fomentar o processo de militarização das escolas públicas brasileiras, defendendo a sua expansão em todo o território nacional como estratégia de combate aos problemas educacionais brasileiros, tais como a violência escolar, a indisciplina e os baixos índices de desempenho escolar (PICARELLI, 2019). Diante disso, reconhecemos que a militarização das escolas públicas oportuniza a produção de novos saberes imbricados em construções históricas, sociais, políticas e culturais, implicando inquietações quanto à produção de verdades instauradas na sociedade contemporânea.

A Escola Cívico-Militar, mediante uma política de gestão compartilhada entre educadores e militares, propõe elevar o nível da qualidade da Educação Básica no País. Conforme diretrizes do Pecim (BRASIL, 2021b), a “gestão de excelência” seria resultado do trabalho de tutoria desempenhado pelos militares nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa. Com tais atribuições, o Governo Federal defende um novo modelo de gestão educacional, partindo de paradigmas de uma educação baseada em princípios militares – dentre eles, a valorização da estrutura hierárquica e o rigor disciplinar.

Na defesa da escola pública e democrática e em posição contrária à ‘militarização escolar’ estão pesquisadores da área educacional, os quais se inquietam e discutem as implicações do processo de militarização das escolas públicas. Alves e Toschi (2019) apresentam um levantamento bibliográfico das pesquisas realizadas no Brasil sobre o modelo de ensino pautado na estrutura hierárquica e na disciplina militar, princípios militares. Conforme as autoras, novas inquietações precisam ser problematizadas; daí a relevância de estudos e pesquisas que versem sobre os impactos da ‘militarização escolar’ na Educação Brasileira.

Na esteira dessas discussões, evidencia-se o discurso ‘antimilitarização’, reverberado em produções científicas que procuram problematizar os impactos da ‘militarização das escolas públicas no Brasil’ na formação educacional e na organização da sociedade brasileira. Nesse sentido, Santos *et al.* (2019) expõem questões como a forma de organização social, os fins da educação e seus reflexos na sociedade brasileira. Nesse contexto de discussões, problematizam o processo de militarização escolar, discorrendo sobre suas implicações para a condução política e educacional do ensino no País.

Mencionamos brevemente algumas formas de militarização das escolas públicas: (i) mediante convênio firmado entre as Secretarias de Educação dos entes federativos e do Distrito Federal e aquelas dos municípios com as Secretarias de Segurança Pública dos respectivos estados e municípios; (ii) mediante adoção do sistema de ensino militar adquirido por instituições particulares; e (iii) mediante o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim). Esta última é abordada nesta dissertação como um dos mecanismos para a expansão do processo de militarização das escolas públicas no Brasil.

Procedemos a um levantamento de dados nas seguintes plataformas: Portal de Periódicos e Catálogo de Teses e Dissertações, ambos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), bem como Google Acadêmico. Para a identificação de possíveis publicações, utilizamos como descritores (palavras-chave) termos como ‘Militarização das Escolas Públicas’ e ‘Escolas Cívico-Militares’. Por meio da leitura e análise

dos resumos das publicações, verificamos a pertinência do conteúdo para a nossa temática. Com essa busca, encontramos um acervo considerável de pesquisas sobre a militarização das escolas públicas no Brasil, realizadas predominantemente no campo da Educação. Constatamos referências a estudos sobre o desenvolvimento e os impactos da militarização escolar no estado de Goiás e no Distrito Federal, estudos esses que reportaram as primeiras experiências naquele processo.

Como expoentes na pesquisa sobre a militarização das Escolas Públicas no Brasil, temos Alves e Toschi (2019) e Santos (2021), cujas produções teóricas e analíticas consistem em narrativas que argumentam contrariamente à militarização das escolas públicas. Dentre os argumentos mencionados pelas pesquisadoras, destacamos o discurso antidemocrático e inconstitucional apresentado pela militarização das escolas. A inconstitucionalidade desse processo é mencionada pela violação dos princípios constitucionais preceituados pelo art. 206 da Constituição Federal (CF/1988) e pela inobservância ao art. 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei n. 9.394/1996).

Considerando a pesquisa realizada nas diferentes plataformas, ressaltamos a carência de produções científicas que abordassem a temática da ‘militarização escolar no Brasil’ no âmbito do campo disciplinar da Análise do Discurso. No percurso de investigação do estado da arte, identificamos, no lapso temporal de 2019 a 2021, um único artigo no Portal de Periódicos da CAPES – “Cenas enunciativas em redes sociais: direções argumentativas e(m) implicações para o ensino” (BIAVATI; RESENDE, 2021) –, contudo de base teórica bakhtiniana.

Num panorama geral, os estudos que encontramos identificam e analisam as abordagens de gestão escolar, as práticas pedagógicas, o modelo de ensino militar, o desempenho escolar e a identidade dos discentes. Não localizamos pesquisa alguma na área dos Estudos Linguísticos em geral ou da Análise do Discurso em particular que abordasse o tema postulado nesta dissertação. Todavia, consideramos pertinente mencionar as obras que indiretamente trouxeram contribuições para que pudéssemos desenvolver nossos olhares enquanto analistas do discurso.

A partir do levantamento realizado nas plataformas de Periódicos da CAPES e do Google Acadêmico, identificamos os seguintes artigos como pertinentes para as discussões teóricas e análises do *corpus* desta dissertação:

1. SANTOS, Catarina *et al.* Militarização das escolas públicas no Brasil: um debate necessário. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 3, p. 580-580, 2019;
2. ALVES, Miriam Fábila; TOSCHI, Mirza Seabra. A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 3, p. 633-647, 2019;
3. SANTOS, Catarina de Almeida. “Sentido, descansar, em forma”: escola-quartel e a formação para a barbárie. **Educação & Sociedade**, v. 42, p. 1-19, 2021;
4. SILVA, Fábio de Oliveira; DITTRICH, Maria Glória. Aluno ou soldado? Poder disciplinar. **Divers@!**, v. 14, n. 1, p. 44-56, 2021;
5. CASTRO, Roney Polato de; SILVA, Michele Gomes da. Relações de gênero, sexualidades e militarização das escolas públicas: disciplina, vigilância e silenciamento. **Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 23, n. 2, p. 258-277, 2021.

Diante da necessidade de aprofundar nos estudos relacionados ao tema desta pesquisa, realizamos uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES). Nessa busca, reconhecemos a relevância das seguintes dissertações:

1. CARVALHO, Cássia Núbila de. **Empoderamento feminino**: uma análise arqueogenealógica da constituição de um dispositivo de poder e resistência. 2021. 240 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal de Goiás – Regional de Catalão, Catalão, 2021;
2. SANTOS, Rafael da Costa. **A militarização da escola pública em Goiás**. 2016. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016;
3. SANTOS, Eduardo Junio Ferreira. **Militarização das escolas públicas no Brasil**: expansão, significados e tendências. 2020. 442 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

Ainda no Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES), foi encontrada a seguinte tese que se relaciona com algumas abordagens suscitadas neste trabalho:

1. MACHADO, Gilson Batista. **Políticas públicas educacionais do Governo Federal nos anos de 2019 e 2020: uma análise dos fundamentos ideológicos**. 2021. 326 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

Não identificamos publicações científicas que respaldassem o discurso favorável à militarização escolar. Nessa perspectiva, mencionamos apenas as produções normativas oficiais do Governo Federal (Diretrizes das Escolas Cívico-Militares e Decretos), as quais não têm cunho científico, mas operam como discursos normativos.

Nas pesquisas bibliográficas realizadas, observamos o entendimento de que a Escola Cívico-Militar, a partir de um modelo de educação militar, apresenta-se como uma das formas de militarização da escola pública. Em consonância com a perspectiva teórica de Alves e Toschi (2019) e Santos (2021), também reconhecemos, nesta dissertação, a Escola Cívico-Militar como instrumento de militarização escolar. Como política educacional propulsora da militarização escolar no Brasil, o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim), norteador da implantação e expansão das Escolas Cívico-Militares no País, apresenta a gestão escolar compartilhada entre, de um lado, militares da reserva das Forças Armadas, Polícias Militares (PMs) e Corpos de Bombeiros e, de outro, os profissionais civis da educação como uma iniciativa capaz de produzir resultados positivos no que tange à qualidade da Educação Básica no País (BRASIL, 2021b).

Conforme publicação no *Jornal da Universidade* (LIMA, 2020), o então Presidente Jair Bolsonaro e o então Ministro da Educação Abraham Weintraub, no discurso de lançamento do Pecim, reiteraram a relevância do programa em “resgatar os valores brasileiros” e “os valores da família”. Na ocasião, o então Presidente manifestou como finalidade do Pecim “colocar na cabeça de toda essa garotada a importância dos valores cívico-militares, como tínhamos há pouco no Governo Militar, sobre educação moral e cívica, sobre respeito à bandeira” (*apud* LIMA, 2020, paginação irregular). Observamos, pois, a reverberação da educação instituída na época da Ditadura Militar (1964–1985), durante a qual o discurso de uma educação cidadã era produzido e imposto como instrumento de controle ideológico, disciplinando o corpo do discente pela formação moral e cívica. Ainda segundo Lima (2020), a atuação dos militares no controle disciplinar dos discentes e na organização administrativa da escola é condição para a produção de uma nova cultura escolar, constituída a partir da difusão dos princípios militares como condutores do modelo cívico-militar. Nesse sentido, observamos o exercício dos saberes militares na formação integral do sujeito-discente.

Compete distinguir, nesta dissertação, escolas militares de escolas militarizadas. No tocante à estrutura e a finalidade, tem-se o seguinte:

Como define o Regulamento dos Colégios Militares, trata-se de “organizações militares que funcionam como estabelecimentos de ensino de educação básica”. Posto que, também segundo o documento, têm o objetivo de capacitar os alunos para ingressar em estabelecimentos de ensino militares, como as escolas de cadete. Do ponto de vista pedagógico, o currículo é orientado por valores e tradições do Exército, tendo como meta possibilitar que o aluno incorpore valores familiares e patrióticos, bem como formar jovens autônomos e criativos. Também existem escolas militares geridas pelo Corpo de Bombeiros ou pela Polícia Militar nos estados, com finalidades e objetivos semelhantes. (MILITARIZAÇÃO, 2019, paginação irregular)

Ante o exposto, inicialmente, nos Colégios Militares, busca-se a formação militar priorizando a carreira militar. Essas instituições, de caráter público, são fundadas pelas corporações – Forças Armadas (Exército, Marinha e Aeronáutica), Polícias Militares e Corpos de Bombeiros. Dentre esses colégios, citamos aqueles administrados pelo Exército Brasileiro e as Escolas Militares das Corporações das Polícias Militares, estas designadas como Colégio Tiradentes da Polícia Militar ou Colégio da Polícia Militar, sendo que à sua denominação se adiciona o nome de um militar de alta patente (EXÉRCITO BRASILEIRO, s.d.; SANTOS *et al.*, 2019). Atualmente, o Sistema Colégio Militar do Brasil é integrado por 14 Colégios Militares (CM) subordinados ao Departamento de Educação e Cultura do Exército, sob a supervisão da Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (EXÉRCITO BRASILEIRO, s.d.). Consoante Santos (2019, p. 584), os Colégios Militares do Exército Brasileiro

[...] objetivam atender primeiramente aos dependentes de militares de carreira do Exército e demais candidatos, por meio de processo seletivo. A proposta educativa dos CM, apesar de ter como base a legislação federal de educação, obedece às leis e aos regulamentos em vigor no Exército, e é desenvolvida segundo os valores e as tradições do Exército Brasileiro.

Por sua vez, as escolas militarizadas referem-se às instituições públicas de ensino sob a gestão escolar, didático-pedagógica e administrativa dos militares, mas vinculadas ao sistema das Secretarias de Educação dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal (BRASIL, 2021). Como integrante das instituições de ensino militarizadas no Brasil, a Escola Cívico-Militar, implementada no governo de Jair Bolsonaro, é subsidiada pelo discurso normativo apresentado pelo Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim). Como particularidade do modelo de ensino pertencente a esse programa, observamos o disposto no art. 15: “O Pecim será executado por meio de ações e instrumentos que incluam: I – etapa inicial de adesão voluntária dos entes federativos, consulta pública formal e execução do modelo da Ecim nas escolas participantes” (BRASIL, 2019a). Nessas instituições, a consulta prévia sobre

a militarização da escola perante a comunidade escolar apresenta-se como condição para legitimar o interesse dessa comunidade em participar do programa.

Para análise dos discursos favoráveis e dos discursos contrários à militarização das escolas públicas, objeto desta pesquisa, admitimos como referente¹ dos enunciados analisados o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim), acontecimento discursivo no processo de militarização das escolas públicas brasileiras. Esse programa participa das condições que possibilitam a criação das Escolas Cívico-Militares (Ecim), mecanismo político do Presidente Jair Bolsonaro para dar visibilidade ao discurso da militarização do ensino público no Brasil.

Tendo em vista que os discursos tomados como objetos de análise tratam do processo de militarização das escolas públicas, importa-nos discutir a produção dos efeitos de verdades constituídos por um modelo de ensino pautado nos princípios militares (Educação Militar). A viabilização desse modelo escolar produz muitas inquietações quanto aos possíveis efeitos de verdades na Educação Brasileira, tais como: (i) o discurso da militarização das escolas públicas como solução para os problemas educacionais brasileiros; (ii) a manutenção da ordem social a partir da militarização escolar; (iii) a defesa da educação democrática registrada por diversos pesquisadores contrários àquele processo; (iv) a implantação de um Governo Militar autoritário na escola como forma de controle político; e (v) a qualidade da educação como prioridade de governo. Não obstante, no percurso analítico dos discursos favoráveis e daqueles contrários à militarização das escolas públicas, procuramos, nesta dissertação, compreender as relações de poder-saber a partir dos efeitos de verdades permeados naquele processo.

Nossa atenção sobre esse assunto deve-se ao fato de que, na atualidade, os dados sobre a qualidade de ensino e a segurança na escola militar são discursivizados e apresentados como resultados de uma *gestão de excelência* por diferentes páginas nas redes sociais, tais como o Facebook e o Instagram, e por outros veículos de comunicação. A rigidez disciplinar exercida na escola militar é tomada como mecanismo de enfrentamento da indisciplina, ou seja, a produção da disciplina na escola militar é obtida pelo exercício do poder disciplinar, o que nos leva a questionar as verdades que nos são impostas.

¹ “O referencial do enunciado forma o lugar, a condição, o campo de emergência, a instância de diferenciação dos indivíduos ou dos objetos, dos estados de coisas e das relações que são postas em jogo pelo próprio enunciado; define as possibilidades de aparecimento e de delimitação do que dá a frase seu sentido, à proposição seu valor de verdade.” (FOUCAULT, 2016, p. 110-111)

Tendo em vista as relações de saber e poder que emergem dos discursos que circulam nas redes sociais e a forte influência desses discursos no pensamento social, selecionamos como *corpus* desta pesquisa páginas de perfis coletivos, e não individuais – ou seja, advêm de instituições sociais, políticas ou governamentais e de movimentos sindicais. Mais especificamente, selecionamos alguns enunciados divulgados em determinadas páginas coletivas do Facebook e do Instagram no período de 2019 a 2021. Esse recorte espaço-temporal tem como marco inicial a criação do Projeto Nacional da Escola Cívico-Militar (Pecim), a qual foi autorizada pelo Decreto n. 10.004/2019 (BRASIL, 2019a).

Nas páginas selecionadas para o *corpus*, identificamos como objetos de análise os discursos favoráveis e aqueles contrários à militarização das escolas públicas no Brasil, selecionados a partir de temas específicos, como gestão de excelência, qualidade de ensino e sujeito-discente militarizado. Considerando que, na prática discursiva, um enunciado se relaciona com outros que estão às suas margens (FOUCAULT, 2016), apresentamos, no percurso das análises discursivas, uma série de outros enunciados que, num campo associado (campo adjacente), estabelece relação com outros enunciados, inclusive com aqueles pertencentes ao campo normativo (documentos administrativos e leis federais).

A análise do *corpus* se estruturou a partir de séries enunciativas, selecionadas a partir das abordagens temáticas suscitadas no percurso teórico e analítico. Cada série foi estruturada a partir da sequência de enunciados apreendidos segundo a pertinência da análise e evidenciou, conforme as discussões, a emergência de posições ora contrárias, ora favoráveis à militarização escolar. Nas análises dessas séries, observaram-se os enunciados linguísticos e imagéticos para a compreensão do poder disciplinar exercido na Escola Cívico-Militar e os seus sentidos na constituição do sujeito-discente militarizado.

Foi mobilizada uma base normativa para fundamentar as análises do referido *corpus*. Essa base compreende: Constituição Federal de 1988, em seus art. 205 e 206 (BRASIL, 1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n. 9.394/1996 – BRASIL, 1996); Decreto n. 10.004, de 5 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019a); e Diretrizes das Escolas Cívico-Militares (BRASIL, 2021b).

A Análise do Discurso foi a ferramenta que escolhemos para nos enveredar no sistema disciplinar da Escola Cívico-Militar e, assim, contribuir para a apresentação de novas perspectivas e saberes. Mais especificamente, a inquietação inicial deste estudo é a produção de sentidos da militarização escolar na constituição do sujeito-discente militarizado embasados na inserção dos princípios militares na sua formação educacional. Essa inquietação se traduz nestas questões:

- Quem é este sujeito?
- Em qual formação discursiva ele se inscreve?
- Quais seriam as relações de poder que condicionariam a sua constituição?

Essas indagações são basilares para iniciarmos o percurso analítico do poder e, ao final desta pesquisa, apresentarmos, a partir das implicações de um regime de forças, das práticas discursivas históricas e sociais, o sujeito-discente militarizado.

Em se tratando de ‘disciplina’, apoiamos a nossa compreensão nas reflexões de Foucault (2014a) em *Vigiar e punir* ao discorrer sobre o processo de docilização dos corpos e refletir sobre ‘as disciplinas’ no controle do corpo. Foucault (2014a, p. 135) refere-se às disciplinas como “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhe impõem uma relação de docilidade-utilidade”. O autor aponta que as disciplinas têm múltiplas funções em relação ao corpo, reconhecidas como instrumentos de docilização, de controle do corpo.

Diante da atual conjuntura da Educação Brasileira, faz-se necessário questionar determinadas políticas públicas educacionais tendo como premissa o dever constitucional do Estado de promover a valorização do ensino público no País. De acordo com a Carta Magna, a educação é um direito social que deve ser respeitado e amparado pelo Estado, pela família e pela sociedade: “[a] educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, art. 205). A CF/1988 evidencia o papel da educação na formação integral do indivíduo enquanto cidadão crítico e participativo, bem como um profissional capacitado para a sua inserção no mercado de trabalho.

Em conformidade com o texto legal, o Estado deve assegurar uma educação de qualidade por meio de políticas públicas educacionais. No tocante à viabilização de políticas públicas educacionais, vale mencionarmos o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim), instituído pelo Decreto n. 10.004, de 5 de setembro de 2019 (BRASIL, 2019a). Somam-se a esse documento três portarias que implantam o modelo das escolas militares no País: Portaria n. 2.015, de 20 de novembro de 2019 (BRASIL, 2019b); Portaria n. 1.071, de 24 de dezembro de 2020 (BRASIL, 2020); e Portaria n. 40, de 22 de janeiro de 2021 (BRASIL, 2021a).

Ao mesmo tempo, existe uma mobilização nas redes sociais (sobretudo Facebook e Instagram), nas quais verificamos a presença de diferentes discursos sobre a militarização das

escolas. As discussões acerca da militarização das escolas públicas suscitam muitas inquietações – por exemplo, há, de um lado, pais que valorizam a educação escolar sob o comando do regime militar e, do outro, pais que não admitem as imposições desse regime. As plataformas de redes sociais como o Facebook e o Instagram têm proporcionado espaços de discursivização do programa, espaços esses onde grupos de posições favoráveis e contrárias à militarização apresentam seus discursos linguísticos e imagéticos para defender suas posições.

Oportunizar um debate sobre a militarização nas escolas públicas é possibilitar que determinadas questões sejam postas em discussão, criando diálogos para refletir sobre o que está sendo posto como verdade. As produções de sentidos dos diferentes discursos sobre a militarização nas escolas são relevantes para se pensar a educação pública brasileira, seus princípios basilares e sua estrutura normativa, bem como a implantação e o desenvolvimento das políticas públicas educacionais.

O processo de militarização é discutido nesta dissertação considerando as implicações que apresenta nas relações de poder-saber e nas práticas de controle dos corpos a partir do poder disciplinar exercido por agentes militares na Escola Cívico-Militar. Neste estudo, usamos o termo ‘corpos’ para nos referirmos aos sujeitos-discentes. Questionamos as proposições e o funcionamento do poder disciplinar no controle de corpos na escola militar, bem como os seus efeitos de sentidos na constituição dos sujeitos-discentes.

Para o desenvolvimento de nosso estudo, pautamo-nos na Análise do Discurso foucaultiana, cuja contribuição é fundamental para o reconhecimento das questões históricas, sociais, políticas, educacionais e jurídicas que determinaram a emergência dos discursos militares nas políticas educacionais. A Análise do Discurso em tela tem como viés a observação do funcionamento do sistema disciplinar da Escola Cívico-Militar mediante elementos linguísticos e não linguísticos responsáveis pela materialização dos discursos presentes no *corpus* desta pesquisa.

A partir do referido campo de observação, tomamos como base teórica os estudos foucaultianos para abordar, no *corpus*, o funcionamento do poder disciplinar no controle dos sujeitos-discentes e analisar a produção de sentidos desse poder na constituição do sujeito discursivo (sujeito-discente). Diante do exposto, buscamos explicitar as relações de poder-saber para demonstrar as bases que permitem a articulação do poder disciplinar na Escola Cívico-Militar. Entendemos que os enunciados tomados como *corpus* desta pesquisa são construções histórico-social determinantes para que os discursos sejam autorizados.

A análise do discurso do *corpus* em epígrafe contribuirá para a formação de saberes sobre o poder disciplinar e sua produção de sentidos na constituição do sujeito. Como

parâmetro analítico, retratamos o sujeito, enquanto construção histórico-social, considerando que o poder participa da sua constituição e manifesta-se nas relações sociais, políticas, econômicas e culturais. Diante da articulação de uma rede de discursos, suscitamos inquietações sobre a relação do saber e poder produzidas pela apreensão dos sentidos dos enunciados linguísticos e imagéticos (*corpus*).

Reconhecemos nas práticas discursivas – especificamente, na relação do poder-saber – condições de possibilidades para a produção de novos saberes acerca da constituição dos objetos, discursos, acontecimentos, rupturas e sujeitos discursivos. Portanto, a Análise do Discurso participa dessa construção de saberes, questionando verdades e possibilitando novas concepções.

Na pesquisa em foco, buscamos, como contribuições da Análise do Discurso, compreender a disciplina na Escola Cívico-Militar através do funcionamento do poder disciplinar exercido pelos militares e refletir sobre a produção de sentidos na constituição do sujeito-discente. Na Escola Cívico-Militar, a resistência às normas explicaria a indisciplina que é neutralizada/combateda pelo exercício do poder disciplinar. Em meio às discussões teóricas foucaultianas, a análise dos posicionamentos favoráveis e daqueles contrários à militarização das escolas pode proporcionar um novo olhar sobre as implicações do poder disciplinar na constituição do sujeito-discente, produzindo novos saberes sobre os instrumentos/aparatos utilizados pelos militares para estabelecer e manter o controle disciplinar na Escola Cívico-Militar.

Considerando a Análise do Discurso sob a perspectiva foucaultiana, procuramos conhecer melhor como o poder disciplinar se manifesta enquanto dispositivo de controle dos sujeitos-discentes na Escola Cívico-Militar. A Análise do Discurso enquanto teoria científica que subsidia analisar discursos pode possibilitar a compreensão do poder disciplinar como dispositivo de controle dos sujeitos-discentes numa perspectiva de militarização das instituições públicas de ensino. A identificação das diferentes vozes discursivas também pode contribuir para explicitar a produção de sentidos do poder disciplinar sobre os corpos, num panorama sócio-histórico-político relevante para definir as condições de possibilidades que autorizam a implementação da disciplina na Escola Cívico-Militar.

No que se refere às condições para a emergência dos enunciados, é possível verificar as determinações sócio-histórico-culturais na produção dos discursos. Diante da popularização das redes sociais, reconhecemos o Facebook e o Instagram como plataformas que medeiam a visibilidade dos diferentes discursos. O poder desses veículos de comunicação não está diretamente no processo de manipulação de ideias, mas em oportunizar a sua

dinamização em um território midiático. Essas plataformas criam ambientes para a manifestação de diferentes discursos, sejam eles linguísticos, imagéticos ou sonoros, e propiciam espaços de diálogos, de confrontos e de resistência. Os discursos veiculados em diferentes páginas do Facebook e Instagram (*corpus* desta pesquisa) são aqui analisados como objetos de uma construção histórica e social compreendidos enquanto resultados de uma rede discursiva, ou seja, um sistema de conexões de discursos de diferentes campos do saber.

O objetivo geral desta dissertação é analisar o poder disciplinar no controle dos sujeitos-discentes nos discursos favoráveis e naqueles contrários à militarização das escolas públicas brasileiras. Os objetivos específicos são: (i) identificar, nas páginas do Facebook e Instagram, discursos favoráveis e discursos contrários à militarização nas escolas públicas, a rede de dispositivos que possibilita a constituição do sujeito-discente militarizado; (ii) compreender a resistência enquanto instrumento de exercício do poder dos sujeitos discursivos inscritos no discurso da militarização escolar; (iii) refletir sobre a relação de poder-saber na disciplina dos corpos nos discursos favoráveis e naqueles contrários à militarização nas escolas públicas; e (iv) explicitar a produção de sentidos e os efeitos de verdades na constituição dos sujeitos-discentes militarizados.

Para desenvolver esta pesquisa, utilizamos como principal instrumento metodológico o referencial teórico dos estudos discursivos foucaultianos. Por meio das análises das práticas discursivas pelo método arqueogenealógico, procuramos compreender os reflexos da militarização na constituição do sujeito-discente, tendo como parâmetro o poder disciplinar como produtor de saberes. Identificar como esses saberes se constituem nas práticas discursivas possibilita reconhecer as relações de poder que se estabelecem a partir da sua emergência numa perspectiva histórico-social. Em suma, a arqueogenealogia possibilita a análise da relação poder-saber na produção do poder disciplinar e suas implicações na constituição do sujeito-discente da Escola Cívico-Militar.

As contribuições do método genealógico são significativas para compreendermos a constituição do poder disciplinar no modelo de ensino militar e seu exercício a partir de uma rede discursiva com ramificações em vários campos do saber. Todo um aparato conceitual é mobilizado para possibilitar a produção de conhecimentos acerca de um regime de forças, com proeminência do diálogo constante com as acepções de Michel Foucault, concomitantemente permeado de contribuições teóricas de pesquisadores como Candiotti (2012), Deleuze (2017), Fernandes (2012) e Veiga-Neto (2007), os quais se inquietaram com os desdobramentos dos estudos realizados pelo filósofo francês.

Tendo em vista os objetivos, a justificativa e a metodologia utilizada para a organização do *corpus* desta pesquisa, apresentamos o percurso teórico e analítico desta dissertação. São três capítulos, além desta Introdução e das Considerações Finais, seguidas das Referências.

No Capítulo I, abordamos primeiramente, a partir da vasta teoria foucaultiana, o enunciado, explorando seus sentidos a partir da sua função enunciativa. Na sequência, procedemos a uma discussão sobre o dispositivo do poder, sob o qual se debruçaram vários estudiosos que se dispuseram a reverberar as acepções do filósofo francês. A acepção foucaultiana das relações de poder é problematizada ao relacionarmos a teoria e a análise dos enunciados que permeiam os discursos favoráveis e aqueles contrários à militarização das escolas públicas. Articulamos esses enunciados com outros que estão ‘às suas margens’, conforme se pode depreender do pensamento foucaultiano. Seguindo os estudos foucaultianos, passamos a uma reflexão sobre o dispositivo da resistência enquanto jogo de estratégias nas relações de poder e, para melhor compreensão dessa teoria, analisamos as postagens que inscrevem o discurso contrário à militarização escolar. Por tratarmos da escola militarizada, procuramos inserir postagens sociotécnicas com discursos sobre a Escola Cívico-Militar. Os discursos de resistência à militarização das escolas públicas no Brasil são articulados com outros enunciados, produzindo saberes numa relação de poder que se instaura nos posicionamentos dos sujeitos discursivos.

Refletimos sobre o ‘dispositivo’ em Foucault, procurando identificar e discutir o poder disciplinar enquanto dispositivo de controle dos sujeitos-discentes na Escola Cívico-Militar. Para tal, analisamos os enunciados que permeiam os discursos favoráveis e contrários à militarização como um conjunto de elementos heterogêneos que se articulam com outros enunciados. Embora esses enunciados não estejam diretamente compondo o *corpus* desta pesquisa, apresentam-se como fundamentais para o desenvolvimento das nossas análises discursivas. Além disso, dedicamos uma seção do Capítulo I para tratar de outro dispositivo, o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, abordado como elemento de análise desta pesquisa. A referência a esse dispositivo durante o processo teórico-analítico determina um campo discursivo para o exercício das relações de poder exercidas por diferentes sujeitos discursivos, incluindo os militares, os discentes, os docentes, o Governo Federal e a sociedade.

No Capítulo II, como percurso metodológico foucaultiano, discutimos, por meio da genealogia do poder disciplinar, o funcionamento do poder disciplinar a partir das teorizações de Foucault sobre as relações de poder e saber. Apresentamos, numa perspectiva teórica dos estudos genealógicos foucaultianos, um trabalho de observação e análise dos enunciados que

congregam os discursos favoráveis e aqueles contrários à militarização das escolas públicas no Brasil. Articulamos as discussões foucaultianas sobre os dispositivos de saber e poder com os enunciados presentes tanto no *corpus* quanto nos discursos, sejam eles jurídicos, administrativos ou midiáticos. Também discutimos as relações de saber e poder produzidas por determinadas práticas discursivas, bem como seus efeitos de verdades no exercício do poder disciplinar na Escola Cívico-Militar. Prosseguimos na seara foucaultiana problematizando a relação entre poder e verdade na constituição do poder disciplinar. Seguimos com as discussões teóricas e analíticas acerca da constituição do poder disciplinar, partindo das discussões de abordagens teóricas preconizadas por Foucault. Com o propósito de possibilitar reflexões acerca do discurso da educação militar reverberada no processo de militarização das escolas públicas no Brasil, realizamos discussões teóricas pautadas na teoria foucaultiana articulada com as discussões estabelecidas por enunciados advindos de discursos jurídicos, administrativos e sociais. Para finalizar as abordagens desse capítulo, tecemos breves reflexões históricas sobre a instituição de ensino e o discurso da militarização das escolas públicas no Brasil. Assim, com as discussões do Capítulo II, esperamos promover novos olhares em relação aos saberes e poderes que circulam nos diferentes espaços sociais no âmbito da temática da militarização das escolas públicas brasileiras.

Por fim, no Capítulo III, após termos concluído um percurso teórico e analítico em relação ao poder disciplinar, ancoramo-nos nas questões centrais desta pesquisa: “Quem é o sujeito-discente militarizado?”, “Em qual formação discursiva ele se inscreve?” e “Quais seriam as relações de poder que condicionariam a sua constituição?”. Produzimos, neste capítulo, discussões que nos possibilitam, a partir da análise do *corpus*, compreender, pela Análise do Discurso foucaultiana, elementos que, ao integrarem o dispositivo da militarização escolar, inscrevem discursivamente o sujeito-discente militarizado.

CAPÍTULO I

O DISPOSITIVO DE PODER NUMA PERSPECTIVA FOUCAULTIANA

A abordagem inicial para adentrarmos no campo da Análise do Discurso perpassa pelo enunciado, cuja compreensão tece a base para identificarmos o ‘discurso’ como construção social e histórica. Diante da complexidade conceitual do enunciado em Foucault, propomos como inquietação uma breve incursão teórica sobre a função enunciativa, discussão essencial para que os sentidos dos enunciados sejam apreendidos.

Como condição para a produção do enunciado, abordamos o poder numa perspectiva foucaultiana, apreendido nas relações de poder estabelecidas socialmente. Partindo dessa concepção, procuramos investigar o poder enquanto inquietação foucaultiana. Propomos como discussão inicial o funcionamento do poder nas relações sociais e as condições que possibilitam a sua emergência para, posteriormente, discorrermos sobre as concepções de Foucault sobre o ‘dispositivo’.

Ainda sobre o aparato teórico foucaultiano, tratamos, em seguida, das concepções de Foucault sobre o dispositivo e a sua constituição no domínio do saber e nos regimes de poder. Com o intuito de elucidar novas leituras da teoria foucaultiana sobre o ‘dispositivo’, valorizamos as discussões teóricas deleuzianas que o compreendem a partir das linhas de enunciabilidade e visibilidade.

Para finalizar as discussões tecidas neste capítulo, apresentamos como integrante do Dispositivo da Militarização Escolar o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim). Discursivamente, abordamos a constituição do Pecim a partir de relações de saber postuladas nas discussões teóricas e análises de séries enunciativas.

1.1 Análise Discursiva: o Enunciado em Foucault e o Sujeito-Discente Militarizado

Na constituição do discurso, observamos a coexistência de enunciados que se articulam ao produzirem sentidos dentro de dada formação discursiva e na relação com outras formações. Dessa forma, a compreensão do discurso está implicada na análise dos enunciados que o compõem, os quais atendem à função de produzir sentidos. Segundo Foucault (1972, p. 109 *apud* ROCHA, 2012, p. 52), “o enunciado é uma função que cruza o domínio de estruturas e de unidades possíveis e que as faz aparecer, como conteúdos concretos, no tempo e no espaço”. Numa conjuntura sócio-histórica, a partir de uma materialidade linguística (língua) ou

não verbal, como os sons, as cores e as imagens, compreendemos a função dos enunciados ao produzirem sentidos.

Acerca da ‘função enunciativa’, Foucault (2016, p. 99), em *Arqueologia do saber*, assevera:

Inútil procurar o enunciado junto aos grupamentos unitários de signos. Ele não é nem sintagma, nem regra de construção, nem forma canônica de sucessão e de permutação, mas sim o que faz com que existam tais conjuntos de signos e permite que essas regras e essas formas se atualizem. Mas se as faz existirem, é de um modo singular que não se poderia confundir com a existência dos signos enquanto elementos de uma língua, nem tampouco com a existência material das marcas que ocupam um fragmento e duram um tempo mais ou menos longo. É esse modo singular de existência, característico de toda série de signos, desde que seja enunciada, que se trata agora de questionar.

Conforme o autor, na análise do enunciado, importa-nos reconhecer as leis de possibilidades de sua emergência, os fatores determinantes para a sua existência, os sujeitos autorizados para enunciar, o objeto (não tomando os signos e suas construções linguísticas, mas as regras que autorizam o seu funcionamento) e a sua transição entre os sistemas de uma língua. Não cabe discutirmos o funcionamento interno da língua, a estrutura do sistema linguístico, haja vista que apreender o enunciado é reconhecer as regras que autorizam a sua emergência nos campos do saber jurídico, social, religioso, filosófico, político e econômico.

A partir da função enunciativa, compreendemos o funcionamento do enunciado dentro de um campo associado (ou adjacente), apreendido por um sistema de regras, ou seja, dentro da formação discursiva. Compreender os sentidos de um enunciado implicam reconhecer: o referencial, a posição-sujeito / sujeito do enunciado, o campo associado e a existência material. Enfim, esses elementos ou características produzem as condições de possibilidades para a apreensão do enunciado.

Numa breve imersão nas características do enunciado, reportamo-nos inicialmente ao ‘referencial’, que, segundo Foucault (2016, p. 110-1), “não é constituído de ‘coisas’, de ‘fatos’, de ‘realidades’, ou de ‘seres’, mas de leis de possibilidades, de regras de existência para os objetos que aí se encontram nomeados, designados ou descritos, para as relações que aí se encontram afirmadas ou negadas”.

Foucault (2016, p. 110-1) acrescenta:

O referencial do enunciado forma o lugar, a condição, o campo de emergência, a instância de diferenciação dos indivíduos ou dos objetos, dos estados de coisas e das relações que são postas em jogo pelo próprio enunciado; define as possibilidades de aparecimento e de delimitação do que dá à frase seu sentido, à proposição seu valor de verdade. É esse conjunto que caracteriza o nível enunciativo da formulação, por oposição a seu nível gramatical e ao seu nível lógico: através da relação com esses domínios de possibilidade, o enunciado faz de um sintagma, ou de uma série de

símbolos, uma frase a que se pode, ou não, atribuir um sentido, uma proposição que pode receber ou não um valor de verdade.

Diante dessas constatações, Foucault (2016) discorre sobre a relevância das condições de possibilidades de emergência do enunciado, reconhecendo, nas relações de saber e poder, o campo para a sua constituição. O ‘objeto, a coisa e a realidade’ emergem daquele campo de relações produzidas pela articulação dos enunciados coexistentes em diferentes campos do saber (associados/adjacentes) integrantes de dada formação discursiva. Nesse sentido, a identificação do referencial é basilar para a produção da análise enunciativa.

Após reconhecermos a relevância do referencial na análise enunciativa, apontamos outra característica do enunciado, a posição-sujeito. A partir dela, verificamos que nem todo sujeito é autorizado a enunciar – numa ordem discursiva, os sujeitos se inscrevem em determinada formação discursiva para produzir sentidos num processo de enunciação.

Na sequência, temos a terceira característica da função enunciativa, o ‘campo/domínio associado’, que corresponde ao campo enunciativo, onde se delineiam os limites de projeção dos sentidos produzidos pelo enunciado. Conforme Foucault (1972 *apud* ROCHA, 2012, p. 68), “não existe o enunciado em geral, isto é, o enunciado neutro cuja existência não suportaria a existência de outros”. A função enunciativa é apreendida dentro de um campo associativo, ou seja, um lugar de existência e articulação dos sentidos produzidos pelos enunciados dentro de uma formação discursiva.

Para Rocha (2012, p. 54), “um enunciado está sempre localizado em relação a outras *performances* verbais. Dito de outro modo, diferentemente do que ocorre com a frase ou a proposição, para que haja um enunciado, é preciso que um sintagma seja posto em relação com todo um campo adjacente”. O autor menciona o campo associativo como a condição ou característica da função enunciativa; nele, o enunciado se inscreve tanto na forma repetível quanto na forma não repetível, sendo essa recepção dada a partir das condições sócio-históricas em que aquele é apreendido. Nesse sentido, compreendemos que os enunciados produzem sentidos e são definidos por regras sócio-históricas, responsáveis por fazer emergir e circular os discursos na sociedade.

No campo associado, observamos as manifestações de um enunciado reverberando, assumindo novas configurações em diversas práticas discursivas. Entendemos que o enunciado circula em vários campos do saber, sendo articulado em diferentes instâncias sociais num regime de forças; desse modo, compreendemos que o enunciado é objeto de novos olhares. Um enunciado de referência transita em várias formulações, ou seja, em práticas discursivas que, segundo o autor, suscitam diferentes efeitos de sentidos tomados a partir de sua inscrição em

outro domínio do saber. Os campos associados integram aquele enunciado em suas práticas discursivas, podendo admitir diferentes efeitos de sentidos suscitados por aquele enunciado. A emergência daquele enunciado nos campos associados é condicionada a fatores diversos, como os sócio-históricos, os políticos e os econômicos.

Existe um território pelo qual o enunciado se movimenta, transita, produz seus efeitos, podendo ser observado a partir da aparição de seu objeto em vários espaços de circulação, sejam eles midiáticos, jurídicos, políticos, educacionais etc. Segundo Foucault (2016, p. 117), “o campo associado que faz da frase ou de uma série de signos um enunciado e que lhes permite ter um contexto determinado, um conteúdo representativo específico, forma uma trama complexa”. Os elementos linguísticos ou imagéticos que materializam os enunciados transitam de um sistema a outro, repetíveis ou não, produzem sentidos dadas as condições sócio-históricas em que estão inseridos. A trama complexa em que o enunciado se apresenta é constituída a partir de sua heterogeneidade, relação que o enunciado estabelece com outros enunciados.

No tocante à atualização do domínio associado, Rocha (2012, p. 68) aponta:

[a] esse respeito, seguem algumas poucas observações acerca de dois modos de atualização desse domínio associado: em primeiro lugar, as demais formulações no interior das quais o enunciado se inscreve à guisa de réplica a seguir, o jogo da retomada (com modificações mais ou menos acentuadas) de outros enunciados.

Conforme reflexões do autor, o enunciado, num jogo de aparições, ora se repete, ora reverbera por meio de um processo de atualização que se dá mediante a articulação com outros enunciados e mediante inscrições sócio-históricas determinadas. Na atualização, o enunciado se reconfigura dentro de condições específicas de formação – circunstâncias históricas, sociais, políticas e ideológicas são postas em circulação para intervir na constituição de determinado enunciado e possibilitar que este produza novos sentidos.

Ainda sobre o campo associado do enunciado, Deleuze (2017, p. 13) descreve

[o] enunciado como regra de passagem de um sistema a outro, em qualquer nível que se tome e por menor que seja o elemento considerado. Logo, por natureza, um enunciado não se separa de sua de sua relação com outros enunciados, pois sua regra é a heterogeneidade. Daqui a ideia de família de enunciados ou daquilo que Foucault chamará às vezes de multiplicidade à estrutura.

A partir da concepção deleuziana do pensamento foucaultiano sobre a transitoriedade do enunciado de um sistema para o outro, observamos uma conexão de sentidos entre os enunciados. A regra da heterogeneidade torna possível a articulação entre os enunciados em diferentes sistemas, justamente por se tratar de distintos sistemas de formação discursiva. Portanto, a multiplicidade de enunciados que coexistem e se relacionam é uma

condição para que a transitoriedade do enunciado cumpra sua função de produzir sentidos em diferentes sistemas.

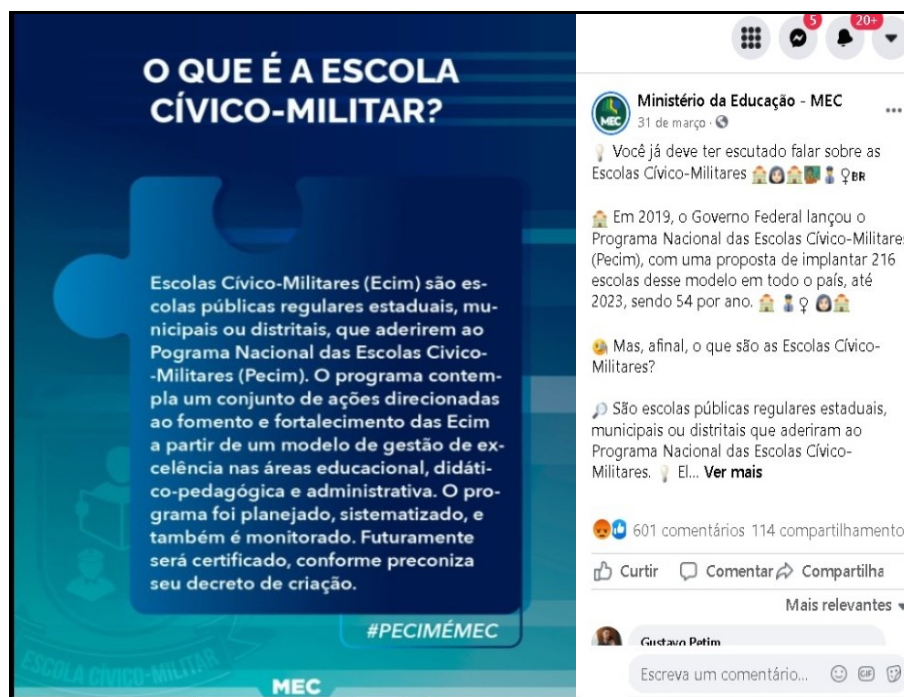
Por fim, tratemos sucintamente da materialidade do enunciado,² a qual se estabelece a partir de uma linguagem específica que permite a sua existência enquanto produtor de sentidos. Essa materialidade pode referir-se tanto a um conjunto de elementos linguísticos, gramaticalmente organizados em frases e proposições, quanto a elementos não verbais, como as cores, os sons, os aromas, os símbolos, as diferentes representações que permitem estabelecer sentidos. Para Foucault (2016, p. 120), “o enunciado não é uma projeção direta, sobre o plano da linguagem, de uma situação determinada ou de um conjunto de representações. Não é simplesmente a utilização, por um sujeito falante, de certo número de elementos e de regras linguísticas”. Nesse sentido, apreendemos que a materialidade é uma das condições de possibilidades da constituição do enunciado.

Após as discussões sobre o referencial, a posição-sujeito, o campo associado e a existência material, características da função enunciativa, seguimos nas análises dos enunciados considerando que essas características são condições de existência dos enunciados, os quais, por sua vez, não são palavras, frases, proposições, mas uma função enunciativa produtora de sentidos. Contudo, é fundamental que, na apreensão desses sentidos, reconheçamos que o enunciado enquanto unidade discursiva é uma construção sócio-histórica, permeada de relações de poder apreendidas por meio de uma linguagem num campo específico de formação.

Na sequência das discussões, apresentamos a análise da série enunciativa (SE) 01, na Figura 1, que tem como abordagem o tema ‘gestão de excelência’. Os elementos (signos) constitutivos dos enunciados serão explorados de forma que estabeleçam uma relação de sentidos produzidos pelos elementos determinantes da sua função enunciativa.

² “Deve ter sempre existência material. Poderíamos falar de enunciado se uma voz não o tivesse enunciado, se uma superfície não registrasse seus signos, se ele não tivesse tomado corpo em um elemento sensível e se não tivesse deixado marca – apenas alguns instantes – em uma memória ou em um espaço? Poderíamos falar de um enunciado como de uma figura ideal e silenciosa? O enunciado é sempre apresentado através de uma espessura material, mesmo dissimulada a se desvanecer.” (FOUCAULT, 2016, p. 121-2)

Figura 1 – SE 01



Fonte: FACEBOOK, 2020. Disponível em: <https://www.facebook.com/ministeriodaeducacao>. Acesso em: 18 set. 2021.

Na série enunciativa 01, registramos os seguintes enunciados:

- “Você já deve ter escutado falar sobre as Escolas Cívico-Militares”;
- “O que é a Escola Cívico-Militar”;
- “planejado, sistematizado e monitorado”;
- “Certificação da Escola Cívico-Militar”;
- “Em 2019, o Governo Federal lançou o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim) com uma proposta de implantar 216 escolas desse modelo em todo o País, até 2023, sendo 54 por ano”.

A partir do enunciado (a) “*Você já deve ter escutado falar sobre as Escolas Cívico-Militares*”, pensamos num regime de visibilidade das Escolas Cívico-Militares, já que esse modelo de ensino não trata de uma proposta educacional inovadora; pelo contrário, temos aqui a reverberação de um modelo de ensino aplicado desde a época da Ditadura Militar (1964–1985). Na conjuntura sócio-histórica e política atual, podemos elucidar um militarismo legal, com a presença dos militares nos diversos setores sociais – nas escolas, nas instituições públicas, nos diversos departamentos do Estado Brasileiro –, militarismo produzido pelos mecanismos do poder político existentes nas relações sociais. Encontramos um militarismo que se insere na sociedade como um lugar de manifestações do exercício do poder político tanto no

contexto interno da escola quanto no contexto do Estado Brasileiro, por meio das instituições governamentais, produzindo saberes nas áreas da segurança pública, da economia e da saúde pública, saberes esses discursivizados pelos meios de comunicação de massa, campos de reverberação de enunciados.

A expansão do militarismo é observada em vários campos do saber: na História, na Economia, na Política, na Filosofia, na Sociologia e na Educação Brasileira. Particularmente, em consonância com o *corpus* desta pesquisa, exploramos a atuação dos militares fomentada pelo Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim) – um saber produzido pelo Governo Federal como mecanismo propulsor da expansão do militarismo no Brasil, tendo como eixo estratégico o viés educacional da Ecim. Nesse sentido, a ‘Escola Cívico-Militar’ proposta pelo Governo Federal se legitima a partir de um poder-saber político, social e econômico para difundir os valores cívico-militares defendidos no Governo Militar.

Para elucidar a análise do enunciado (b) “*O que é a Escola Cívico-Militar*”, retomemos as discussões foucaultianas sobre o enunciado. Na obra *Arqueologia do Saber*, Foucault (2016, p. 108) afirma:

Um enunciado existe fora de qualquer possibilidade de reaparecimento; e a relação que mantém com o que enuncia não é idêntica a um conjunto de regras de utilização. Trata-se de uma relação singular: se, nessas condições, uma formulação idêntica reaparece – as mesmas palavras são utilizadas, basicamente, os mesmos nomes, em suma, a mesma frase, mas não forçosamente o mesmo enunciado.

Conforme o autor, o enunciado, em conjunturas históricas, sociais, políticas e econômicas diversas, poderá ser reverberado, reproduzido materialmente, porém com outros sentidos, dadas as suas condições de possibilidades de emergência. No caso do enunciado (b) “*O que é a Escola Cívico-Militar*”, compreendemos que as circunstâncias históricas e políticas da atualidade não condizem com aquelas vivenciadas no período da Ditadura Militar. Naquela época, o exercício de um poder autoritário, ditador, produziu uma educação repressiva, na qual os focos de resistência eram cerceados, combatidos, não com os rigores da lei, mas com perseguições e censuras políticas, artísticas e sociais. Em tempos atuais, as relações de poder se instauram livremente, sem censura, pois há legislações que atestam os direitos dos cidadãos de produzirem e divulgarem seus discursos.

Numa concepção foucaultiana, diante das práticas discursivas produzidas na atual conjuntura política e social, os sujeitos se interrogam, se apropriam do discurso do outro e fazem dele um novo discurso. As diferentes posições-sujeitos se misturam, produzem discursos favoráveis e discursos contrários à militarização das escolas no Brasil. A ditadura do ensino por meio de determinado modelo pedagógico, controlando o quê e como ensinar, é objeto de

inquietações em diferentes setores da sociedade, incluindo a família, a escola, as organizações não governamentais, os movimentos estudantis, os sindicatos de professores e os Governos Federal, Estaduais, Municipais e Distrital.

Os princípios e fins da Educação Brasileira são questionados livremente pelos sujeitos discursivos, os quais, ao defenderem sua vontade de verdade, ocupam um lugar de produtores do saber e exercem o poder que lhes é atribuído conforme a posição ocupada, seja de cidadão, de docente, de discente. Entretanto, o poder manifestado nas relações de poder cria condições para que os sujeitos tenham liberdade para produzir seus discursos e, ao mesmo tempo, exercer o seu direito de contestar aqueles impostos como verdades.

No enunciado (b) “*O que é a Escola Cívico-Militar?*”, reconhecemos um acontecimento discursivo que apresenta um modelo de ensino distinto daquele produzido nas escolas públicas regulares estaduais, municipais ou distritais. Numa interlocução, o sujeito discursivo (Governo Federal) apresenta o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim) tomado como outro enunciado que se relaciona com àquele enunciado.

O Pecim, enquanto enunciado, produz seus sentidos na implantação e expansão das Escolas Cívico-Militares, desenvolvidas a partir da execução de ações estratégicas. Por meio destas, as Ecim são subsidiadas, recebendo fomento para que produzam seus efeitos a partir de uma gestão de excelência nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa. No tocante à constituição do enunciado Pecim, apreendemos que a sua emergência é uma construção política e social, por se tratar de uma política educacional do Governo Federal que tem como condição para a sua existência a adesão voluntária dos Estados, Municípios e Distrito Federal, bem como a aprovação da comunidade escolar.

Num regime de visibilidade, observamos um jogo estratégico na constituição do Pecim, ao ser “*planejado, sistematizado e monitorado*” – enunciado (c). Apreendemos aqui a defesa da credibilidade e efetividade do programa, sentidos produzidos antes mesmo da sua execução. Outro sentido produzido por esse enunciado está na imagem que serve de pano de fundo para a sua inscrição material – trata-se de uma peça de encaixe, a qual produz como sentido a inserção do modelo da Escola Cívico-Militar como apropriado, necessário para qualificar a Educação Básica Brasileira.

Instituída pelo Decreto n. 10.004/2019 (BRASIL, 2019a), a Certificação da Escola Cívico-Militar é outro elemento produtor de sentido, cuja existência está associada com os resultados positivos adquiridos pela viabilização daquele modelo de ensino. Assim, dispõe o Título I, da Certificação:

Considera-se certificação, no âmbito do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim), o processo de avaliação quanto à adoção de gestão de excelência das Escolas Cívico-Militares (Ecm), nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa, culminando no atingimento das Iniciativas Estratégicas e dos Objetivos Estratégicos propostos. (BRASIL, 2019a, p. 169)

Conforme o documento, a Certificação da Escola Cívico-Militar produz sentidos ao avaliar os resultados da “gestão de excelência” defendida pelos saberes produzidos pela educação militar nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa. A constituição desses saberes deve justificar a adesão a esse modelo de ensino como prática discursiva a ser implementada. Nesse sentido, o enunciado (d) “*Certificação da Escola Cívico-Militar*” produz seus sentidos num regime de visibilidade e enunciabilidade, no qual os resultados da “gestão de excelência” deverão ser materializados, produzindo sentidos por meio das práticas discursivas e não discursivas.

Tomamos como posição-sujeito do enunciado em análise o discurso político favorável à militarização das escolas públicas no Brasil, considerando a “Escola Cívico-Militar” como uma política educacional do Governo Federal a ser reverberada na atual conjuntura histórica, social e política. A defesa desse modelo de ensino produz sentidos na constituição identitária da escola pública brasileira, sentidos esses observados a partir da inserção dos princípios da educação militar, com valorização da estrutura hierárquica militar e do rigor disciplinar. Tal valorização procura produzir, no sujeito-discente, uma espécie de docilização do corpo, tornando-o obediente às normas disciplinares.

A Escola Cívico-Militar defendida pelo então Presidente Jair Bolsonaro tem como inspiração o modelo de educação militar oferecido nos Colégios Militares das corporações do Exército, da Polícia Militar e do Corpo de Bombeiros. Partindo do pressuposto de que o enunciado produz o sujeito discursivo, reconhecemos que o sujeito institucional do enunciado (b) “*O que é a Escola Cívico-Militar?*” remete ao sujeito político (Governo Federal). Na apreensão de sentidos produzidos pelo enunciado, aludimos a uma política educacional eficiente, à apresentação de um programa planejado e controlado com projeção de resultados positivos. Observamos, pois, o modelo cívico-militar sendo apresentado como destaque dentre os outros, já que tem como fiador o Governo Federal.

O enunciado (e) “*Em 2019, o Governo Federal lançou o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim) com uma proposta de implantar 216 escolas desse modelo em todo o País, até 2023, sendo 54 por ano*” produz como sentido a projeção política de expansão da militarização das escolas públicas brasileiras, num processo gradativo que contribui, segundo o Governo Federal, para o desenvolvimento da Educação Básica no Brasil.

Nesse sentido, a Escola Cívico-Militar apresenta-se como uma política pública governamental produtora de saberes nos diferentes campos: histórico, social, político, jurídico e econômico.

O enunciado (e) também apresenta como sentido as implicações do Pecim para a implantação e expansão da Escola Cívico-Militar no País. O Pecim, enquanto política educacional do Governo Federal, subsidiaria essa implantação e expansão.

Tomemos este programa como uma condição de possibilidade para o desenvolvimento do modelo escolar proposto pelo Governo Federal. No processo de enunciação, tomamos o ponto de interrogação como a materialização de um enunciado ao produzir sentidos no outro (interlocutor) – por exemplo, uma inquietação –, provocando um novo olhar para a militarização escolar enquanto objeto do enunciado. Numa posição favorável ao discurso da militarização das escolas públicas brasileiras, o Governo Federal, sujeito do enunciado, constitui-se de poderes políticos, sociais e jurídicos. O poder social é outorgado pelos cidadãos através do voto, um endosso do poder político. Já na ordem jurídica, aquele sujeito se ampara legalmente nas leis, decretos e regulamentos para produzir seus discursos políticos. Portanto, encontramos, nas relações de poder, a constituição do sujeito do enunciado dotado de representativa política, social e jurídica, responsável, na ordem do discurso, por dado poder para enunciar.

1.2 O Poder em Foucault: Reflexões Preliminares

Dada a relevância de compreender, na constituição do sujeito-discente, os efeitos de poder de uma educação escolar pautada na hierarquia militar e na rigidez disciplinar (princípios militares), propomo-nos a analisar discursivamente as práticas de forças apresentadas pelo filósofo francês Michel Foucault, que se dispôs a pesquisar os mecanismos que condicionam o funcionamento das relações de poder nas múltiplas instâncias sociais. Como, nesta dissertação, dentre os princípios militares, são evidenciados o rigor disciplinar e o respeito à hierarquia impostos nas instituições de ensino militarizadas, as relações de poder intrínsecas às práticas discursivas são objetos de análise para os nossos estudos acerca da constituição do sujeito-discente militarizado.

Ao discorrermos sobre o poder, valemo-nos da teorização de Foucault (1995b, p. 240), que argumenta:

Deste “poder” é necessário distinguir, primeiramente, aquele que exercemos sobre as coisas e que dá a capacidade de modificá-las, utilizá-las, consumi-las ou destruí-las – um poder que remete a aptidões diretamente inscritas no corpo ou mediatizadas por dispositivos instrumentais. Digamos que, neste caso, trata-se de “capacidade”. O que

caracteriza, por outro lado, o “poder” que analisamos aqui, é que ele coloca em jogo relações entre indivíduos (ou entre grupos). Pois não devemos nos enganar: se falamos do poder das leis, das instituições e das ideologias, se falamos de estruturas ou de mecanismos de poder, é apenas na medida em que supomos que “alguns” exercem um poder sobre os outros. O termo “poder” designa relações entre “parceiros” (entendendo-se por isto não um sistema de jogo, mas apenas – e permanecendo, por enquanto, na maior generalidade – um conjunto de ações que se induzem e se respondem umas às outras).

Na perspectiva foucaultiana, o poder não implica a capacidade do indivíduo de atuar sobre um objeto, mas a dinâmica das relações sociais. Indivíduos, grupos e instituições participam de uma rede de relações que permite que o poder funcione, mobilizando-se através de jogos de forças inerentes à estrutura social. Para Foucault, analisar o funcionamento do poder é pertinente para compreendermos os mecanismos que permitem o jogo de forças, de disputa.

Situando esta pesquisa num cenário político e educacional atual, deparamo-nos com um panorama histórico-social, político e econômico em que a educação continua suscitando inquietações. Nessa conjuntura, faz-se pertinente compreender os acontecimentos discursivos que operam como mecanismos da dinâmica do saber-poder e na produção de subjetividades; assim, não seremos tão facilmente objetos de controle social e político nem sujeitos inconscientemente governados. Enfim, a produção de nossos saberes está articulada com os saberes que estão em circulação nas relações sociais, produzidos pelos veículos de comunicação em massa e pelas redes sociais.

Diante dos acontecimentos discursivos da contemporaneidade no campo da Educação Brasileira, mencionamos as políticas públicas educacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC – BRASIL, 2020), o Novo Ensino Médio (BRASIL, 2022) e o Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares (BRASIL 2020). Em suma, a viabilização das políticas públicas gera, a partir do funcionamento do poder-saber e da produção de subjetividades, efeitos de sentidos em vários campos da estrutura social.

Segundo o Portal do MEC (BRASIL, 2019c, grifo nosso),

[a]s 54 instituições de ensino do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, do Ministério da Educação (MEC), estarão espalhadas por 23 estados e pelo Distrito Federal já no ano que vem. Os municípios contemplados para compor o projeto-piloto do programa em 2020 foram anunciados nesta quinta-feira, 21 de novembro, em coletiva de imprensa na sede da pasta, em Brasília.

A parceria do MEC com o Ministério da Defesa, que **busca promover um salto na qualidade educacional do Brasil**, vai ser implementada em 38 escolas estaduais e 16 municipais. Cerca de 1.000 militares da reserva das Forças Armadas, policiais e bombeiros militares da ativa vão atuar na gestão educacional das instituições.

Conforme o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim) apresentado pelo Governo Federal à sociedade brasileira, a parceria estabelecida entre o MEC e o Ministério

da Defesa “*busca promover um salto na qualidade educacional do Brasil*”. Nesse enunciado linguístico, o discurso, autorizado pelo Governo Federal, apresenta a referida política pública educacional como responsável por elevar o nível da qualidade do ensino público brasileiro. O discurso em análise surge em meio a uma conjuntura histórica e social brasileira em que se identifica uma crise educacional na educação pública, crise essa que é discursivizada por diferentes plataformas de comunicação, como rádio, televisão, jornais televisivo e impresso, revistas e redes sociais, os quais produzem visibilidades nos diferentes setores da sociedade.

Apresentamos alguns recortes de uma reportagem sobre o Relatório do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) 2018 no que tange à Educação Brasileira. Essa reportagem encontra-se publicada no sítio eletrônico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (BRASIL, 2019d):

O maior estudo sobre educação do mundo, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), apontou que o Brasil tem baixa proficiência em leitura, matemática e ciências, se comparado com outros 78 países que participaram da avaliação. A edição 2018, divulgada mundialmente nesta terça-feira, 3 de dezembro, revela que 68,1% dos estudantes brasileiros, com 15 anos de idade, não possuem nível básico de matemática, o mínimo para o exercício pleno da cidadania. Em ciências, o número chega a 55% e, em leitura, 50%. Os índices estão estagnados desde 2009.

O relatório do PISA 2018 sobre a Educação Brasileira expõe uma problemática que não é especificamente da contemporaneidade, mas resultado de uma série de construções históricas, sociais e políticas presentes em diferentes períodos. Questionar a problemática da Educação é propor olhares múltiplos para o panorama histórico, social, político e econômico em que ela está inserida.

Os enunciados ora mencionados (Reportagem/PISA 2018) margeiam o enunciado “Pecim”, apresentando-se como condições de possibilidades para que o Governo Federal produzisse o referido programa como mecanismo de enfrentamento, instrumento estratégico do poder político capaz de produzir efeitos de sentidos positivos no que tange à violência e ao baixo desempenho escolar. Acerca do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim), o Ministério da Educação argumenta:

54 escolas municipais e estaduais passarão, a partir da volta às aulas de 2020, a ter um novo modelo de gestão, que será compartilhada por professores e militares aposentados. A proposta é melhorar a disciplina em sala de aula, evitando que o docente gaste tempo para começar a aplicar o conteúdo; reduzir a evasão escolar; enfrentar questões ligadas ao bullying e a todo tipo de violência; e, consequentemente, aumentar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Até 2023, serão 216 escolas nesse modelo. (BRASIL, 2019d, paginação irregular)

Os dados suscitados pelo relatório do PISA 2018 são inscritos num regime de enunciação, conferem visibilidade à crise educacional brasileira, criando condições para a

viabilização de novas políticas públicas educacionais que estrategicamente atuariam no enfrentamento das demandas da Educação Brasileira. Deparamo-nos com um jogo de forças que se instaura em diferentes setores sociais, na política, na educação, na saúde, na economia, na cultura, campos do saber em que uma ação suscita a emergência de outras ações e assim sucessivamente. Nesse sentido, observamos o funcionamento do poder produzindo seus sentidos, saberes e novas relações de poder.

Em consonância com os objetivos propostos nesta pesquisa, tomamos como objeto de investigação o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. A viabilização do Pecim conjectura melhorar a qualidade da Educação no País, admitindo, no processo de militarização das escolas públicas, uma estratégia de poder como forma de enfrentamento de problemas como a violência, a indisciplina escolar e o baixo desempenho escolar na Educação Básica.

A educação militarizada defende a constituição do sujeito-discente a partir dos princípios militares. Diante dessa concepção, o Governo Federal impulsionou a implementação das escolas cívico-militares defendendo novos parâmetros para o desenvolvimento da Educação Brasileira. Nessa conjuntura, cabe à sociedade em geral observar e analisar todo o mecanismo de um regime de poder que se movimenta nas estruturas sociais.

Outro aspecto a se considerar concerne à visibilidade dos efeitos de verdades produzidos por uma rede discursiva que trata do Pecim. Os discursos que emergem desse programa produzem, num campo associado, enunciados que visibilizam os resultados positivos e elucidam posições contrárias sobre o ensino militarizado. Diante disso, propomos a observação e a análise das práticas de forças instauradas no panorama da educação militar e dos seus efeitos de sentidos na constituição do sujeito-discente.

Toda a operacionalização desse programa é registrada por diferentes discursos veiculados por instituições dos Governos Federal, Estaduais, Municipais e Distrital. A rede discursiva da qual o dispositivo da militarização é dinamizador possibilita a circulação de enunciados linguísticos e imagéticos favoráveis e contrários à militarização das escolas públicas brasileiras. Importa-nos, enquanto analistas desses discursos, possibilitar novos olhares, explorar as condições de possibilidades de emergência dos referidos enunciados para que, dessa forma, o campo das reflexões seja ampliado e produza novos enunciados. Nessa conjuntura, cabe-nos observar e analisar as relações do poder que apresentam o seu funcionamento, a circulação do poder presente nas múltiplas instâncias que discursam sobre o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares.

A implantação do Pecim instaura um regime discursivo, resultado de relações de poder no panorama da Educação Brasileira. Diante da instauração de práticas de saber e de

poder, intensifica-se a necessidade de questionar e produzir saberes educacionais, políticos, econômicos e sociais. A partir dessa perspectiva, admitimos como pontos estratégicos de análise nesta pesquisa as três dimensões priorizadas por Foucault em seus estudos: o saber, o poder e a subjetividade.

Michel Foucault é um filósofo da contemporaneidade que, com “vigor e [...] originalidade” (VEIGA-NETO, 2007, p. 12), nos conduz a inquietações acerca das relações de poder que circulam na escola enquanto instância de produção de poder-saber e de subjetividades. Na presente pesquisa, as suas teorizações são norteadoras da análise do exercício do poder na Escola Cívico Militar, contribuindo significativamente para a constituição de saberes a respeito do controle disciplinar implantado pelo *dispositivo da disciplina*. Nesse intuito, os estudos foucaultianos sobre ‘a disciplina’ ou ‘poder disciplinar’, se configuram como linhas de enunciação e visibilidade para a produção de saberes pedagógicos, políticos e sociais no mundo contemporâneo.

Foucault, em toda a sua produção intelectual, não evidenciou, em meio às suas inquietações, a relevância de se conceituar ‘poder’, não se dedicando à produção de uma teoria geral que o conceituasse. Nesse sentido, Candiott (2012, p. 92) esclarece:

Foucault nunca escreveu um livro especificamente sobre o poder, ainda que sua notoriedade em grande parte esteja relacionada aos desdobramentos deste conceito. Porque jamais acreditou em objetos conceituais naturalmente existentes, limitou-se a problematizar como o poder funciona, as relações que o conformam, os domínios que o envolvem, os efeitos de legitimidade a ele relacionados.

As inquietações sobre o poder permearam as obras do filósofo, porém numa outra perspectiva. Revela-se, de fato, como um observador perspicaz da mecânica, da operacionalização do poder, perpassando as múltiplas instâncias que integram o aparelho social. Foucault, em suas obras, admitiu o poder como elemento propulsor das práticas de forças que constituem as relações sociais, além de reconhecer que o poder é partícipe na constituição do sujeito e no processo de governo dos indivíduos.

Foucault identificou, nas práticas de forças, o mecanismo para indagar a problemática do poder, ou seja, compreender as suas manifestações, produções políticas, econômicas, sociais e culturais. O poder é produtivo, ressoa em todos os campos do saber, é relacional, não é de domínio deste ou daquele indivíduo, pois circula nas relações sociais. Portanto, o poder não é elemento de posse, de domínio, mas de ação, produção de saberes, sujeitos e objetos.

Na perspectiva clássica do poder, Foucault (1999, p. 34-5) expressa:

Não tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo – dominação de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras –; ter bem em mente que o poder, exceto ao considerá-lo de muito alto e de muito longe, não é algo que se partilhe entre aqueles que o têm e que o detêm exclusivamente, e aqueles que não o têm e que são submetidos a ele. O poder, acho eu, deve ser analisado como uma coisa que circula, ou melhor, como uma coisa que só funciona em cadeia. Jamais está localizado aqui ou ali, jamais entre as mãos de alguns, jamais é apossado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona. O poder se exerce em rede e, nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de ser submetidos a esse poder e também de exercê-lo. Jamais eles são o alvo inerte ou consentidor do poder, são sempre seus intermediários. Em outras palavras, o poder transita pelos indivíduos, não se aplica a eles.

Conforme o autor, as relações de poder não se configuram em instrumentos de dominação, mas implicam práticas de forças que estão em todos os espaços e conjunturas históricas. Esse jogo de forças apresenta efeitos de vontade e, a partir dessas forças, se desenvolvem mecanismos de controle de condutas. As posições intermediárias do poder numa relação de forças se estabelecem em uma rede, na qual indivíduos em posições diferentes, segundo as práticas de liberdade, podem resistir a determinado controle a que estejam sendo submetidos. Logo, compreendemos que o poder não é estático, mas dinâmico, desencadeando uma rede discursiva produtora de saberes.

Observamos que o poder exerce uma função repressora e apresenta suas positivities e efeitos negativos. Considerando a concepção foucaultiana da microfísica do poder, Roberto Machado (2021, p. 19) discorre que

[...] a consideração dos micropoderes mostra, em todo o caso, é que o aspecto negativo do poder – sua força destrutiva – não é tudo e talvez não seja o mais fundamental, ou que, ao menos, é preciso refletir sobre seu lado positivo, isto é, produtivo, transformador [...] O poder possui uma eficácia produtiva, uma riqueza estratégica, uma positividade. E é esse aspecto que explica que ele tem como alvo o corpo humano, não para supliciá-lo, mutilá-lo, mas para aprimorá-lo, adestrá-lo.

Diante de um jogo de conflitos de ordem política, econômica e social, reconhecemos que a operacionalização do poder atende às múltiplas posições nas instâncias sociais, produzindo efeitos que podem ser ora negativos, ora positivos, oscilando segundo interesses de indivíduos, grupos e instâncias sociais. No exercício do poder, refletimos que as técnicas, as estratégias de controle, podem destruir, punir, exilar, impedir, discriminar, ao mesmo tempo que são capazes de produzir, salvar, valorizar, integrar, modificar, instituir. Segundo o autor, o “corpo humano” é o lugar de inscrição para as positivities do poder, corpo esse que pode ser transformado, controlado.

Foucault (2021, p. 20) reflete sobre o exercício do poder, ponderando sobre seus efeitos nas relações sociais:

Não se aplica inteiramente o poder quando se procura caracterizá-lo por sua função repressiva. Pois o seu objetivo básico não é expulsar os homens da vida social, impedir o exercício de suas atividades, e sim gerir a vida dos homens, controlá-los em suas ações para que seja possível e viável utilizá-los ao máximo, aproveitando suas potencialidades e utilizando um sistema de aperfeiçoamento gradual e contínuo de suas capacidades.

Segundo o autor, o poder tem funções tanto repressoras quanto capazes de tornar o sujeito útil e produtivo, bem como capazes de promover as intervenções nas práticas sociais como forma de regular os comportamentos dos indivíduos. Para Foucault (1995b, p. 247), “o exercício do poder não é um fato bruto, um dado institucional, nem uma estrutura que se mantém ou se quebra: ele se elabora, se transforma, se organiza, se dota de procedimentos mais ou menos ajustados”; trata-se do poder em funcionamento, sistematizado, no qual observamos ações que se relacionam com outras ações para produzir seus efeitos.

A respeito do exercício do poder, Foucault (1995b, p. 242) acrescenta que

[...] não é simplesmente uma relação entre “parceiros” individuais ou coletivos; é um modo de ação de alguns sobre outros. O que quer dizer, certamente, que não há algo como o “poder” ou “do poder” que existiria globalmente, maciçamente ou em estado difuso, concentrado ou distribuído: só há poder exercido por “uns” sobre “os outros”; o poder só existe em ato, mesmo que, é claro, se inscreva num campo de possibilidade esparsa que se apóia [*sic*] sobre estruturas permanentes.

Na concepção foucaultiana, o poder é relacional, condicionado às práticas de forças constituídas nas relações estabelecidas entre indivíduos, grupos e instituições sociais. A sua existência está articulada com as diferentes posições que os sujeitos ocupam na estrutura social, concernentes às suas vontades de verdades.

A vontade de verdade integra as práticas de poder, defendendo saberes num campo de confronto com outros saberes. Nesse sentido, Foucault (2014b, p. 16-7) discorre:

[...] essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apóia-se [*sic*] sobre um suporte institucional: é ao mesmo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje. Mas ela é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado numa sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e, de certo modo, atribuído.

Segundo Foucault (2014b), com implicações na constituição do discurso, a vontade de verdade, a palavra proibida e a segregação da loucura constituem os sistemas de exclusão, cada qual condicionado a uma instância que os autorize, possibilitando a emergência de novas relações de poder. O discurso é construído sócio-historicamente, sendo legitimado por diferentes instâncias, sejam elas, políticas, sociais ou educacionais, respectivamente representadas por suportes institucionais como o Governo Federal, os movimentos sociais e a escola. Pensar na vontade de verdade é reconhecer discursos produzidos por tais instâncias, que

se contrapõem a outras práticas discursivas. Nesse sentido, a vontade de verdade dos sujeitos discursivos emerge como uma condição que possibilita o funcionamento discursivo, um mecanismo de exercício de poder em diferentes campos do saber (jurídico, social, político, cultural e educacional).

Tomando como referência o objeto desta pesquisa, os discursos favoráveis e aqueles contrários à militarização das escolas públicas no Brasil, mencionamos a escola como suporte institucional que, conjuntamente com as leis, os regimentos escolares, os discentes, os docentes, a grade curricular, o Estado e a mídia, dentre outros suportes (dispositivos), constituem uma rede que possibilita que determinadas práticas discursivas circulem nas diferentes instâncias sociais. Nesse sentido, entendemos que os discursos expressam vontades de verdades, bem como os seus efeitos de sentidos a partir de circunstâncias históricas, sociais, políticas e econômicas específicas.

No exercício do poder, instaura-se um campo de confronto, no qual circulam as vontades de verdades. Nas relações de poder, o confronto entre os sujeitos discursivos configura-se num jogo de estratégias, no qual um mecanismo de ação e reação operacionaliza as práticas do poder. Esses movimentos estratégicos demarcam posicionamentos contrários – o poder é posto em funcionamento, produzindo saberes e, paralelamente, relações de adversidade.

Segundo Foucault (1995b, p. 247),

[a] palavra estratégia é correntemente empregada em três sentidos: Primeiramente, para designar a escolha dos meios empregados para se chegar a um fim; trata-se da racionalidade empregada para atingirmos um objetivo. Para designar a maneira pela qual um parceiro, num jogo dado, age em função daquilo que ele pensa dever ser a ação dos outros, e daquilo que ele acredita que os outros pensarão ser a dele; em suma, a maneira pela qual tentamos ter uma vantagem sobre o outro. Enfim, para designar o conjunto dos procedimentos utilizados num confronto para privar o adversário dos seus meios de combate e reduzi-lo a renunciar à luta: trata-se, então, dos meios destinados a obter a vitória. Estas três significações se reúnem nas situações de confronto – guerra ou jogo – onde o objetivo é agir sobre um adversário de tal modo que a luta lhe seja impossível. A estratégia se define então pela escolha das soluções “vencedoras”. Porém, é necessário ter em mente que se trata de um tipo bem particular de situação; e que há outros em que se deve manter a distinção entre os diferentes sentidos da palavra estratégia.

Partindo do entendimento foucaultiano acerca dos sentidos produzidos pelo enunciado ‘estratégia’, depreendemos que o poder é estrategicamente aplicado nas relações sociais, produzindo seus efeitos sobre as ações dos outros sujeitos, adversários no campo de lutas, de jogos de interesses. O autor refere-se aos adversários, ou seja, aos oponentes numa relação de forças, na qual cada sujeito direciona suas ações de forma que as forças do outro sejam suprimidas. Diante disso, observamos o exercício estratégico do poder num campo

conflituoso, onde coexistem posições-sujeitos que se confrontam, cada qual defendendo suas verdades a partir do exercício racional do poder.

Em consonância com Foucault (1995b, p. 248), “a cada instante, a relação de poder pode tornar-se, e em certos pontos se torna, um confronto entre adversários. A cada instante também as relações de adversidade, numa sociedade, abrem espaço para o emprego de mecanismos de poder”. As relações de poder estão imbricadas em um processo histórico, social, político e econômico, reconfigurando-se a partir dos acontecimentos e repercussões que estes possam desencadear na estrutura social. Em suma, cabe às estratégias possibilitar o funcionamento das práticas de poder, regulando a função produtiva do poder nos diferentes campos do saber.

1.3 Resistência: o Jogo de Estratégias na Constituição do Sujeito-Discente Militarizado

Numa acepção foucaultiana, identificamos a ‘resistência’ como uma forma estratégica de manifestação do poder numa relação de forças, na qual indivíduos ou grupos, entre si, exercem o poder para contestar, resistir aos efeitos de verdades que são instauradas na estrutura social. Dessa forma, observamos que as resistências estão dispersas na sociedade, produzindo e confrontando saberes num campo de conflitos, de lutas.

Em se tratando de ‘resistência’, complementa Foucault (1985, p. 92):

[...] é mais comum, entretanto, serem pontos de resistências móveis e transitórios, que introduzem na sociedade clivagens que se deslocam, rompem unidades e suscitam reagrupamentos, percorrem os próprios indivíduos, recortando-os e os remodelando, traçando neles, em seus corpos e almas, regiões irredutíveis.

Para o autor, os mecanismos que determinam a resistência estão presentes nas relações de poder, e não no seu exterior; nelas se instauram os regimes de forças que estão intrinsecamente ligadas à resistência do ‘corpo’ e da ‘alma’. Assim, como forma estratégica do exercício do poder, a resistência apresenta-se num processo contínuo de produção discursiva, com uma multiplicidade de efeitos de verdades.

Nesse sentido, Fernandes (2020, p. 134) discorre:

[...] apontado como relacional, como presente em todas as relações entre sujeitos, o poder é uma forma de ação visando a conduzir e/ou alterar a conduta do outro. Não há, nesse pensamento, de um lado os que têm poder, e de outro os que estão dele excluídos. O poder se exerce de todos os pontos, e formas de resistência são usadas como oposição aos diferentes exercícios do poder.

No funcionamento das práticas de poder, ocorre uma relação de confronto entre diferentes sujeitos que produzem ações sobre outra(s) ação(ões). A defesa de uma posição acaba

por incitar o deslocamento de uma ou mais ações de outros sujeitos que se mobilizam estrategicamente para defender suas vontades de verdades. Cabe indagar como os sujeitos participam desse jogo de forças, o que requer que compreendamos técnicas e procedimentos que permitam participar do confronto de posições entre diferentes sujeitos.

Acerca da ‘resistência’, Fernandes (2020, p. 135) argumenta:

[...] é inventiva, móvel, produtiva; ela funda-se nas relações de poder, das quais, por vezes, é o resultado, das quais ela não se dissocia. Resistir implica modificar a dominação do poder, não se deixar ser aprisionado por ele, investir nas possibilidades de luta, de transformação, o que pode demandar a criação de novos espaços.

Assim como o poder, a resistência produz seus sentidos nas relações estabelecidas nas formas individual e coletiva. Trata-se de um conjunto de estratégias que devem ser articuladas para que a ação do outro seja neutralizada, reformulada, e, dessa forma, implique o exercício do poder dos sujeitos discursivos num campo de forças.

Na resistência, há uma relação de confronto, de lutas entre adversários, sujeitos que se encontram em posições diferentes. O confronto é o princípio regulador da concepção foucaultiana sobre o poder, tendo no contraponto, na adversidade, condições para a produção de saberes. A configuração de um confronto instaurado na estrutura social não implica relações de dominação, mas de poder. Nos estudos de Foucault, “não há oposição binária e global que demarca de um lado os dominantes e de outros os dominados o poder vem de todos os lados” (FERNANDES, 2020, p. 132). Portanto, na relação de poder, pretende-se atingir o controle da conduta do outro, e não exatamente exercer-lhe o domínio.

Foucault (2021), inquieto com o funcionamento do poder, preocupa-se com as ramificações do poder, não admitindo que este seja centralizado somente em um aparelho social. Considerando a microfísica do poder, é possível compreender que a materialização do poder está nas relações de forças produzidas na esteira social. Nesse sentido, o poder não é abstrato, não se detém, mas se exerce nas relações sociais ao se engendrar e regular as ações dos sujeitos discursivos nas múltiplas conjunturas histórica, social, política e econômica.

A partir das lentes foucaultianas, nesse jogo de confronto emergem as oposições. Em seus estudos mais recentes, o filósofo francês apresenta-nos uma série de oposições identificadas na estrutura social:

Para começar, tomemos uma série de oposições que se desenvolveram nos últimos anos; oposição ao poder dos homens sobre as mulheres, dos pais sobre os filhos, do psiquiatra sobre o doente mental, da medicina sobre a população, da administração sobre os modos de vida das pessoas. (FOUCAULT, 1995b, p. 234)

As relações de confronto aparecem nas séries de oposição apresentadas pelo autor, com um regime de forças perpassando as diferentes posições discursivas. As relações de poder integram o corpo social, admitindo posições e contraposições nas práticas discursivas produzidas em diferentes conjunturas históricas, sociais, políticas, religiosas e econômicas.

Ao conceituar ‘práticas discursivas’, Foucault (2016, p. 143-4) afirma:

Não podemos confundi-la com a operação expressiva pela qual um indivíduo formula uma idéia [*sic*], um desejo, uma imagem; nem com a atividade racional que pode ser acionada em um sistema de inferência; nem com a “competência” de um sujeito falante, quando constrói frases gramaticais; é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa.

Consoante o autor, as práticas discursivas não são compreendidas a partir das ações dos sujeitos, mas pelas condições que possibilitaram a sua existência – são apreendidas como produções históricas e sociais que emergem em tempos e espaços determinados, produzindo saberes numa relação estratégica do poder exercido pelos sujeitos discursivos. Pondera-se que no corpo social circulam, por meio de um regime de forças, práticas discursivas que possibilitam a emergência de outras práticas discursivas. Em suma, essa produção discursiva atende a um regime de forças que possibilita a emergência de novas práticas discursivas que reverberam no “campo associado que faz de uma frase ou de uma série de signos um enunciado e que lhes permite ter um contexto determinado, um conteúdo representativo específico, forma ou trama complexa” (FOUCAULT, 2016, p. 119).

Na sequência, procederemos à exposição e análise de uma série enunciativa com o tema ‘dispositivo da resistência’, instrumento que tem como suporte material os textos legais que garantem, num país democrático, a liberdade de expressão do cidadão como um direito fundamental, assegurando a sua dignidade como pessoa humana e criando condições para que o indivíduo exerça sua cidadania ativamente ao contribuir com suas ações e reações perante as políticas públicas apresentadas pelos líderes políticos. A partir de acepções de ordem jurídica e social, esses líderes políticos devem representar politicamente o seu povo, agir de forma que atenda aos seus interesses, e, diante do inconformismo social com determinada política pública, são passíveis de uma ação que represente as inquietações e consequências das ações do outro (agentes públicos que devem representar os interesses do povo).

Os cidadãos, no exercício da sua liberdade, na forma individual ou coletiva, participam da vida pública e contribuem, através de suas ações, num jogo de poder, para a defesa de direitos e cumprimento de deveres como sentidos das relações de poder permeadas

socialmente e asseguradas por dispositivos normativos. Portanto, a prática da liberdade dos indivíduos em sociedade é discursivizada em documentos de ordem nacional e internacional.

No tocante ao direito de manifestar-se, de apresentar ação/reação, a CF/1988 define:

Art. 5º. Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País **a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade**, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:
[...]

IV – **é livre a manifestação do pensamento**, sendo vedado o anonimato;

[...]

V – **é livre a expressão da atividade intelectual, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença**;

[...]

XLI – **a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais**.

[...]

Art. 220. A manifestação do pensamento, a criação, a expressão e a informação, sob qualquer forma, processo ou veículo não sofrerão qualquer restrição, observado o disposto nesta Constituição.

§ 1º – Nenhuma lei conterá dispositivo que possa constituir embaraço à plena liberdade de informação jornalística em qualquer veículo de comunicação social, observado o disposto no art. 5º, IV, V, X, XIII e XIV.

§ 2º – É vedada toda e qualquer censura de natureza política, ideológica e artística. (BRASIL, 1988, grifos nossos)

A proteção à prática da liberdade também está ancorada em outros documentos, como os direitos dos cidadãos previstos em outro dispositivo normativo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Organização das Nações Unidas (ONU, 1948), que dispõe:

Artigo 19º

Todo o indivíduo tem direito à liberdade de opinião e de expressão, o que implica o direito de não ser inquietado pelas suas opiniões e o de procurar, receber e difundir, sem consideração de fronteiras, informações e ideias por qualquer meio de expressão.

Artigo 20º

1. Toda a pessoa tem direito à liberdade de reunião e de associação pacíficas.

Invocamos o discurso jurídico para autorizar outros discursos, embora Foucault não reconheça o modelo de análise do poder fundamentado no Direito. No seu entendimento, o modelo ‘guerreiro ou estratégico’ é mais difundido. Nesse sentido, Foucault (2021, p. 360-1), em uma de suas entrevistas³, reflete sobre a análise do poder:

Henri-Lévy: Poder e resistência... Tática e estratégia.... Por que essas metáforas guerreiras? Você acha que o poder deve ser de agora em diante concebido a partir da forma de guerra?

³ Apresentamos trecho da entrevista dada por Michel Foucault para possibilitar um entendimento maior sobre a análise do poder (cf. FOUCAULT, 2021, p. 360-1).

Foucault: Ainda não sei bem. O que me parece certo é que, para analisar as relações de poder, só dispomos de dois modelos: o que o direito nos propõe (o poder como lei, proibição, instituição) e o modelo guerreiro ou estratégico em termos de relações de forças. O primeiro foi muito utilizado e mostrou, acho eu, ser inadequado: sabemos que o direito não descreve o poder.

O outro, sei bem que também é muito usado. Mas se fica nas palavras: utilizam-se noções pré-fabricadas ou metáforas (“guerra de todos contra todos”, “luta pela vida”) ou ainda esquemas formais (as estratégias estão muito em moda entre alguns sociólogos e economistas, sobretudo americanos). Penso que seria necessário tentar aprimorar esta análise das relações de força.

Para dar sustentação a determinados dispositivos, é pertinente valorizar outros mecanismos de manifestação das relações de poder, dentre discursos, normativas, produções artísticas etc. Os dispositivos legais apresentados têm como finalidade demonstrar os efeitos das relações de poder e da constituição das discursividades, sendo reconhecidos inicialmente como enunciados produtores de sentidos. Segundo Foucault (1995b, p. 245), “o exercício do poder seria uma maneira para alguns de estruturar o campo de ação possível dos outros. Deste modo, o que seria próprio a uma relação de poder é que ela seria um modo de ação sobre ações”.

1.4 Dispositivo em Foucault: a Constituição do Sujeito-Discente Militarizado

A discussão acerca do dispositivo perpassa pelas tramas do domínio do saber e dos regimes de poder que se instauram e emergem nas produções discursivas de diferentes campos do saber. É possível, na discursividade, apreender a relação de tais dimensões – o saber produz o poder, bem como o contrário, constituindo uma relação de interdependência entre os dois campos.

A discursividade se manifesta no campo dos acontecimentos discursivos e, segundo Foucault (2016, p. 33), corresponde ao

[...] conjunto sempre finito e efetivamente limitado das únicas sequências linguísticas que tenham sido formuladas: elas bem podem ser inumeráveis e podem, por sua massa, ultrapassar toda capacidade de registro, de memória, ou de leitura: elas constituem, entretanto, um conjunto finito. Eis a questão que a análise da língua coloca a propósito de qualquer fato de discurso: segundo que regras um enunciado foi construído e, conseqüentemente, segundo que regras outros enunciados semelhantes poderiam ser construídos? A descrição de acontecimentos do discurso coloca uma outra questão bem diferente: como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar?

Para o autor, o campo de acontecimentos discursivos configura-se a partir da formulação limitada ou não de sequências linguísticas. Trata-se de um conjunto de práticas discursivas que circulam em determinado tempo e espaço, admitindo determinados enunciados em vez de outros em razão de circunstâncias, condições de possibilidades de emergência.

Nesse campo de acontecimentos discursivos, um objeto é identificado e reverberado em diferentes campos do saber. Para Foucault (2014b, p. 35), “trata-se de determinar as condições de seu funcionamento, de impor aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras e assim de não permitir que todo mundo tenha acesso a eles”. Nesse sentido, observamos que as relações de poder são produzidas a partir desse sistema de gerenciamento discursivo que coordena e disciplina a ordem dos discursos.

Conforme o entendimento de Foucault (2014b, p. 35),

[...] ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfazer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo. Mais precisamente: nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis; algumas são altamente proibidas (diferenciadas e diferenciantes), enquanto outras parecem quase abertas a todos os ventos e postas, sem restrição prévia, à disposição de cada sujeito que fala.

Os discursos são circunscritos enquanto construções sócio-históricas em uma dimensão linguística e não verbal, controlados por um sistema de normas discursivas que permitem que os sujeitos estejam autorizados a produzir, através dos discursos, efeitos de verdades. A produção de discursos não é automática, instantânea, mas disciplinada, regulada para estabelecer, de forma estratégica, as relações de poder. Portanto, o poder é exercido pelos sujeitos nas práticas discursivas, as quais produzem os efeitos de verdades que são assimilados ou refutados pelo outro sujeito discursivo que integra as relações de poder.

As relações de poder estão ramificadas nas diferentes instâncias sociais, encontrando-se desde as relações interpessoais até aquelas estabelecidas nas escolas, hospitais, quartéis, dentre outras instituições. Conforme Foucault (2021, p. 12), “o poder não é um objeto natural, uma coisa; é uma prática social e, como tal, construída historicamente”. Trata-se de um processo de construção, no qual fatores externos ao poder, tais como saberes econômicos, políticos, filosóficos e culturais, produzem seus efeitos, interferindo nas práticas de poder. Nesse sentido, o poder e o saber são construções históricas e produzem um movimento dinâmico na história e na sociedade.

Nesta dissertação, procuramos, no campo da Análise do Discurso, compreender o dispositivo da disciplina a partir das relações de poder e saber no discurso da militarização escolar produzido por determinadas instâncias (*e.g.*, políticas, sociais e educacionais). Portanto, reconhecer os dispositivos é atividade pertinente para apreender as relações de saber e poder constituintes das práticas discursivas.

No tocante à concepção de ‘dispositivo’, Foucault (2021, p. 364) informa:

Por esse termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos,

proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos.

Diante do conceito apresentado pelo filósofo francês, verificamos que a heterogeneidade enquanto característica do dispositivo implica a formação do caráter múltiplo da natureza dos elementos que coexistem socialmente. Segundo Foucault (2021, p. 364), “entre esses elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes”. Existe um processo de reverberação dos constituintes, os quais são tomados conforme determinadas condições de produção e demais fatores que produzem diferentes interpretações daqueles elementos.

Numa releitura da concepção foucaultiana acerca do ‘dispositivo’, Deleuze (1990, p. 155) infere que este é

[...] uma espécie de novelo ou meada, um conjunto multilinear. É composto por linhas de natureza diferente e essas linhas do dispositivo não abarcam nem delimitam sistemas homogêneos por sua própria conta (o objeto, o sujeito, a linguagem), mas seguem direções diferentes, formam processos sempre em desequilíbrio, e essas linhas tanto se aproximam como afastam uma das outras.

O complexo sistema do dispositivo apresentado pelo autor tem como referência, base para os seus estudos, a produção heterogênea de linhas, de naturezas diferentes, que se entrecruzam, apresentando uma instabilidade a partir das variações de direção dessas linhas. Para Deleuze (1990, p. 155), “os objetos visíveis, as enunciações formuláveis, as forças em exercício, os sujeitos numa determinada posição, são como vetores ou tensores”, constituintes da heterogeneidade a partir de “cadeias de variáveis entre si”, também identificadas nas três dimensões teóricas apresentadas por Foucault: o saber, o poder e a subjetividade. Consoante Deleuze (1990, p. 155), “é sempre por via de uma crise que Foucault descobre uma nova dimensão, uma nova linha”. Nesse sentido, o desequilíbrio, ou seja, a variação linear, é responsável por novas produções lineares, compatíveis ou não umas com as outras.

Enquanto Foucault (2021) apresenta o dispositivo como um conjunto heterogêneo de elementos constituintes das relações de poder-saber e de produção da subjetividade, Deleuze (1990) o analisa como o entrelaçamento de linhas, sejam elas de visibilidade, de enunciabilidade, de forças e de subjetivação. Para Foucault (2021), o funcionamento do dispositivo depende da articulação dos elementos heterogêneos que o compõem, enquanto Deleuze (1990) o compreende como um sistema maquinário em que a engrenagem é produzida pelo entrecruzamento das diferentes linhas (de visibilidade, de enunciação, de forças, de fissura, de subjetivação). “As linhas, num sentido bastante próximo daquele de rede, possibilitam a ligação de um enunciado a outro, de uma formação discursiva a outra, bem como a organização

dos arquivos” (DELEUZE 1996 *apud* CARVALHO; SARGENTINI, 2014, p. 27). No entendimento do filósofo francês, a conexão dessas linhas corresponde a um mecanismo que possibilita o funcionamento do dispositivo; portanto, é naquela rede que o dispositivo se atualiza e produz novos segmentos lineares.

Segundo Deleuze (1990, p. 155), “os dispositivos são como as máquinas de Raymond Roussel, máquinas de fazer ver e de fazer falar, tal como são analisadas por Foucault”. Essas máquinas permeiam diferentes espaços físicos e participam da estrutura do pensamento social e das concepções individuais que o sujeito produz e defende em suas práticas discursivas. No entendimento deleuziano, as máquinas de “fazer ver” possibilitam a visibilidade dos discursos produzidos pelas máquinas de “fazer falar”, responsáveis pela produção de enunciados.

Nesse sentido, Albuquerque Júnior (2014, p. 11) acrescenta que “todo dispositivo só pode ser avaliado a partir de seu funcionamento. Nenhum dispositivo pode ser descrito e analisado senão quando uma máquina começa a funcionar, quando ele maquina, quando conecta as distintas peças e distribui as distintas funções que o constituem”. As relações de saber e poder participam ativamente do funcionamento dessa engrenagem, criando condições para que o dispositivo cumpra a sua função no interior de uma formação discursiva. Dessa forma, é no entrecruzamento dos domínios do saber e nos regimes de poder que o dispositivo, em conjunturas sócio-históricas específicas, produz, numa formação discursiva (FD), discursos, objetos e sujeitos.

Fernandes (2005, p. 55) aponta o seguinte sobre ‘formação discursiva’:

Uma formação discursiva caracteriza-se pela existência de um conjunto semelhante de objetos e enunciados que os descrevem, pela possibilidade de explicar cada objeto do discurso tem, nela, o seu lugar e sua regra de aparição, e como as estratégias que a engendram derivam de um mesmo jogo de relações.

Numa formação discursiva, o dispositivo funcionará segundo regras que autorizam a sua engrenagem, na qual determinados discursos, objetos e sujeitos se inscrevem em âmbitos histórico, social e ideológico específicos. Diante desse panorama discursivo, observamos que as relações de saber e poder se ramificam e produzem sentidos dentro de uma configuração, caracterizada pela integração de elementos discursivos da FD constituídos pelos sistemas de dispersão e regularidades. Nesse sentido, a maquinaria do dispositivo se instaura num campo de discurso constituído de dispersões e regularidades que se engendram a partir das relações de saber e poder.

A partir do funcionamento da maquinaria do dispositivo surgem construções discursivas como o sujeito discursivo, constituído pelas relações de saber e poder que essas máquinas produzem. Para Deleuze (1990, p. 159), “pertencemos a certos dispositivos e nele agimos”; enquanto sujeitos discursivos, somos agentes no processo de produção de saberes constituídos num regime de práticas de poder que se instaura em toda a rede de dispositivos. Nesse sentido, as articulações sociais e de carácter individual são dinamizadas pelos dispositivos que circulam nas diferentes esferas sociais, sendo produtivos, úteis, no processo de governamentalidade e assim justificando a manutenção das relações sociais e da condução política da vida humana.

A multiplicidade de elementos que compõem o dispositivo está dispersa nas instâncias sociais, na mídia, na publicidade, na música, na arquitetura, nos ritos, em diferentes manifestações artísticas. Tanto na concepção foucaultiana quanto na deleuziana, o dispositivo está constantemente produzindo saberes e se instaurando socialmente através do exercício do poder. As linhas, na sua multiplicidade, estão ativas, ou seja, produzindo as visibilidades dos elementos discursivos, instaurando práticas de enunciação nas relações de poder, sendo suportes para a práticas da subjetivação. Enfim, a coexistência de diferentes dispositivos enseja a produção de práticas discursivas, as quais podem ser identificadas e analisadas a partir das vertentes em estudo. Nesse sentido, as linhas, também compreendidas como curvas, regimes ou vetores, apresentam um carácter heterogêneo. Daí vem a referência ao aspecto ‘multilinear’ na constituição do dispositivo, ou seja, a sua formação híbrida, permeada por vários elementos e aspectos.

Numa perspectiva deleuziana, entendemos por ‘linhas’ o procedimento metodológico para compreensão da constituição de um dispositivo. Partindo da concepção foucaultiana, o autor reflete que “desemaranhar as linhas de um dispositivo é, em cada caso, traçar um mapa, cartografar, percorrer terras desconhecidas, é o que Foucault chama de “trabalho de terreno” (DELEUZE, 1990, p. 155). A estrutura do dispositivo a partir de linhas justifica a relevância de mapear a estrutura do dispositivo, percorrendo suas instâncias produtoras do saber e do poder imbricados na sua constituição. As diferentes linhas constitutivas do dispositivo possibilitam o reconhecimento das diferentes produções discursivas e não discursivas, bem como a identificação das articulações entre os diferentes domínios (*i.e.*, poder e subjetividade). Em suma, o trabalho de mapeamento do dispositivo permite a identificação da estrutura do seu complexo sistema.

No tocante à militarização da escola pública brasileira, referimo-nos ao dispositivo da disciplina, que compreende uma rede de elementos heterogêneos, como: o poder disciplinar,

a família, a instituição escolar, o Estado, a mídia, os regimentos escolares, os símbolos militares e a sociedade. A militarização das escolas públicas é um projeto político educacional que remonta a outras conjunturas histórico-sociais, apresentando um processo de reverberação e atendendo a interesses não apenas educacionais, mas também políticos e econômicos. Diante desse processo de reconstrução identitária da escola pública brasileira, a militarização é admitida como o discurso político cuja produção de saberes tem fomentado as relações de poder inerentes a múltiplos campos do conhecimento (*e.g.*, a Sociologia, a Economia, a Filosofia e a Política), bem como sua influência nas diferentes instâncias sociais.

Ao tratarmos do poder disciplinar exercido pelos militares na gestão das instituições de ensino público no Brasil, recorremos ao saber histórico e político do militarismo, que nos possibilita inquirir novas práticas discursivas imbricadas nos discursos contrários e naqueles favoráveis ao processo de militarização das escolas públicas brasileiras. Salientamos que algumas práticas discursivas, ao longo de um processo histórico-social permeado de descontinuidades, reverberam, assumindo novas configurações mediante diferentes posições discursivas. Nessa perspectiva, militares, discentes, Estado, pais, docentes e sociedade, enquanto sujeitos discursivos dessa prática discursiva, assumem diferentes vozes, apresentando reinterpretações acerca de práticas discursivas militares instituídas no ambiente escolar.

Diante do exposto, observamos o dispositivo da militarização das escolas públicas brasileiras inscrito num regime permeado por vários elementos – dentre eles, o poder disciplinar exercido pelos militares – e por diferentes sujeitos e práticas discursivas integrando a rede discursiva que movimenta a engrenagem desse dispositivo.

Segundo Foucault (2021, p. 365), “o dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante”:

vejo dois momentos essenciais nessa gênese. Um primeiro momento é o da predominância de um objetivo estratégico. Em seguida, o dispositivo se constitui como tal e continua sendo dispositivo à medida que engloba um duplo processo: por um lado, processo de sobredeterminação funcional, pois cada efeito, positivo ou negativo, desejado ou não, estabelece uma relação de ressonância ou de contradição com os outros, e exige uma rearticulação, um reajustamento de elementos heterogêneos que surgem dispersamente; por outro lado, processo de perpétuo preenchimento estratégico. (FOUCAULT, 2021, p. 365)

Na concepção foucaultiana, a articulação dos elementos que compõem o dispositivo integra a rede de dispositivos que estrategicamente discursam sobre o objeto, o sujeito. Nessa rede, os dispositivos detêm funções, apresentam efeitos em relação aos outros dispositivos, reverberando positiva ou negativamente. Portanto, a produção discursiva está relacionada com esse conjunto de dispositivos inseridos em um regime de forças e campos do saber.

No tocante à relação entre o dispositivo e o poder-saber, Foucault (2021, p. 367) discorre:

O dispositivo, portanto, está sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem, mas que igualmente o condicionam. É isto o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles.

O jogo de poder e, conseqüentemente, os domínios do saber possibilitam a articulação dos elementos heterogêneos do dispositivo, estabelecendo, assim, as práticas discursivas. Segundo Foucault (2021, p. 369), “na realidade, o poder é um feixe de relações mais ou menos organizado, mais ou menos piramidalizado, mais ou menos coordenado”. A instauração do poder não garante que seus efeitos sejam absolutos – as intervenções por parte de outros elementos podem comprometer ou impossibilitar o exercício do poder. Assim acrescenta Foucault (2021, p. 370): “mas se o poder é um feixe aberto, mais ou menos coordenado (e sem dúvida mal coordenado) de relações, então o único problema é munir-se de princípios de análise que permitam uma analítica das relações de poder”. As ramificações do poder produzem práticas discursivas que correspondem às suas manifestações nos diferentes campos do saber e instâncias sociais. Conforme o autor, os princípios da racionalidade e da organização dos elementos heterogêneos do dispositivo são relevantes para a análise das relações inerentes aos micropoderes.

Tendo como abordagem “o dispositivo da disciplina”, apresentamos, com base na Figura 2, uma análise de elementos heterogêneos presentes nos enunciados linguísticos e imagéticos da SE 02.

Figura 2 – SE 02



Fonte: INSTAGRAM, 2019. Disponível em:
https://www.instagram.com/p/B2K2hPvhop3/?utm_medium=share_sheet. Acesso em: 18 set. 2021.

Na série enunciativa 02, capturamos para análise os seguintes enunciados:

- a) imagem do sujeito-discente em pé ao centro;
- b) imagem do sujeito-docente;
- c) imagem dos sujeitos-discentes sentados;
- d) “taxa de abandono escolar é 77% menor”;
- e) logotipo da Escola Cívico-Militar.

Na SE 02, o dispositivo da disciplina⁴ na Escola Cívico-Militar é sustentado por elementos que possibilitam a sua existência – por exemplo, tem-se o MEC, enquanto instituição financiadora do Pecim, em parceria com o Ministério da Defesa (MD), que, embora não esteja materializado no enunciado, participa da visibilidade que os resultados positivos expressam. A parceria com o MD é determinante para caracterizar o Pecim a partir da participação dos militares, a qual, segundo esse órgão, tem como sentido uma “gestão de excelência” e a defesa da “disciplina e da hierarquia” como princípios da formação militar.

⁴ “As disciplinas são o conjunto das minúsculas invenções técnicas que permitiram fazer crescer a extensão útil das multiplicidades, fazendo diminuir os inconvenientes do poder, que, justamente para torná-las úteis, deve regê-las. Uma multiplicidade, seja uma oficina ou uma nação, um exército ou uma escola, atinge o limiar da disciplina quando a de uma para com a outra se torna favorável.” (FOUCAULT, 2014a, p. 213)

O sujeito-discente que aparece no enunciado imagético (a) se assemelha esteticamente com o sujeito-militar – elementos heterogêneos, como a farda, o estilo do cabelo e as posturas corporais, inscrevem-se no dispositivo da disciplina, integrando as condições para a sua constituição enquanto sujeito-discente militarizado. No enunciado imagético (a), constatamos a posição central de um corpo militarizado, marcado pela postura corporal e pela presença militar que a farda militar impõe ao próprio sujeito-discente e à sociedade. Outra abordagem refere-se ao campo imagético que serve de pano de fundo para a imagem que se apresenta em primeiro plano – noutro plano, os discentes, segundo posição corporal, aludem à disciplina corporal registrada no enquadramento espacial (sala de aula). Essas constatações refletem algumas condições de possibilidades para a produção imagética de sujeitos dóceis e produtivos.

Na SE 02, observamos a articulação dos enunciados imagéticos – sujeito-discente ao centro da imagem (a), sujeito-docente cumprindo sua função (b) e sujeitos-discentes sentados (c) –, demonstrando, pela postura corporal (disciplina do corpo), atenção às explicações do sujeito-docente. Ante o exposto, identificamos, como sentidos apreendidos pela análise dos enunciados, a produção de positivities em relação à gestão educacional, didático-pedagógica e administrativa dos militares nas Escolas Cívico-Militares (Ecm).

De acordo com Albuquerque Júnior (2014, p. 11), “o dizer positivo é, justamente, aquele que faz emergir novas positivities, que faz aparecer novas configurações de saber, que faz surgir novos objetos para o saber e que nessa aventura simulam novos sujeitos de discurso”. No enunciado em análise, observamos a produção do saber pertinente à educação militar apreendida dentro de uma FD em que se inscrevem diferentes sujeitos, como o Estado (Governo Federal), o militar, o discente militarizado, o docente, a família e a sociedade.

O discurso favorável à militarização escolar (SE 02) produz novos saberes e, simultaneamente, movimenta as relações de poder num jogo de forças. Segundo a concepção foucaultiana, o poder não está centralizado no sujeito-militar, mas ramificado, disperso na periferia, onde se encontram o sujeito-discente, o sujeito-docente, o sujeito-político, o sujeito-social e o sujeito-familiar. É possível apreender, no enunciado (d) “*Taxa de abandono escolar é 77% menor*”, a produção de um saber positivo em relação ao trabalho desenvolvido na Ecm – o índice decrescente de discentes evadidos predispõe um trabalho eficiente dessa escola, e, diante desse saber, admite-se uma visibilidade discursiva na conjuntura sócio-histórica atual.

Para compreender as linhas de visibilidade, cumpre esclarecer que, para Deleuze (1990, p. 155), “a visibilidade não se refere à luz em geral que iluminara objetos pré-existent; é formada de linhas de luz que formam figuras variáveis e inseparáveis deste ou daquele

dispositivo”. A compreensão dessas linhas figura num outro plano que não coincide com o que é revelado pela percepção imediata, mas alude a uma discursividade produzida por essas linhas, pelos objetos que compõem o dispositivo. “Cada dispositivo tem seu regime de luz, a maneira em que esta cai, se esvai, se difunde ao distribuir o visível e o invisível, ao fazer nascer ou desaparecer o objeto que não existe sem ela” (DELEUZE 1990, p. 155). Os domínios do saber equivalem aos regimes de luz, incidindo nas práticas de poder que se estabelecem na interação entre os elementos do dispositivo.

No discurso favorável à militarização escolar (SE 02), os regimes de luz apresentam-se como os efeitos de sentidos produzidos nas práticas discursivas, nas quais sujeitos e elementos heterogêneos do dispositivo da disciplina, em determinadas condições de possibilidades, se relacionam para produzir seus discursos. Do enunciado (d) “*Taxa de abandono escolar é 77% menor*” é possível apreender a eficiência do Pecim no tocante ao comprometimento escolar do sujeito-discente militarizado. Esse sujeito, por meio de um controle disciplinar, apresenta como efeito o resultado do exercício desse poder, a sujeição ao poder disciplinar implantado pelo processo de militarização escolar. Ainda sobre o enunciado (d) “*Taxa de abandono escolar é 77% menor*” (SE 02), constatamos a reverberação da produtividade/eficiência do Pecim.

Observamos o enunciado (e) “*Logotipo da Escola Cívico-Militar*”, inscrito na SE 02, como um dispositivo da militarização escolar que produz como sentidos: a certificação de qualidade do modelo de ensino, a qual chancela a competência da gestão militar nas instituições públicas de ensino no País. Esse enunciado produz efeitos na visibilidade positiva da educação militar, procurando evidenciar a eficiência do discurso da militarização trazido pelo enunciado linguístico (d) “*Taxa de abandono escolar é 77% menor*”. Diante o exposto, analisamos que, como instituição financiadora do Pecim, o Ministério da Educação expõe o enunciado (d), nas redes sociais, como saber, a fim de sustentar a viabilidade do programa para fazer frente às problemáticas instauradas na educação pública brasileira – em particular, à ‘evasão escolar’, no caso do enunciado.

De fato, o discurso da evasão escolar reverbera no interior de uma formação discursiva, produzindo novos saberes numa relação de poder. Nesse jogo de poder-saber emergem posições concomitantes, porém divergentes – trata-se de um embate discursivo que se estabelece entre duas linhas de forças (*i.e.*, uma que defende e outra que rejeita a militarização das escolas). Apresentamos, no recorte linguístico a seguir, um novo saber sobre a ‘evasão escolar’ para retratar a relação de poder entre as referidas linhas de força:

O que vem acontecendo em Goiás é a **criação de escolas públicas elitizadas**, onde a condição profissional e socioeconômica das famílias de estudantes passa a ser critério de corte para definir quem pode ou não estar nessas escolas.

O que explica os melhores índices em avaliações externas ou a redução da evasão escolar e da violência nesses colégios não é o poder mágico da disciplina militar, mas a **segmentação do público que frequenta essas escolas**. (SALLES, 2019, paginação irregular)

No enunciado em tela, observamos, numa linha de força, o discurso contrário à militarização das escolas, discurso esse que expõe uma linha de fissura na viabilização da política educacional que defende a militarização das escolas estaduais. De acordo com esse recorte linguístico, a política governamental de Ronaldo Caiado implica uma política da exclusão, na qual o fator econômico familiar é apontado como critério de participação no referido sistema de ensino. Apreendemos nesse discurso que a referida política educacional propõe a “criação de escolas públicas elitizadas” que atendem à “segmentação do público que frequenta estas escolas”. Esses enunciados são condições que, segundo a reportagem, servem de critérios para que o discente participe da educação militar naquele estado.

O estado de Goiás lidera o *ranking* das escolas militarizadas no País, sendo destaque na difusão de instituições de ensino da rede pública que implantaram a educação militar como política educacional. A militarização das escolas da rede pretende elevar o nível da educação pública no estado e possibilitar a redução do índice de violência nas escolas em situação de vulnerabilidade. Dentre as instituições militarizadas em Goiás, oito escolas estaduais (localizadas em Águas Lindas de Goiás, Valparaíso, Luziânia, Santo Antônio do Descoberto, Planaltina, Padre Bernardo e Cidade Ocidental) e uma municipal (localizada em Aragarças) participam do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (BRASIL, 2022).

Conforme o exposto, enfatizamos a constituição de sentidos produzidos pela atuação dos mecanismos de enunciabilidade e visibilidade, criando condições para possibilitar a engrenagem do dispositivo da militarização escolar. Numa perspectiva deleuziana, é possível ponderar a coexistência entre o dito e o indizível, o visível e o invisível. Esses elementos participam da constituição do dispositivo e se manifestam através das linhas de visibilidade, as quais integram os dispositivos, permitindo que produzam seus efeitos a partir da relação de poder e dos domínios do saber. Nessa vertente, a visibilidade não é o que se vê, mas o que se permite ver, observar e analisar.

Nesse sentido, observamos, na SE 02, que os elementos de enunciação produzem a visibilidade discursiva. Deleuze (1990, p. 155-6) expõe o seguinte sobre as linhas de enunciação:

[nelas] se distribuem as posições diferenciais dos seus elementos; e, se as curvas são elas mesmas enunciações, o são porque as enunciações são curvas que distribuem variáveis, e porque, uma ciência, em um determinado momento, ou um gênero literário, ou um estado de direito, ou um movimento social definem-se precisamente pelos regimes de enunciações.

Partindo da concepção do autor, tomamos as linhas de enunciação como posições dos elementos, equivalentes às curvas capazes de determinar as variáveis. Essas linhas produzem posições dos sujeitos envolvidos no processo de enunciação, condicionando as variáveis, ou seja, as intervenções de diferentes níveis, como: histórico, social, econômico, cultural, social, político, jurídico, científico, filosófico ou religioso. Essas variações produzem efeitos na dinâmica do dispositivo.

Considerando a coexistência das linhas (visibilidade, enunciação, forças, fissura e subjetividade) na constituição do dispositivo, refletimos que, na SE 02, o enunciado (d) “*Taxa de abandono escolar é 77% menor*”, reconhecido como uma linha de enunciação, também pode ser identificado como um elemento de ruptura, uma linha de fissura, brecha que inscreve, no contexto educacional, uma mudança de paradigma educacional. Outro sentido do enunciado (d) trata da eficiência da educação militar, discursivizando a Escola Cívico-Militar como um modelo de instituição escolar. Nesse sentido, apreendemos a Escola Cívico-Militar enquanto dispositivo da militarização escolar, produtora de linhas de enunciação e visibilidade.

Conforme Deleuze (1990), o entrecruzamento das linhas que compõem o dispositivo produz novos elementos, novas linhas, como as de ruptura, fissura. Essas variáveis viabilizam o funcionamento dos elementos do dispositivo a partir da articulação das linhas que compõem o novo, referência que o autor configura como o ‘dispositivo’.

Para Foucault (2021), esse entrecruzamento de linhas reflete a articulação de elementos constitutivos do dispositivo, determinante na produção de práticas de poder e domínios do saber, caracterizando o funcionamento do dispositivo nas diferentes instâncias sociais. Conforme Deleuze (1990, p. 156), “em cada dispositivo, as linhas atravessam limiares em função dos quais são estéticas, científicas, políticas etc.”. Para esse autor, esses campos do saber coexistem e participam da constituição do dispositivo.

O funcionamento das linhas de visibilidade e de enunciação é operado por outras linhas, as quais Deleuze (1990, p. 156) reconhece como as linhas de forças que

[...] retificam as linhas anteriores, traçam tangentes, envolvem os trajetos de uma linha com outra linha, operam idas e vindas entre o ver e o dizer e inversamente, agindo como setas que não cessam de penetrar as coisas e as palavras, que não cessam de conduzir à batalha

As linhas de forças operam o mecanismo de funcionamento do dispositivo, exercendo a função motriz na produção de novos aparelhos que o constituem. As atividades dessas linhas, seus deslocamentos, determinam as operações do dispositivo, intervindo nas atividades humanas, nas suas práticas sociais. Partindo de uma concepção foucaultiana, as práticas do poder e do saber são as linhas que permitem que os discursos emergjam em momentos históricos e sociais distintos. Conforme Deleuze (1990, p. 156), a linha de forças produz-se “em toda a relação de um ponto a outro e passa por todos os lugares de um dispositivo invisível e indizível, esta linha está estreitamente mesclada com outras e é, entretanto, indistinguível destas”. Embora exerçam grande influência no exercício do dispositivo, as linhas de força estão interligadas com as outras linhas, estabelecendo uma relação de interdependência.

As linhas de forças estão intrínsecas às práticas discursivas produzidas pelas relações de poder. Diferentes sujeitos, como o discente, o político, o familiar, o estatal, o docente, o militar, enfim todos produzem vozes que ecoam no discurso da evasão escolar. Para Foucault (2021), o poder está em todos os lugares, não está centralizado, hierarquizado. As linhas de subjetivação podem ser apreendidas na análise do sujeito-discente evadido, objetivado a partir de várias perspectivas: da instituição escolar, do Estado, da sociedade. Nesse sentido, a problemática da evasão escolar não é um discurso da atualidade, mas um reflexo de várias conjunturas históricas, sociais e políticas que reverberam a cada contexto.

Considerando a formação discursiva sobre a ‘militarização escolar’, observamos, no enunciado a seguir, a dispersão do discurso da “evasão escolar” – enunciado (d) da SE 02 – produzido no campo institucional (MEC) reverberando no campo jornalístico:

244 mil alunos de 6 a 14 anos estão fora das escolas no país, diz estudo

Cerca de 244 mil estudantes de 6 a 14 anos estavam fora das escolas brasileiras no segundo trimestre deste ano, segundo levantamento divulgado hoje pelo movimento Todos Pela Educação. Houve um aumento de 171,1% em comparação com o mesmo período de 2019, quando o problema afetava cerca de 90 mil estudantes da mesma faixa etária. (BIMBATI, 2021, paginação irregular)

O saber enunciado nesse recorte linguístico produz linhas de visibilidades ao possibilitar a emergência de inquietações sobre as causas da ausência escolar do sujeito-discente. Essas inquietações produzem sentidos em diferentes instâncias sociais, como a família, a escola, o Estado e a sociedade. Indagações acerca das políticas públicas educacionais, da participação da família no processo educacional e do comprometimento escolar do discente são possíveis inquietações produzidas dentro de uma formação discursiva. Registramos também a visibilidade discursiva da evasão escolar sendo evidenciada pela avaliação quantitativa produzida pelos dados numéricos, elemento norteador para a produção de novos discursos.

Elucidamos a ‘evasão escolar’ como objeto de discurso educacional e político nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 20-1):

A educação é um processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam conhecimentos e valores. Socializar a cultura inclui garantir a presença dos sujeitos das aprendizagens na escola. Assim, a qualidade social da educação escolar supõe a sua permanência, não só com a redução da evasão, mas também da repetência e da distorção idade/ano/série.

Apresentamos, numa mesma formação discursiva, o seguinte recorte linguístico extraído das Diretrizes da Escola Cívico-Militar, documento oficial⁵ do Ministério da Educação (sujeito discursivo), o qual é legitimado pelo poder estatal para discutir políticas públicas educacionais sobre a gestão da evasão escolar:

Na gestão didático-pedagógica, as faltas, o abandono e a evasão escolar são questões que estão relacionadas ao desinteresse dos alunos pela escola, à falta de aprendizagem e à reprovação escolar. Portanto, um ensino que seja atraente e acessível para os alunos irá contribuir com a melhoria da aprendizagem, refletindo na aprovação escolar e aumentando as chances de sua permanência, contribuindo para o avanço da Meta 2 do Plano Nacional de Educação (PNE) que visa universalizar o ensino escolar fundamental garantindo que concluam essa etapa na idade recomendada. (BRASIL, 2021b, p. 46)

A visibilidade do referido enunciado implica a produção de sentidos em diferentes instâncias sociais, como a família, a escola, o Estado e a sociedade. A diretriz apresentada sustenta o discurso da militarização ao mencionar atributos da Escola Cívico-Militar. O Pecim faz parte de um jogo de forças: o Governo Federal o apresenta como uma estratégia política para produzir seus efeitos de verdades – dentre eles, a viabilização de um regime educacional pautado nos princípios da formação militar. Para reforçar as linhas de força que constituem o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, faz-se alusão a outro discurso normativo, o Plano Nacional de Educação (PNE), que gerou condições para a criação do Pecim, dispositivo educacional e político.

O Pecim é uma política pública educacional que, pelo enunciado, atua no enfrentamento da evasão escolar, problemática presente na Educação Brasileira. A visibilidade oportunizada pelo resultado positivo apresentado pela implantação do Pecim (SE 02) contribui para a avaliação positiva do programa (efeito de verdade) no que se refere às técnicas e mecanismos de controle disciplinar.

⁵ O documento que apresenta as diretrizes da Escola Cívico-Militar (BRASIL, 2021b) é um dispositivo de controle disciplinar. Nele são formalizados discursos disciplinares que instituem, dentre outras orientações, a organização das Escolas Cívico-Militares e suas funções numa gestão educacional, didático-pedagógica e administrativa, bem como as atribuições do corpo discente, do corpo docente e da gestão administrativa.

Outro sentido a ser produzido é quanto à adesão dos sujeitos-discentes ao Pecim, tendo em vista que não há a obrigatoriedade de sua permanência no programa. Em suma, o discurso institucional do MEC, sujeito discursivo, é autorizado, pois contribui positivamente para a aprovação do Pecim nas diferentes instâncias sociais.

As instituições de ensino – sejam elas militares, militarizadas ou não militares – são espaços de adestramento e impõem, por meio de suas diretrizes, todo o processo do exercício do poder disciplinar. Nas orientações apresentadas nas Diretrizes das Escolas Cívico-Militares (Ecim), que é acessível a toda a comunidade escolar, podemos reconhecer a dinâmica do poder através de um conjunto de saberes que dispõem sobre as atividades do sujeito-discente nos diferentes espaços de formação educacional. Conforme o direcionamento desta pesquisa, as instituições militarizadas apresentam uma vigilância rigorosa, tendo como parâmetros os princípios da hierarquia militar e do rigor disciplinar. Em suma, a coordenação entre tempo, espaço e vigilância hierárquica na escola militarizada estabelece um rigor quanto à disciplina do corpo no desenvolvimento das atividades impostas ao sujeito-discente, determinando que este as desenvolva conforme o que lhe é atribuído.

Na escola militarizada, a disciplina é um pilar educacional, é admitida como uma manifestação do efeito do poder militar em manter a ordem pelo respeito à hierarquia militar. Para os militares, o exercício do poder militar está condicionado à manutenção da disciplina enquanto controle do sujeito-discente (*e.g.*, postura corporal, obrigatoriedade do uso de fardas, imposição de ritos militares).

A disciplina na escola, seja ela militar ou militarizada, produz a disciplinarização do corpo do sujeito-discente mediante a aplicação de rigorosas normas disciplinares. A ‘disciplina’ “nem é um aparelho nem uma instituição, à medida que funciona como uma rede que o atravessa sem se limitar a suas fronteiras” (FOUCAULT, 2021, p. 21). A ‘disciplina’ não é um princípio regulador de determinada ordem; é, sim, compreendida como “uma técnica, um dispositivo, um mecanismo, um instrumento de poder” (FOUCAULT, 2021, p. 21). Foucault (2021) não defende uma sociedade do controle, pois isso implicaria a sobreposição do poder de determinado setor em detrimento da submissão, obediência de outro. Nesse sentido, ressaltamos que, ao tratarmos de relações de poder, reconhecemos, na microfísica do poder, o seu funcionamento a partir dos seus efeitos em todas as esferas da sociedade.

Em seguida, com base na Figura 3, analisamos outra série enunciativa (SE 03).

Figura 3 – SE 03



Fonte: INSTAGRAM, 2019. Disponível em:
https://www.instagram.com/p/B2EfilQBOOT/?utm_medium=share_sheet. Acesso em: 18 set. 2021.

Na SE 03, registramos a análise dos seguintes enunciados:

- a) “Avaliação do Ideb que mede a qualidade do ensino é 20% maior”;
- b) imagem centralizada da discente;
- c) logotipo da Escola Cívico-Militar.

Quanto ao enunciado (a) “*Avaliação do Ideb que mede a qualidade do ensino é 20% maior*”, observamos que o sujeito discursivo, Ministério da Educação, produz a reverberação da produtividade/eficiência do programa implementado pelo Governo Federal. No caso, o enunciado (b) “*imagem centralizada da discente*” apresenta como sentido o discurso imagético da discente disciplinada e útil, pois apresenta produtividade enquanto desempenho educacional, relação estabelecida entre os enunciados (a) e (b). Diante da postura corporal, evidenciamos o *status* de discente condecorada por seu desempenho educacional e identificamos o corpo dando visibilidade à imagem da discente de uma Escola Cívico-Militar. Atentamo-nos também para a relação de saber e poder produzida a partir da conexão dos enunciados (a) e (b) mediada pela existência de um modelo de ensino representado pelo enunciado (c) “*logotipo da Escola Cívico-Militar*”.

Outro sentido pode ser apreendido da análise do enunciado (a). Trata-se do ‘20%’, recorte do enunciado (a), em que o Governo Federal, sujeito do enunciado, se apropria de dados

como esse para conferir visibilidade ao modelo da Escola Cívico-Militar, evidenciando os impactos positivos na qualidade do ensino e no desempenho educacional dos discentes.

A positividade do Pecim é reverberada por elementos que contribuem para que determinados discursos sejam autorizados. É esse o caso do enunciado na Figura 4.

Figura 4 – Estado com maior número de Colégios Militares do Brasil



Fonte: GOIÁS, s.d. Disponível em: <https://www.pm.go.gov.br/noticias/estado-com-maior-numero-de-colegios-militares-do-brasil-goias-e-primeiro-lugar-no-ideb>. Acesso em: 01 mar. 2022.

A Figura 4 refere-se a uma publicação da Polícia Militar do estado de Goiás, sujeito discursivo, que expõe um discurso político favorável à militarização escolar. Essa posição é sustentada por meio dos sentidos suscitados pela análise dos enunciados:

- a) “GOIÁS É 1º LUGAR NO IDEB”;
- b) “1º LUGAR”;
- c) “imagem dos sujeitos-discentes”; e
- d) “logotipo da Polícia Militar do estado de Goiás”.

No enunciado (a) “GOIÁS É 1º LUGAR NO IDEB”, observamos a positividade da educação goiana, sendo visibilizada pela posição de prestígio alcançada pelo sistema de avaliação que monitora o Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (Ideb). O enunciado (b) “1º LUGAR”, grafado em caixa-alta e negrito, produz como sentido a notoriedade de um sistema de ensino produtivo, capaz de apresentar resultados positivos. Em relação ao enunciado (c) “imagem dos sujeitos-discentes”, aferimos a aprovação desses sujeitos quanto à militarização escolar por meio do discurso corporal reconhecido pelo uso de fardas (uniforme

militar) e pelos sorrisos (satisfação pessoal). Por fim, o enunciado (d) “*logotipo da Polícia Militar do estado de Goiás*” inscreve discursivamente os sujeitos-militares no campo da educação, contribuindo positivamente para melhorar a qualidade do ensino do estado de Goiás e valorizando a educação militarizada. Outro sentido pode ser observado quanto à organização dos enunciados (linguístico e imagético), dispostos adjuntamente, possibilitando a relação entre a causa e o efeito, ou seja, o resultado positivo associado à produtividade dos sujeitos-discentes militarizados.

Diante dessas análises, mencionamos o discurso da meritocracia, que evidencia a produtividade dos sujeitos-discentes militarizados. Também identificamos o discurso político, produzido na análise do enunciado (a) “*GOIÁS é 1º LUGAR NO IDEB*”, no qual se destaca o investimento político do sujeito-político (Governo Estadual) na qualidade do ensino público por meio da militarização escolar.

A militarização das escolas públicas de Goiás integra a política prioritária do então governo Ronaldo Caiado, assim como a do então Presidente da República Jair Bolsonaro. Esses governantes visibilizam socialmente a educação militar como instrumento político para o enfrentamento dos problemas da educação pública brasileira. Os discursos favoráveis, tal como expõem as análises em tela, são sustentados pelos resultados em avaliações externas como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o Sistema de Avaliação Educacional de Goiás (SAEGO) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

A exposição dos enunciados em tela, no campo midiático, produz a positividade do discurso da militarização escolar no estado de Goiás, representando uma linha de visibilidade da política educacional das escolas militarizadas fomentadas pelo sujeito-político Ronaldo Caiado, então Governador daquele estado. Nesse sentido, mencionamos a reverberação do discurso em defesa da militarização, apresentada como uma linha de força que produz a ressignificação da educação pública goiana.

As linhas de visibilidade, de força, também se entrecruzam com as linhas de subjetivação. Diante da articulação dessas linhas que estruturam o dispositivo, analisamos como linha de subjetivação, na Escola Cívico-Militar, a constituição do sujeito-discente, a qual atende à defesa de uma conduta baseada no ‘respeito’ e ‘disciplina’, princípios norteadores da conduta defendida naquela instituição.

Conforme as disposições preliminares das Diretrizes da Escola Cívico-Militar (BRASIL, 2021b, p. 87),

[o] respeito e a disciplina devem ser naturais. Eles contribuem na conduta do aluno dentro e fora do universo escolar e cria condições de desenvolvimento da

personalidade em consonância com os padrões éticos e morais da sociedade brasileira, incorporando, em sua formação, os atributos indispensáveis para uma vida plena em sociedade. Por isso, a razão de ser respeitoso e disciplinado jamais deverá ser o temor, mas a convicção de realizar o bem, o correto.

Nesse sentido, o sujeito-discente militarizado é constituído segundo padrões éticos e morais que possibilitam que ele se reconheça a partir de um padrão institucionalizado. Nesse processo de individualização, o indivíduo se submete ao controle disciplinar. Diante desse processo, observamos a linha de subjetivação, que, segundo Deleuze (1990, p. 156), “é um processo de [individualização] que diz respeito a grupos ou pessoas, que escapa tanto às forças estabelecidas como aos saberes constituídos”. O sujeito-discente se militariza ao se reconhecer objeto do discurso militar, que, por intermédio de um saber militarizado, produz o sujeito militarizado.

Na SE 02 e na SE 03, o sujeito-discente militarizado veste a farda e defende um perfil. Não foi “dito”, mas apreendido, que esse sujeito incorpora um padrão militar. No próprio corpo, ele defende o que se espera de um militar: o corpo doutrinado, disciplinado para defender a ‘formação militar’. Sob uma perspectiva de que a disciplina do corpo produz saberes históricos, sociais, políticos e educacionais, projeta-se, num regime disciplinar rigoroso defendido pelos militares, a estratégia capaz de controlar o corpo do sujeito-discente para que atenda às expectativas de uma educação militar. Portanto, no corpo militarizado se inscrevem as linhas de enunciação, bem como as demais que, no seu entrecruzamento/articulação, possibilitam o funcionamento do dispositivo do poder disciplinar e, consequentemente, a produção de sentidos

Nesse sentido, nos enunciados (SE 02 e SE 03), analisamos o entrecruzamento das diferentes linhas: de enunciação (enunciados linguísticos e imagéticos), de visibilidade (a reverberação discursiva), de forças (jogo de poder entre as posições favoráveis e contrárias à militarização das escolas), de fissura/fratura (acontecimento discursivo – militarização das escolas) e de subjetividade (constituição do sujeito-discente militarizado). A articulação dessas linhas de caráter heterogêneo produz o funcionamento do dispositivo da disciplina, pois representam a engrenagem dessa maquinaria que é o ‘dispositivo’.

Ao se referirem à relação do dispositivo na constituição do sujeito, Carvalho e Sargentini (2014, p. 33) refletem que

[...] os dispositivos são transformadores do sujeito e, por consequência, do discurso. Um dispositivo sem sujeito é matéria fria, inerte. A preocupação do analista não deixa de ser – seguindo a herança de Foucault – o movimento do sujeito como produção de sentido, buscando na rede as linhas da base linguística (a língua que fala e se cala nas imagens, nas músicas etc.).

Segundo entendimento dos autores, os dispositivos participam da produção da subjetividade através de práticas discursivas inseridas em determinada FD. Ademais, tem-se que o sujeito é responsável por movimentar a produção de sentidos a partir da rede discursiva de base linguística, em que emergem outras linhas (*i.e.*, visibilidade, forças, subjetivação) (DELEUZE, 1990). Diante disso, apreendemos a constituição do sujeito a partir de diferentes dispositivos, em meio a uma rede de linhas, que se articulam e produzem sentidos.

Os discursos emergem dos dispositivos. Como assevera Veyne (2011, p. 54), “o próprio discurso é imanente ao dispositivo que se modela a partir dele [...] e que encarna na sociedade; o discurso faz a singularidade, a estranheza da época, a cor local do dispositivo”. A constituição do sujeito perpassa a relação intrínseca entre dispositivo e discurso, os quais, ao produzirem efeitos de verdades, movimentam as relações de poder nas diferentes esferas: social, política, econômica e educacional. Nesse sentido, as linhas de enunciação de base linguística possibilitam a produção de efeitos múltiplos (linhas de visibilidade) num regime de poder (linhas de forças), sendo condicionadas por fatores tanto internos (língua) quanto externos à produção material (conjuntura sócio-histórica).

Na sequência das elucidações às linhas do dispositivo, referimo-nos às linhas de subjetivação que emergem nos enunciados (SE 02 e SE 03). Trata-se das linhas constituídas a partir de um controle disciplinar dos sujeitos-discentes, que, mediante à sujeição, são submetidos ao processo de adestramento, mecanismo capaz de controlar a individualização do sujeito-discente enquanto corpo dócil e produtivo.

Diante dos parâmetros educacionais exercidos nas escolas militares, é possível reconhecer a implantação de mecanismos disciplinares, como o enquadramento disciplinar num regime espacial, o controle temporal e a vigilância hierarquizada. Observa-se um processo de adestramento do indivíduo (sujeito-discente) cujo objetivo é produzir saberes e, a partir deles, exercer a disciplina/poder disciplinar.

1.5 O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim) e o Dispositivo de Poder

O Pecim compõe o dispositivo da militarização escolar do qual participam outros dispositivos, como: discursos políticos, militares, sociais e educacionais; regimentos escolares; normativas educacionais; símbolos militares; grade curricular; etc. A viabilização desse programa cumpre uma série de mecanismos, como consulta pública, adesão, implantação e certificação.

O Decreto n. 10.004/2019 (BRASIL, 2019a) assim dispõe:

CAPÍTULO VII – DA IMPLEMENTAÇÃO

Art. 15. O Pecim será executado por meio de ações e instrumentos que incluam:

- I – etapa inicial de adesão voluntária dos entes federativos, consulta pública formal e execução do modelo da Ecim nas escolas participantes;
- II – disponibilização de militares inativos das Forças Armadas ou de militares das polícias militares e dos corpos de bombeiros militares;
- III – capacitação de militares, de gestores, de professores e dos demais profissionais da educação básica;
- IV – fornecimento de apoio técnico e financeiro;
- V – disponibilização de apoio pedagógico aos alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem;
- VI – promoção e difusão de boas práticas nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa;
- VII – avaliação da implementação das Ecim para fins de certificação;
- VIII – contratação de militares inativos como prestadores de tarefa por tempo certo pelas Forças Armadas, sob coordenação do Ministério da Defesa; e
- IX – fortalecimento da infraestrutura escolar.

Observamos uma série de práticas discursivas que correspondem às etapas de desenvolvimento do programa, discursivizando o percurso estratégico do poder político, social, institucional e midiático. O art. 15 do Decreto n. 10.004/2019 (BRASIL, 2019a) apresenta uma mobilização estratégica para que o Pecim produza seus sentidos. Antes de um poder institucional, existe um poder político que se configura por meio de estratégias militares que podem ser observadas e analisadas em todo o funcionamento da educação militar, ancorada nos objetivos e princípios militares.

Durante todo o processo de viabilização do Pecim, é possível apreender sentidos que inquietam, provocando uma análise crítica do que tem sido exposto como verdades pelos meios de comunicação. O Pecim integra o dispositivo da militarização escolar introduzido pelo discurso governamental como uma política pública educacional.

No tocante à concepção foucaultiana, o poder é posto em funcionamento por mecanismos táticos, estratégicos; é ação, e não apenas efeito. O poder está disperso, produzido nas práticas discursivas empreendidas pelo dispositivo da resistência. Resistir é exercer o poder, tanto nos discursos favoráveis quanto naqueles contrários à militarização escolar.

Estrategicamente, a inserção dos art. 2º e 3º da LDB (BRASIL, 1996) apresenta-se como uma forma de impor o poder legal do discurso normativo. Numa hierarquia jurídica, esse dispositivo legal subordina-se à CF/1988, outro dispositivo que, diante de sua amplitude jurídica, deve abarcar e fundamentar a produção discursiva de outros dispositivos normativos que o sucederam. Destarte, os dispositivos legais, ao discursarem dentro de determinada formação discursiva, produzem sentidos na apropriação do discurso em análise em conjunturas específicas.

Recorrendo à “ordem dos discursos”, Foucault (2014b, p. 34-5) reflete que “não se trata de dominar os poderes que eles têm, nem de conjurar os acasos de sua aparição; trata-se

de determinar as condições de seu funcionamento, de impor aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras e assim de não permitir que todo mundo tenha acesso a eles”. Segundo o autor, os discursos são produzidos a partir de regras, e a ordem de sua aparição é fator a ser considerado. Dessa forma, observamos que os discursos se relacionam com outros.

Numa rede discursiva, o que se enuncia atende às condições estabelecidas por outros discursos, as interdições são reflexos de regras na ordem dos discursos. Conforme entendimento foucaultiano, o controle dos discursos é determinado por condições que autorizam a sua prática – nem tudo pode ser discursivizado em qualquer tempo e espaço (FOUCAULT, 2014b). Logo, a prática discursiva não é aleatória, automática; ela cumpre regras que condicionam a ordem de sua emergência.

Conforme previsto no Decreto n. 10.004/2019 (BRASIL, 2019a), o programa atende a várias etapas até a sua implantação. O regime de forças antecede a implantação do Pecim e perdura em seguida. O exercício do poder é contínuo: “não se dá, não se troca nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação, como também da afirmação que o poder não é principalmente manutenção e reprodução das relações econômicas, mas acima de tudo uma relação de força” (FOUCAULT, 2021, p. 274). Numa concepção não econômica de poder, o filósofo francês condiciona o funcionamento do poder às ações que o governam; ele não é abstrato, mas materializado nas ações que, num regime de forças, produzem os efeitos do poder em exercício, assegurando, assim, a sua existência.

Consoante Foucault (1985, p. 91),

[o]nde há poder há resistência e, no entanto [...] esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder. Deve-se afirmar que estamos necessariamente “no” poder, que dele não se escapa [...] Elas “[as relações de poder] não podem existir se não em função de uma multiplicidade de pontos de resistência que representam, nas relações de poder, o papel de adversário, de alvo, de apoio, de saliência que permite a apreensão.

O autor reflete sobre a coexistência do poder e da resistência, manifestada internamente nas relações de poder. A resistência é inerente às relações de poder, produzindo seus sentidos a partir dos confrontos internos das práticas de forças. Portanto, num regime de forças, o poder e a resistência, de forma estratégica, desempenham suas múltiplas funções – dentre elas, o gerenciamento de suas posições.

Na análise da SE 04, disponibilizada na Figura 5, refletimos sobre essa relação de confronto ao discorrermos sobre os elementos constitutivos do discurso como recursos de produção de saber e poder.

Figura 5 – SE 04



Fonte: INSTAGRAM, 2021. Disponível em: https://www.instagram.com/obs_escolas_militarizadas/?hl=pt-br. Acesso em: 08 jul. 2021.

Seguem os enunciados da SE 04:

- a) “Observatório das Escolas Militarizadas”;
- b) “COMO FORMA DE PENSAR, ARTICULAR, REAGIR E PROMOVER”;
- c) “Por uma educação democrática, livre e plural”.

Na SE 04, apreendemos, no enunciado (a) “*Observatório das Escolas Militarizadas*”, a função de sujeito-social, um movimento social (educação) que nos remete ao olhar vigilante de um sujeito discursivo que, numa relação de forças, defende a posição contrária à militarização escolar. O termo ‘Observatório’ faz alusão ao Panóptico⁶, de Jeremy Bentham, um projeto arquitetônico que representa o exercício do poder por meio da vigilância, uma torre funcionando como um observatório instalado numa posição central de um anel periférico, onde quem observa detém o controle sobre os que são vigiados, dado que estes não podem observar a movimentação daquele que está no controle. O enunciado (a), portanto, funciona como um Panóptico, um sistema de vigilância que monitora o funcionamento, as atividades políticas e educacionais das escolas militarizadas, além de promover debates sobre

⁶ “O Panóptico é uma máquina de dissociar o par ver-ser visto: no anel periférico, se é totalmente visto, sem nunca ver; na torre central, vê-se tudo, sem nunca ser visto.” (FOUCAULT, 2014a, p. 195-6)

a educação militarizada e expor todo um discurso contrário à militarização escolar pelas plataformas digitais. Diante desse controle, o enunciado (a) permite inferir a presença do sujeito do enunciado (movimento social) exercendo o seu poder, produzindo o discurso de denúncia das ações políticas e educacionais das escolas militarizadas que afrontam os princípios educacionais que defendem uma educação plural, democrática e de qualidade.

Segundo Foucault (2016, p. 197), “o Panóptico pode ser utilizado como máquina de fazer experiências, modificar o comportamento, treinar ou retrainar os indivíduos”. O “*Observatório das Escolas Militarizadas*” – enunciado (a) –, assim como o Panóptico, “é um local privilegiado para tornar possível a experiência com homens” (FOUCAULT, 2014a, p. 198). A partir da produção de saberes pelo “*Observatório das Escolas Militarizadas*” sobre o funcionamento do poder disciplinar na escola militarizada (Escola Cívico-Militar), é possível influenciar a produção e transformação de objetos, sujeitos e discursos. Logo, nessas escolas, apreendemos como posição similar ao do Panóptico aquela exercida pelo comandante oficial (militar de alta patente) conjuntamente com os monitores (policiais militares da reserva).

O Observatório das Escolas Militarizadas assemelha-se àquela máquina, “dispositivo importante, pois automatiza e desindividualiza o poder” (FOUCAULT, 2014a, p. 196), ao incitar novos olhares e, dessa forma, produzir saberes que mobilizem os corpos dos sujeitos para que se movimentem, exerçam o poder que lhes compete na estrutura social. Segundo Foucault (2021), numa relação de poder, há o confronto de posições discursivas autorizadas pelas práticas da liberdade que legitimam os sujeitos a discursarem conforme suas posições. O sujeito discursivo, na SE 04, exerce o seu poder ao produzir seu discurso de resistência, materializado linguisticamente pelos verbos no infinitivo.

O enunciado (b) “*COMO FORMA DE PENSAR, ARTICULAR, REAGIR E PROMOVER*” incita o outro (sujeito que admite ou não posição contrária) a admitir novos olhares sobre a militarização escolar. O sujeito discursivo que enuncia por meio do infinitivo verbal destaca ações que predispõem ação, produção e transformação. Os verbos no infinitivo utilizados na inscrição material do discurso implicam ações mentais (“*PENSAR*”, “*ARTICULAR*”) e ações corporais (“*REAGIR*”, “*PROMOVER*”). Notamos que, nesse jogo verbal, a produção do pensamento crítico tem como consequência as reações, atitudes a que o corpo se propõe (linhas de força).

O sujeito discursivo da SE 04 acompanha a movimentação discursiva das escolas militarizadas e expõe o poder de referidos verbos ao ativar a liberdade de se opor, de se indignar, de protestar. O tamanho das letras e a valorização das cores produzem a visibilidade do enunciado (linhas de visibilidade), possibilitando que o jogo de poder seja estabelecido (linhas

de forças), que o confronto de posições discursivas produza seus efeitos de verdades nas múltiplas esferas sociais.

Para Foucault (2021), as relações de poder funcionam estrategicamente. Desse modo, registramos a criação de um dispositivo de controle (Observatório das Escolas Militarizadas) como uma estratégia para produzir saberes sobre a militarização das escolas e, diante desses saberes, possibilitar a produção de novas práticas discursivas.

O enunciado (c) “*Por uma educação democrática, livre e plural*” apresenta saberes defendidos pelo sujeito discursivo e questionados junto à viabilização das Ecim. Como sentidos do enunciado (c), apreendemos os motivos pelos quais o sujeito do enunciado se encontra no jogo de poder e se posiciona em defesa dos princípios constitucionais que subsidiam o ensino público brasileiro.

Mencionamos a dispersão do enunciado (c) reverberando no campo jornalístico. Segue um recorte de uma reportagem, extraído do sítio eletrônico da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESCOLAS..., 2020), a partir da qual analisamos alguns enunciados que refletem a defesa de uma “educação democrática, livre e plural”. Nessas análises, identificamos a presença do sujeito do enunciado (universitários) questionando a aplicação do princípio do pluralismo democrático na execução do Pecim.

Escolas Cívico-Militares: na contramão da democracia

Jornal da Universidade

9 de julho de 2020

O PECIM faz um ataque à democracia ao classificar o ensino público como ineficiente e de má qualidade. Parece, portanto, haver o entendimento de que a restauração dos “valores brasileiros e da família”, bem como a homogeneização, não precisa ser para todos(as), mas, sim, para alguns(mas): aqueles(as) que frequentam as instituições públicas de ensino.

Cabe salientar, contudo, que se a escola se tornou um dos principais locais onde crianças, jovens e adultos sociabilizam com o diferente, exercem a cidadania e valorizam o pluralismo democrático, isso foi fruto de ampla luta pela ampliação dos direitos de todos(as). A escola democrática para todos(as) representa, ademais, a possibilidade de acesso ao conhecimento e de mínima equalização de direitos básicos rumo à promoção social. Assim, seguir lutando por uma escola plural e democrática é fundamental na atual conjuntura. (LIMA, 2020, paginação irregular)

Enquanto cidadãos brasileiros e produtores de múltiplos saberes, os sujeitos universitários são legitimados para questionar, refletir, pensar os seus direitos, reconhecendo, nas ações políticas, discursos que possam implicar desrespeito aos direitos garantidos pela CF/1988. Mencionamos como produção de sentidos do enunciado “*Escolas Cívico-Militares: na contramão da democracia*”: a insatisfação dos sujeitos discursivos quanto à viabilização do Pecim; a inserção dos dois-pontos como forma de evidenciar uma característica negativa, a qual é apresentada pelo aposto “na contramão da democracia”; e uma avaliação negativa da

viabilização do programa, que não atende ao princípio do pluralismo democrático respaldado pelo discurso jurídico.

O discurso jurídico produz seus efeitos ao legitimar a liberdade de expressão, que cria condições para que os cidadãos reflitam sobre as ações governamentais e reconheçam garantidos os seus direitos sociais e individuais. Ponderamos a liberdade de produzir discursos de indignação, de contestar os princípios do programa do Governo Federal, considerando-os uma afronta aos princípios de uma educação democrática, livre e plural tutelada pela CF/1988. Portanto, a universidade, enquanto espaço de produção de saberes, apresenta suas reflexões e inquietações quanto às implicações da falta de aplicabilidade de um fundamento legal.

O enunciado do *Jornal da Universidade* (LIMA, 2020) coaduna com a posição contrária à militarização das escolas públicas brasileiras, reverberando efeitos de verdades que impossibilitam a valorização do Pecim. No enunciado “*O PECIM faz um ataque à democracia ao classificar o ensino público como ineficiente e de má qualidade*”, apontamos a visibilidade do discurso acerca da qualidade da educação pública apresentada pelo Governo Federal como uma das justificativas para se investir no referido programa. Numa posição-sujeito contrária à militarização escolar, apontamos que o Pecim não atende a todas as escolas da rede pública de ensino; são algumas instituições que, de acordo com certos critérios, passam a integrá-lo.

Considerando as inquietações suscitadas anteriormente, acrescentamos, a partir do respaldo do discurso jurídico, novas reflexões sobre o princípio da educação democrática no sistema de ensino das escolas militarizadas:

A educação no Brasil é regulada pela Constituição Federal e pela Lei 9394/1996, a chamada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A Constituição indica a educação como direito de todos e dever do Estado (art. 205), determinando, entre outros quesitos “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (Art. 206-VI). Sobre este aspecto, a LDB estabelece que:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I – Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II – Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Grifamos ‘sistemas de ensino’ para determinar do que estamos falando. São regulados pela LDB (Art. 8) três sistemas de ensino: o sistema federal, os sistemas dos Estados e do Distrito Federal e os sistemas municipais. Além desses, e que todos nós conhecemos, se somam outros três sistemas expressamente excluídos da alçada da LDB (Art. 83), o da Marinha, do Exército e da Aeronáutica, cada um com sua própria lei de ensino. Uma rápida consulta às respectivas leis mostra que nenhum dos sistemas de ensino militar menciona “gestão democrática”. (PENIDO; KALIL, 2019, paginação irregular)

Conforme a proposição de Penido e Kalil (2019), a ‘gestão democrática’ é um discurso legitimado pela LDB para ser produzido pelos respectivos sistemas de ensino: federal, estaduais, municipais e distrital. Esse discurso não tem respaldo legal para produzir efeitos nas instâncias militares (Exército, Marinha e Aeronáutica), as quais têm autonomia legal para constituírem seus sistemas de ensino. As escolas militares das Forças Armadas, sendo públicas, deveriam atender ao princípio constitucional que tutela a educação democrática, mas, por admitirem legislação própria, adotam determinadas práticas discursivas antidemocráticas – dentre elas, a seleção de seus discentes prioriza os filhos de militares e aqueles que se mostrarem aptos em um processo seletivo.

Dada a relevância do princípio da “gestão democrática” enquanto garantia constitucional reverberada nas legislações infraconstitucionais, inquietamo-nos com o fato de a Escola Cívico-Militar, enquanto instituição pública e democrática, ter como referência a instituição militar. Esta, embora pública e amparada por um discurso normativo interno (legislação interna distinta das instituições não militares e militarizadas), não produz como sentido a defesa do discurso da educação democrática.

Na contramão da defesa da educação democrática, algumas práticas discursivas são postas em funcionamento nas Escolas Cívico-Militares. Dentre elas, citam-se a indicação dos gestores militares para atuarem nas escolas militarizadas e a negligência do Poder Executivo (estadual ou municipal) quanto ao atendimento aos protocolos exigidos no processo de inscrição e adesão ao Pecim.

A educação democrática é garantia constitucional. Porém, no enunciado “*uma rápida consulta às respectivas leis, mostra que nenhum dos sistemas de ensino militar menciona ‘gestão democrática’*”, a prerrogativa constitucional não produz como sentido nos sistemas de ensino militar a reverberação da educação democrática postulada no discurso jurídico. A falta de uma base legal que sustente a viabilidade de um programa tem como efeito de verdade a sua inoperância na estrutura social. Nesse sentido, o discurso de resistência é estrategicamente apresentado como forma de contestar a implantação de um sistema de ensino que não atende aos princípios defendidos pela Educação Brasileira, no que concerne a uma educação democrática, livre e plural.

A ausência dos discursos sobre a educação ‘democrática, livre e plural’ pode ser observada no discurso normativo previsto no Decreto n. 10.004/2019 (BRASIL, 2019a):

DOS PRINCÍPIOS E DOS OBJETIVOS

Art. 3º São princípios do Pecim:

I – a promoção de educação básica de qualidade aos alunos das escolas públicas regulares estaduais, municipais e distritais;

- II – o atendimento preferencial às escolas públicas regulares em situação de vulnerabilidade social;
- III – o desenvolvimento de ambiente escolar adequado que promova a melhoria do processo ensino-aprendizagem;
- IV – a articulação e a cooperação entre os entes federativos;
- V – a gestão de excelência em processos educacionais, didático-pedagógicos e administrativos;
- VI – o fortalecimento de valores humanos e cívicos;
- VII – a adoção de modelo de gestão escolar baseado nos colégios militares;
- VIII – a indução de boas práticas para a melhoria da qualidade do ensino público;
- IX – a adoção de modelo de gestão que proporcione a igualdade de oportunidades de acesso à educação.

Os princípios do Pecim apresentam-se como enunciados que compõem o discurso normativo. Nos artigos (enunciados) do programa, tem-se a base discursiva para a proposição do modelo da Escola Cívico-Militar (Ecim). Embora não haja uma declaração direta acerca da educação ‘democrática, livre e plural’, observamos, num recorte do inc. IX do art. 3º, “igualdade de oportunidades”, a projeção de um discurso educacional que atenda aos objetivos de uma educação ‘plural’, sem discriminação de raça, classe social e orientação sexual. Outro sentido produzido pelo enunciado do referido inciso apresenta-se na relação com o enunciado do inc. VII, “a adoção de modelo de gestão escolar baseado nos colégios militares”. Nessa relação, constatamos a reverberação do modelo de gestão dos Colégios Militares, produzindo sentidos na gestão das Escolas Cívico-Militares (Ecim). Diante do exposto, apreendemos a relevância do discurso militar legitimado pelo discurso normativo.

Em se tratando da gestão compartilhada, não identificamos, na descrição dos enunciados em tela, referência ao processo democrático pelo qual o sujeito-militar será admitido como gestor de determinada instituição militarizada. Nesse sentido, a omissão daquele discurso normativo produz como sentido o controle político do sujeito-estatal (Governo Federal) na condução administrativa da gestão escolar das Escolas Cívico-Militares (Ecim).

O enunciado “VII – a adoção de modelo de gestão escolar baseado nos colégios militares” produz a legitimação do modelo da Escola Cívico-Militar ao propor a reverberação das positivities produzidas pelo sistema de ensino dos Colégios Militares. Pontuamos que as referidas instituições (Colégios Militares e Escolas Cívico-Militares) apresentam suas singularidades, como a seleção dos discentes. Dispensamos, em razão do *corpus* desta pesquisa, maiores discussões sobre essas singularidades. Importa-nos evidenciar que a Ecim e o Colégio Militar apresentam-se como dispositivos institucionais distintos tanto na organização quanto em suas finalidades.

Na sequência, apresentamos a análise da SE 05 (Figura 6), que produz discurso contrário à militarização escolar.

Figura 6 –SE 05



Fonte: FACEBOOK, 2021. Disponível em: <https://www.facebook.com/Movimento-Contra-a-Escola-C%C3%ADvico-Militar-em-S%C3%A3o-Vicente-101023325260600>. Acesso em: 08 jul. 2021.

Na SE 05, temos os seguintes enunciados:

- a) “Movimento Contra a Escola Cívico-Militar em São Vicente”;
- b) “Cabide de emprego para militares de reserva”;
- c) “O problema da educação”;
- d) “Escola”;
- e) “Além de marcar um posicionamento ideológico do grupo que está hoje no governo, o projeto é apenas mais uma maneira de agradecer o setor militar”;
- f) imagem de dois discentes apreensivos;
- g) “Proibido Pensar”.

No enunciado (a) “*Movimento Contra a Escola Cívico-Militar em São Vicente*”, o sujeito é uma organização política, e não um movimento escolar de determinada instituição de ensino. A existência dessa organização é um exercício de poder, forma de manifestar a posição antimilitarização nas escolas em São Vicente/SP. Observamos o confronto entre duas posições, do qual um dos adversários saíra vencedor: de um lado, aqueles que defendem a antimilitarização; do outro, aqueles que, conjuntamente com o Governo Federal, aspiram que a

militarização das escolas seja a solução imediata para os problemas da violência e do baixo desempenho escolar da Educação Básica no País.

No enunciado (a), apreendemos como sentidos: a produção de discursos de resistência; o exercício do poder pelo sujeito-social (sujeito do enunciado) apresentando-se contrariamente à “militarização escolar”, discurso produzido por sujeitos-militares, políticos e sujeitos-sociais que a defendem como a “solução mágica”. Outrossim, os termos “Movimento” e “Contra” apresentam-se como enunciados de contestação, de resistência a algo que está imposto – no caso em questão, “a militarização das escolas”. Como sentido, o enunciado “em São Vicente”, apresenta o campo social onde os efeitos da militarização serão produzidos.

Do enunciado (b) “*Cabide de emprego para militares de reserva*”, depreendemos a valorização do sujeito-militar no governo em questão. O sujeito-presidente, defensor da ideologia militar, mediante o poder político, produz privilégios e cria campo de atuação para que o discurso militar seja propagado pelos sujeitos militares.

Na SE 05, apreendemos que a implantação e expansão do Pecim são apresentadas como estratégias políticas para fortalecer o poder político mediante a visibilidade do poder militar. Nesse contexto, surge o Pecim, política pública educacional, como instrumento político para produzir sentidos diante do “problema da educação” – enunciado (c). Essa premissa cria condição para que a militarização escolar seja discursivizada como o mecanismo capaz de enfrentar as demandas educacionais da Educação Básica, tais como a violência escolar, a indisciplina e o baixo desempenho escolar dos sujeitos-discentes da Educação Básica da rede pública brasileira.

Mencionamos também o enunciado (d) “*a escola*”, que, como sentido, não se compromete com o desenvolvimento do pensamento crítico do sujeito-discente, já que priorizar a liberdade de expressão não atende aos princípios postulados pela educação militar. Esse enunciado se apresenta como um dispositivo de poder, no qual diferentes sujeitos discursivos (sujeitos-militares, sujeitos-políticos, sujeitos-discentes, sujeitos-docentes) produzem saberes e os vivenciam em suas relações.

A escola é considerada um espaço de produção e apropriação de saberes e poderes. Nesse sentido, Fernandes (2012, p. 51) reflete:

A escola é apresentada por Foucault como o lugar que reúne todas essas formas de imposição de regras aos sujeitos do discurso; como apropriação social dos discursos, ela é o lugar de ritualização da palavra, ele determina e fixa os papéis dos sujeitos que falam, constitui e promove a difusão de doutrinas.

Numa perspectiva foucaultiana, o autor discorre que a escola condiciona os indivíduos, impondo-lhes regras de conduta, regulando a circulação de discursos, produzindo

um lugar de doutrinação (e não de práticas de liberdade). O filósofo francês, por meio de suas concepções sobre a produção de saberes e poderes, expõe o funcionamento das relações de poder a partir de um domínio de saber e de um regime de forças. Diante desses saberes, o sujeito discursivo, no exercício de sua prática da liberdade, exerce, como estratégia de força, a resistência à doutrinação, ao poder disciplinar que funciona naquela instituição.

A “*escola*” – enunciado (d) – é estrategicamente um campo de difusão da ideologia militar, como demonstra o enunciado (e) “*Além de marcar um posicionamento ideológico do grupo que está hoje no governo, o projeto é apenas mais uma maneira de agraciar o setor militar*”. Nesse último enunciado, podemos reconhecer que o Pecim produz como sentido a visibilidade do “*setor militar*”, instaurando, no campo educacional, os princípios militares difundidos por meio da educação militar.

Na SE 05, mencionamos o enunciado (f) “*imagem de dois discentes apreensivos*” diante do enunciado (g) “*Proibido Pensar*”. Ignorar o sujeito-discente como um ser pensante é outro efeito de verdade posto como forma de controle da conduta desse sujeito. A inscrição “*governo federal*” (na última linha do texto logo acima da imagem) produz outro efeito de verdade: o controle exercido pelo sujeito-estatal por meio do poder disciplinar produzido pela militarização escolar. Nesse sentido, os efeitos da produção discursiva (SE 05) se referem à educação militar não como propulsora de práticas de liberdade, mas, sim, como resistente aos efeitos de verdades produzidos por uma educação que possibilite a formação de sujeitos-discentes críticos e participativos socialmente.

Contrariamente à constituição de um sujeito-discente crítico e participativo, observamos os sentidos do enunciado (g) “*Proibido Pensar*”, que evidencia o poder disciplinar que intervém na prática de liberdade do outro, procurando limitá-lo em suas habilidades e disciplinando-o para que seja obediente e produtivo. Outro sentido desse enunciado está na formação educacional do sujeito-discente, apresentando-se como um discurso de resistência por parte dos sujeitos defensores da militarização escolar. Possibilitar o pensamento crítico, a difusão de ideias, a liberdade de expor, de criticar, de expressar-se conforme seus valores é criar condições para que o outro exerça o seu poder nas relações sociais que se estabelecem nos diferentes espaços, incluindo a escola. Examinamos que o referido enunciado alude ao efeito de verdade produzido pela educação promovida pela Escola Cívico-Militar, onde as práticas da liberdade do sujeito discursivo são cerceadas por um sistema de ensino que tem como premissas a valorização da disciplina e da hierarquia militar, valorização essa já mencionada em trechos anteriores desta dissertação.

Na perspectiva do Pecim, a gestão de excelência das Escolas Cívico-Militares está sob a responsabilidade dos militares, cabendo-lhes o ofício de produzir efeitos positivos perante os problemas da Educação Brasileira. Nesse sentido, é possível verificar a difusão de discursos midiáticos que apresentam essa visibilidade da atuação dos militares e seus privilégios no governo bolsonarista, como mostram os discursos materializados nos enunciados da Figura 7 e da Figura 8.

Figura 7 – Aumento do número de militares em cargos civis

Número de militares em cargos civis cresce e passa de 6 mil no governo bolsonaro

No final do governo Michel Temer havia 2.765 militares em cargos no Executivo, segundo documento do TCU

Fonte: CNN BRASIL, 17 jul. 2020. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/numero-de-militares-em-cargos-civis-cresce-e-passa-de-6-mil-no-governo-bolsonaro/>. Acesso em: 31 mar. 2022.

Figura 8 – Mulheres e filhos de militares empregados no governo

PRIVILÉGIOS

A mamata veste farda? Quem são os militares com mulher e filhos empregados no governo

Contratações para cargos de confiança e promoções-relâmpago com aumento salarial são rotina para aliados de Bolsonaro

Fonte: BRASIL DE FATO, 20 jul. 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/07/20/a-mamata-veste-farda-quem-sao-os-militares-com-mulher-e-filhos-empregados-no-governo-federal>. Acesso em: 31 mar. 2022.

Os enunciados da Figura 7 e da Figura 8 integram o discurso político que retrata o privilégio dos militares no governo bolsonarista, reverberando o discurso militar. Nas produções discursivas expressas nas referidas manchetes, reconhecemos uma denúncia social e política, que se apresenta como um exercício do poder através da resistência aos privilégios detidos pela classe militar naquele governo.

Numa relação de forças, observamos que o sujeito discursivo da SE 05 e aqueles que denunciam as ações políticas do Governo Federal (manchetes) defendem uma contraconduta, forma de resistência ao poder exercido pelo sujeito-político. No discurso da SE 05, o sujeito do enunciado suscita inquietações políticas quanto às condutas do Governo Federal ao investir politicamente no Pecim como uma tática, estratégia, para ampliar o seu controle político e social.

A relação daquele governo com a instituição militar num sistema de colaboração governamental é apreendida pelo sujeito discursivo (SE 05) como uma forma de exercer estrategicamente o poder político. Nesse sentido, o discurso militar reverberado numa dispersão discursiva integra a engrenagem política do Governo Federal, produzindo seus sentidos nas múltiplas instituições sociais.

É possível observar que, numa relação de forças, o discurso militar compõe o discurso político do Governo Federal, produzindo neste, como sentido, um fortalecimento do poder político mediante o autoritarismo. O enunciado da Figura 9 reflete a reverberação do discurso autoritário do Presidente Jair Bolsonaro no tocante à implantação do Programa Nacional da Escola Cívico-Militar (Pecim).

Figura 9 – Imposição da militarização das escolas no Distrito Federal

“Tem que impor”, diz Bolsonaro a Ibaneis sobre militarização das escolas

Em fala, o presidente fez referência ao governador do DF que propôs a adoção da militarização em algumas escolas da capital e algumas escolas rejeitaram

Em lançamento do programa para a implantação de Escolas Cívico-Militares, nesta quinta-feira (5/9), no Palácio do Planalto, o Presidente Jair Bolsonaro defendeu a imposição dessas instituições educacionais para os estudantes. Para ele, é importante fazer isso para que, no futuro, os alunos não sejam dependentes; até morrer; de programas sociais. O trecho da declaração foi feito ao se dirigir ao governador do Distrito Federal, Ibaneis Rocha (MDB), presente na reunião.

Fonte: CORREIO BRAZILIENSE, 5 set. 2019. Disponível em:

https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2019/09/05/interna_politica,780922/tem-que-impor-diz-bolsonaro-a-ibaneis-sobre-militarizacao-das-escolas.shtml. Acesso em: 17 dez. 2021.

O enunciado da Figura 9, “Tem que impor”, evidencia a prática do autoritarismo, conduta praticada pelo sujeito-presidente Jair Bolsonaro. Trata-se de discurso autoritário quanto à implantação das Escolas Cívico-Militares, a qual contradiz o discurso normativo que dispõe sobre a adesão voluntária dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. Diferentemente de uma democracia, o regime autoritário produz seus efeitos a partir de um controle político e social rigoroso, adestrando os sujeitos-sociais por meio de práticas discursivas autoritárias, como demonstra a análise anterior.

A análise do enunciado da Figura 9 enseja como sentido a alusão ao então governo de Jair Bolsonaro e sua relação com os militares. Os discursos políticos do sujeito-presidente quanto à participação ativa dos militares na administração reverberaram em diferentes

instâncias sociais, possibilitando a produção de efeitos de verdades em torno da discursivização do militarismo no Brasil. Nesse sentido, a atuação do corpo militar nos diversos setores do governo respalda a valorização do militarismo como imposição do poder autoritário.

A relação entre o então Presidente da República e os militares estava sedimentada na sua formação militar, na defesa dos interesses da classe militar empreendida desde a época em que exercia a função militar. Os enunciados que margeiam os enunciados linguísticos extraídos das reportagens evidenciam o discurso militar participando ativamente da Administração Pública da nação brasileira e inserido nas escolas públicas. Apreende-se no discurso (SE 05) que, diante das ações e dos discursos políticos, o Governo Federal reverbera o poder disciplinar exercido pelos militares na defesa dos seus interesses políticos e no exercício das atividades governamentais. Neste sentido, observamos o poder estatal (Governo Federal) como dispositivo provedor da política militar no governo brasileiro.

O exercício do poder disciplinar se insere nas relações de poder apresentadas por Foucault (2021). Em contraposição ao poder dominante, o filósofo apresenta a microfísica do poder, pela qual o poder não é central, mas disperso nas periferias da estrutura social, coexistindo em todos os lugares e instâncias sociais. Portanto, não se pode deter o poder, mas apresentar resistência nas relações de confronto com o outro que tem posição discursiva divergente.

Na escola militarizada (Escola Cívico-Militar), encontramos o exercício do poder disciplinar, embora diante de certas práticas discursivas se reconheçam traços do poder dominante, como no caso de registros de um poder autoritário, opressor. Os militares comandam, disciplinam indivíduos para que, num regime de disciplina militar, possam garantir a “obediência” produzida pelo exercício de um poder controlador. Embora identifiquemos o exercício autoritário do poder disciplinar pelos militares nas instituições militarizadas, compreendemos, sob uma perspectiva foucaultiana, que, naquele ambiente escolar, existem relações de forças que operam a partir da posição dos sujeitos discursivos. Diante dessa conjuntura, não retratamos relações de forças, mas um controle disciplinar que produz efeitos de sentidos na manutenção do poder político e militar.

O poder disciplinar, segundo Fernandes (2012, p. 64), “volta-se para a produção de corpos dóceis, para a vinculação da função sujeito ao corpo, visa a produzir individualidades no sentido de fazer do sujeito apenas um corpo sujeitado, o que se configura como fabricação do indivíduo”. Portanto, o poder disciplinar pelo mecanismo da docilização individualiza e controla os corpos dos sujeitos-discentes, sujeitando-os à disciplina e à hierarquia militar.

Ainda sobre os sentidos produzidos pela SE 05, suscitamos questões que marcam o jogo de interesses, como o discurso político, com suas táticas e estratégias que possibilitam que os objetivos sejam alcançados. O discurso apresentado na SE 05 produz uma denúncia social e política projetada por um jogo de poder: as articulações políticas possibilitam o privilégio de determinadas classes em detrimento de outras. As ações denunciadas nos enunciados (SE 05) são produzidas por um grupo político identificado como “de extrema direita”. Considerando as concepções foucaultianas de poder, esse grupo não detém o poder, representa um segmento do poder que está ramificado nas múltiplas instâncias sociais.

O movimento contra a Escola Cívico-Militar em São Vicente/SP, assim como outros que contestam o discurso da militarização escolar, apresenta-se como dispositivo de poder estrategicamente constituído a partir do discurso da resistência. Esse discurso produz efeitos de verdades que circulam, assumindo novas discursividades a partir de novos contextos de produção.

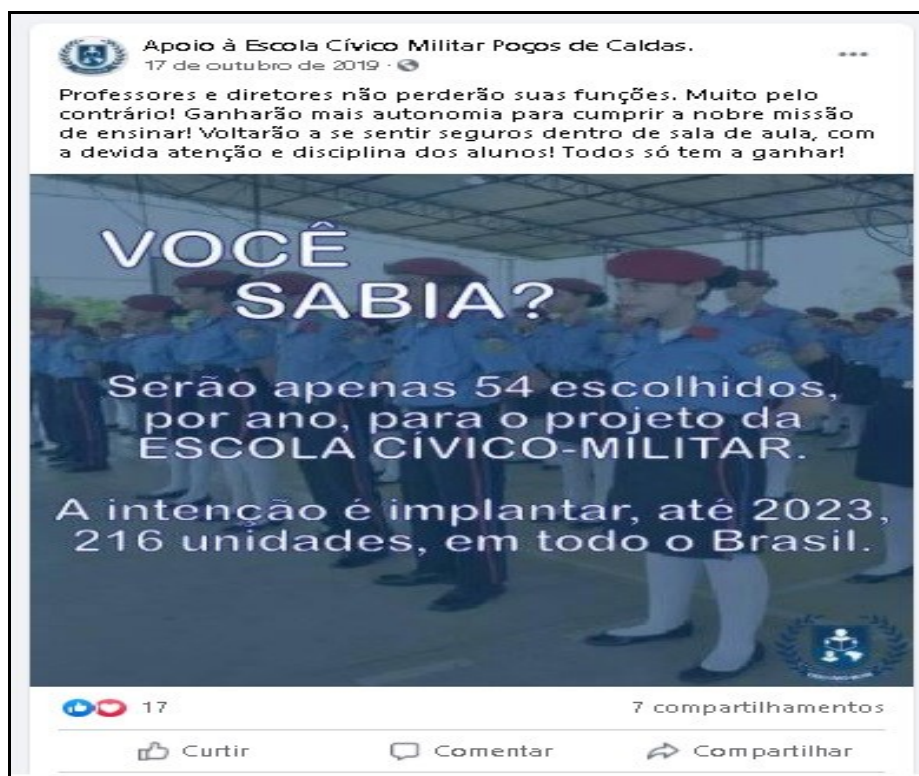
É possível reconhecer o jogo de forças sendo condicionado por diferentes campos do saber, assumindo um caráter heterogêneo quando da configuração de determinadas práticas discursivas. Como apresentado na série, o discurso jurídico possibilitou um discurso político e social produzido por uma organização política. Logo, a integração desses discursos permeia as relações de poder nas múltiplas instâncias sociais, produzindo, cada qual no seu campo discursivo, mecanismos que criam estratégias, condições para o exercício do poder.

A resistência como instrumentalização do poder é articulada numa rede discursiva, na qual diferentes vozes instituem essa resistência como manifestação de repúdio, de discórdia, de reprovação, de inquietação social. Segundo Foucault (1993, p. 91), “a resistência é um lugar de grande recusa – alma da revolta, foco de todas as rebeliões, lei pura do revolucionário”, uma rede de contracondutas, de exposição de contrastes no campo das relações de forças. Portanto, nessa rede discursiva, o jogo de forças se instaura e conseqüentemente produz efeitos de verdades em diferentes campos do saber.

Seguindo o pensamento foucaultiano, refletimos sobre a existência de uma relação de forças na implantação do Pecim: a resistência de muitas instituições dispersas em todo o País que não consentem com a militarização das escolas. Enquanto, de um lado, se posicionam Governo Federal e militares na defesa do programa, temos, numa outra frente do poder, aqueles que integram movimentos que se posicionam contrariamente à implantação do Pecim.

Na sequência das discussões, apresentamos a análise da SE 06 (Figura 10), que lança luz sobre os discursos favoráveis que produzem, como sentido, manifestações de apoio à implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares.

Figura 10 – SE 06



Fonte: FACEBOOK, 2019. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/467629643833818/>. Acesso em: 18 set. 2021.

Na SE 06, apreendemos os seguintes enunciados:

- a) “a nobre missão de ensinar”;
- b) “Todos só têm a ganhar!”;
- c) “Apoio à Escola Cívico-Militar Poços de Caldas”;
- d) “Você sabia?”;
- e) “Serão apenas 54 escolhidos por ano, para o projeto da ESCOLA CÍVICO-MILITAR’. A intenção é implantar, até 2023, 216 unidades, em todo o país”;
- f) imagem de discentes militarizados subsidiando a inscrição do enunciado linguístico.

Na SE 06, identificamos que a página do Facebook é de uma organização social que, na posição de sujeito do enunciado, legitima-se para falar, tendo em vista o direito à liberdade de expressão enquanto garantia constitucional. Essa prerrogativa está prevista no art. 220 da CF/1988, que dispõe sobre a liberdade para divulgar “a manifestação do pensamento, a criação, a expressão e a informação, sob qualquer forma, processo ou veículo não sofrerão qualquer restrição, observado o disposto nesta Constituição”. Por conseguinte, o sujeito discursivo tem

resguardado o direito de produzir seu discurso e enunciá-lo, possibilitando sua visibilidade a partir da sua divulgação nos meios de comunicação social.

O sujeito do enunciado da SE 06 posiciona-se favorável à militarização das escolas públicas brasileiras (trata-se de um movimento social em defesa da implantação das escolas cívico-militares no País). O sujeito do enunciado expõe de um lugar específico “Poços de Caldas” e defende a implantação do modelo da Escola Cívico-Militar naquele local. A materialidade enunciativa (língua e imagem) procura informar e, ao mesmo tempo, convencer o outro de uma nova proposta educacional; apresenta-se como um discurso político semelhante àquele produzido em tempos de campanha eleitoral.

No enunciado (a) “*a nobre missão de ensinar*”, os sujeitos educacionais são valorizados em seu lugar de fala, professores. Observamos a presença do sentimento de respeito pelo ofício de ensinar e a apresentação da escola como um lugar sem violência. Constatamos um discurso que devolve a autonomia ao professor numa relação de forças produzidas na instituição de ensino. Esse enunciado é apropriado para defender a militarização em tempos em que a indisciplina e a violência escolar são identificadas como acontecimentos discursivos. O enunciado (a) tem como sentido despertar, no profissional da educação, sentimentos de valorização profissional, de maior autonomia e segurança no ambiente escolar. Outro sentido refere-se ao comportamento disciplinar dos discentes: a ‘disciplina’ enquanto princípio militar produz seus efeitos na constituição do sujeito-discente militarizado, tornando-o obediente, controlado por meio das normas disciplinares.

O enunciado (b) “*Todos só têm a ganhar!*” produz como sentido a discussão sobre a viabilidade, as vantagens do Pecim, atestando como sentido uma participação vantajosa, não havendo perdas para os integrantes da Escola Cívico-Militar. Conforme o enunciado em análise e os que com ele se relacionam, a adesão ao programa suscitaria, como pontos positivos para professores, diretores e alunos, vantagens advindas daquele modelo de ensino, tais como: manutenção de funções de professores e diretores, gestão de excelência pelos militares, segurança no ambiente escolar, maior desempenho dos alunos, aulas produtivas em razão da participação de alunos disciplinados, obedientes, e valorização do programa do Governo Federal. A partir da análise desse enunciado (b), observamos: a reiteração do ponto de exclamação (“!”) enquanto enunciado não verbal, atribuindo notoriedade ao Pecim e evidenciando positivities do programa como justificativas para que outros sujeitos reconheçam a necessidade de apoiarem o ensino militar.

A manifestação de apoio à militarização das escolas aparece em posição de destaque no título da página “*Apoio à Escola Cívico-Militar Poços de Caldas*”. Nesse enunciado (c),

observamos que o verbo “apoio” produz como sentidos: o discurso favorável à militarização das escolas públicas no Brasil, implicando um espaço de práticas discursivas que valorizam o modelo da Escola Cívico-Militar.

O enunciado (d) “*Você sabia?*” procura atualizar o outro quanto à implantação e à expansão do processo de militarização das escolas públicas no Brasil. Para isso, o sujeito do enunciado (apoiadores do Pecim) apresenta o enunciado (e) “*Serão apenas 54 escolhidos por ano, para o projeto da ESCOLA CÍVICO-MILITAR. A intenção é implantar, até 2023, 216 unidades, em todo o país*”. Esse enunciado representa as positivities da Escola Cívico-Militar. Segundo a análise do enunciado (e), podemos capturar uma nova sequência enunciativa: o enunciado (1) “*ESCOLA CÍVICO-MILITAR*” em caixa-alta (enunciado não verbal) como uma forma estratégica de conferir proeminência ao *status* do ensino militar; e a presença dos enunciados numéricos (2) “54”, “2023” e “216” inquietando o outro (interlocutor) com a quantidade de escolhidos, a possibilidade de integrar uma dessas unidades, e apresentando a sua possível expansão, de forma a produzir a visibilidade das Ecim. Para o sujeito do enunciado da SE 06, é necessário informar, descrever as metas do Governo Federal, para conscientizar o outro quanto à execução do Pecim. O enunciado 2 integra o discurso institucional do MEC, produzido em diferentes campos enunciativos (sítios eletrônicos, páginas de redes sociotécnicas, revistas, jornais) por onde os enunciados circulam e produzem sentidos.

Mencionamos o enunciado (f) “*imagem de discentes militarizados subsidiando a inscrição do enunciado linguístico*”. A associação do enunciado linguístico com o imagético produz expectativas em relação ao funcionamento da Escola Cívico-Militar. Outro sentido refere-se à padronização identitária defendida pela farda e postura corporal dos sujeitos-discentes numa quadra esportiva. Nesta análise, tomamos a hierarquia militar e o rigor disciplinar como princípios reguladores constituintes da ordem e da disciplina apresentadas no enunciado (f).

Após a análise anterior, prosseguimos na sequência das discussões sobre a educação militar, reportando-nos ao exercício do poder disciplinar pelos sujeitos militares. Atentamo-nos para a alusão à educação militar defendida pelo modelo da Escola Cívico-Militar, não como um acontecimento discursivo pertencente a uma conjuntura sócio-histórica contemporânea, mas uma reverberação de outros sistemas de ensino militar que já existiram em outros momentos históricos. Como referência, mencionamos: o período do Brasil Imperial (1822–1889), época da criação do primeiro Colégio Militar do Rio de Janeiro, fundado em 1889 com o nome de Imperial Colégio Militar do Rio de Janeiro (Época do Brasil Império); e a existência de outro sistema de ensino militar na época da Ditadura Militar (1964–1985).

O poder disciplinar exercido pelos militares na Escola Cívico-Militar incide seus efeitos sobre todos os sujeitos discursivos que participam do processo de militarização escolar. Segundo Fernandes (2012, p. 63), “o poder disciplinar recai sobre todos os sujeitos, vigilantes e vigiados, e integra jogos de lutas socialmente produzidos, e historicamente modificados”. O autor, seguindo o entendimento foucaultiano, reflete sobre o funcionamento do poder a partir de relações de forças vivenciadas por todos os sujeitos inscritos em dada conjuntura histórica e social. Diante dessas ponderações, constatamos que, embora o exercício do poder disciplinar pelos sujeitos-militares seja evidenciado como princípio basilar da educação militar, não impede que os diferentes sujeitos (discentes, docentes, políticos, pais, sociedade) também exerçam o poder que lhes cabe, o poder que circula, que não se detém, mas que se movimenta, garantindo que todos os integrantes das relações sociais dele se apropriem.

Outra reverberação refere-se ao funcionamento do poder disciplinar instaurado pelos militares na escola como instrumento de combate à violência escolar, identificada pela política governamental como um dos problemas enfrentados por muitas instituições públicas de ensino em situação de vulnerabilidade social. A violência escolar e o baixo desempenho escolar são apresentados pelo Governo Federal como as principais justificativas para a criação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim).

Considerando as aferições sobre as relações de força produzidas nas instituições de ensino, mencionamos um enunciado jornalístico (Figura 11) como relato de supostos casos, objetos de investigação policial, de assédio produzidos pelo sujeito-militar.

Figura 11 – Relatos de supostos casos de assédio em escola militarizada

Mais estudantes relatam supostos casos de assédio em escola militarizada

Sargento de 54 anos é afastado após denúncias de importunar estudante em escola militarizada. Ele teria mandado a mensagem “beijos no cantinho da boca” a celular de aluna de 17 anos. Outras relatam mais casos contra policiais que trabalham no colégio

Fonte: CORREIO BRAZILIENSE, 05 jun. 2019. Disponível em:
https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2019/06/05/interna_cidadesdf,760257/casos-de-assedio-em-escola-militariza.shtml. Acesso em: 18 nov. 2021.

No enunciado da

Figura 11, observamos a militarização, a presença dos militares na escola, autorizada por discursos normativos (leis, decretos, diretrizes), e a ordem hierárquica militar como condições de possibilidades para que se constituísse o objeto “*assédio escolar praticado por*

um militar”. A posição-sujeito apresentada no enunciado produz um discurso de denúncia contra a violência psicológica praticada por um militar. O enunciado suscita a presença da violência num ambiente que deveria ser de paz, de moralidade, de respeito. Outro sentido está na postura do militar, que, em vez de proteger, produz a violência psicológica no sujeito-discente.

Por meio de um discurso jornalístico, registramos, na manchete “*Mais estudantes relatam supostos casos de assédio em escola militarizada*”, uma inquietação quanto o exercício do poder dos militares nas instituições públicas de ensino no País. O sujeito-militar, enquanto monitor naquela instituição de ensino, não deveria produzir o enunciado “*um beijo no cantinho da boca*”, implicando uma conduta reprovável para a função exercida. Outra constatação refere-se, numa relação de poder entre os sujeitos militar e discente, a presença do discurso de resistência produzido na denúncia realizada pela discente. Inferimos que os sentidos produzidos pelo enunciado mobilizam diferentes saberes, como: a tutela dos direitos da discente preconizam os discursos jurídicos (CF/1988; Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei n. 8.069/1990; Diretrizes Escolares) e a Saúde Pública se revela diante dos danos causados à saúde mental da discente.

Em contraposição às análises da SE 03 e da SE 04, observamos, nos enunciados da SE 06, o discurso favorável à militarização das escolas sendo manifestado por instituições que aderiram ao Pecim. A manifestação de apoio se apresenta nos enunciados e se articula com outros enunciados. Essa articulação de discursos numa formação discursiva é reconhecida num sistema de dispersão e regularidades.

Viabilizar o ensino militar ou não possibilitar que ele se instale no sistema educacional brasileiro depende da mobilização de rede discursiva que permita que determinados enunciados circulem em diferentes campos do saber, trabalho esse demonstrado nas análises discursivas. A dispersão demonstrada nos campos político, filosófico, social, midiático, histórico e jurídico aponta a reverberação do discurso da militarização sendo articulado discursivamente nesses diferentes campos.

Exemplificando a dispersão das posições discursivas contrárias e favoráveis ao discurso da militarização das escolas, registramos, no recorte linguístico de um material jornalístico (Figura 12), as relações de poder como jogos estratégicos para defender determinada posição.

Figura 12 – Adesão de Poços de Caldas às Escolas Cívico-Militares

Poços de Caldas adere à proposta de escolas cívico-militares

Na terça-feira, 8, o prefeito recebeu em seu gabinete um grupo favorável à implantação do modelo na rede municipal. No mesmo dia, a Câmara Municipal aprovou moção de apelo ao prefeito para que a cidade aderisse à proposta.

Já na quinta-feira, 10, foi distribuída uma carta aberta à comunidade, por diversas entidades educacionais contrárias à proposta, assinada conjuntamente pelo Coletivo Educação, Coletivo Pólis, Projeto Andorinha, Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Poços de Caldas (SINDSERV), DCE da PUCMinas campus Poços de Caldas, Coletivo Marielle Franco, Coletivo Feminista Jaçanã Musa dos Santos, Marcha Mundial das Mulheres Coletivo Negro de Poços de Caldas, Mulheres pela Democracia e pelo Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais (SINPRO / 12/10/2019).

Fonte: POÇOS COM, 12 out. 2019. Disponível em: <http://pocoscom.com/pocos-de-caldas-adere-a-proposta-de-escolas-civico-militares>. Acesso em: 21 set. 2021.

A manifestação das posições discursivas (favoráveis e contrárias à militarização escolar) produz o funcionamento do poder, que, segundo Foucault (2021), corresponde a um mecanismo estratégico num regime de forças. Diferentes grupos sociais (Coletivo Educação, Coletivo Pólis, Projeto Andorinha, Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Poços de Caldas, Diretório Central dos Estudantes da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – *campus* Poços de Caldas etc.) e o Poder Legislativo (Câmara Municipal de Poços de Caldas) exercem, cada qual, o seu poder ao apresentarem suas posições (favoráveis e contrárias).

Portanto, num jogo de forças, uma das posições tem sua posição legitimada. No caso em análise, o sujeito-prefeito, no uso de suas atribuições legais após auditiva dos grupos, decide por aprovar a implantação do Pecim. Embora uma posição em determinada conjuntura histórico-social seja institucionalizada, inferimos, segundo acepção foucaultiana, que o poder continua em exercício, as lutas não cessam, e os conflitos continuam coexistindo nas relações de poder como relações de forças.

No capítulo seguinte, situados no campo dos estudos genealógicos, reiteramos, como forma de visibilidade enunciativa dentro desta pesquisa, o poder disciplinar, que, diante de um processo de sujeição, suscita nos corpos dos sujeitos o controle produzido pelo dispositivo da disciplina, parte de uma rede de elementos heterogêneos que se articulam para a produção de efeitos de verdades. Dentre esses efeitos, reportamos o sujeito como acontecimento numa formação discursiva.

CAPÍTULO II

A GENEALOGIA DO PODER DISCIPLINAR

Embrenhamo-nos na formação discursiva que remete ao campo da militarização das escolas públicas brasileiras e dispusemo-nos a investigar o poder disciplinar exercido nessas instituições de ensino. No percurso teórico dos estudos genealógicos foucaultianos, a partir de um trabalho de observação e análise dos enunciados linguísticos e imagéticos, refletimos, com base nos estudos acerca da relação saber e poder, sobre os efeitos de verdades que se impõem como dispositivos de controle dos sujeitos-discentes na escola cívico-militar. Nessa perspectiva teórica e analítica, admitimos como premissa principal a articulação desses dispositivos e das práticas discursivas que possibilitaram a constituição do sujeito-discente militarizado.

Ler Foucault foi o ponto de partida para estas indagações:

- Por que este enunciado e não outro em seu lugar?
- O que possibilitou a emergência destes enunciados?
- Quem é o sujeito discursivo?
- O discurso está autorizado, legitimado?
- Quais as instituições, sujeitos envolvidos nas relações de poder?
- Quais os saberes articulados para as ramificações do poder e suas contribuições para a produção do sujeito discursivo?

O campo multidisciplinar, no qual se inserem disciplinas como a História, a Educação, a Economia, a Política e a Filosofia, foi e continua sendo primordial para que as pesquisas do filósofo francês exerçam forte influência na produção discursiva. Essa movimentação de saberes apresenta-se como condição para que as práticas discursivas sejam constituídas e instauradas nas formações discursivas. Portanto, é a partir do caráter “de novidade e de criatividade” do dispositivo (DELEUZE, 1990, p. 159) que os discursos produzem seus efeitos. Diante disto, reconhecemos que é, somente no funcionamento dos dispositivos enquanto mecanismos de produção de saber e poder, que as indagações suscitadas podem ser refletidas.

Em suas pesquisas, Foucault nos apresenta técnicas e mecanismos de controles disciplinares e produz saberes que servem de base para o funcionamento do poder através das relações de forças que coexistem socialmente. Em pleno século XXI, buscamos compreender o que nos tornamos enquanto objetos de uma sociedade, de uma mídia, de uma instituição ou

outra que se disponha a individualizar e controlar. O filósofo francês nos apresenta saberes e como estes se manifestam nas relações de poder na estrutura social. Nesse sentido, Foucault nos incita a refletir que, nas múltiplas instâncias sociais, é possível observar as manifestações de jogos de poder, nos quais os sujeitos discursivos estão inscritos, dotados de força para reagir, produzir e transformar.

Foucault nos provoca intelectualmente com suas teorias, incitando-nos a identificar e refletir como a produção discursiva (saberes) de determinados discursos institucionais, como os da escola, do Estado e da sociedade, têm instaurado, numa relação de poderes, os dizeres do ‘militarismo nas instituições de ensino’. Importa-nos refletir sobre como esses saberes são articulados numa relação de poder e, diante desta, reconhecer as influências de tais práticas discursivas na constituição do sujeito-discente militarizado.

Seguindo a concepção foucaultiana, o poder disciplinar que reconhecemos na atualidade – por exemplo, nas escolas, nos quartéis, nos hospitais – é uma construção histórico-social que, com os seus saberes, nos permite questionar a produção de saber, como o poder é exercido nas relações sociais. A história, num processo descontínuo, apresenta a reverberação de acontecimentos produzidos em condições de emergência diversas do presente. Enfim, os acontecimentos discursivos do presente são produzidos, assim como os que ocorreram anteriormente, em condições históricas, sociais, culturais, econômicas e políticas inerentes a cada conjuntura, épocas distintas que estabelecem condições singulares de existência.

Em suma, nesta etapa do percurso analítico da pesquisa, desenvolvemos uma análise genealógica ao integrarmos saber e poder como elementos do dispositivo da disciplina. Para Foucault (2021, p. 7-8),

[o] objetivo da análise é estabelecer relações entre os saberes – cada um considerando como possuindo uma positividade específica, a positividade do que foi efetivamente dito e deve ser aceito como tal, e não julgado com base em um saber posterior e superior – para que dessas relações surjam, em uma época ou em épocas diferentes, compatibilidades e incompatibilidades que não sancionam ou invalidam, mas estabelecem regularidades, permitem individualizar formações discursivas.

Segundo o autor, cada formação discursiva produz seus saberes específicos, e diferentes campos do saber estabelecem conexões de sentidos a partir de relações de poder. Nessa articulação, aspiramos por novos olhares, procurando nos reconhecer em relações de poder, não sendo objetos de dominação, mas partícipes de um regime de forças que nos constitui enquanto sujeitos discursivos.

2.1 Relações de Saber e Poder em Foucault na Constituição do Poder Disciplinar

A constituição dos “saberes” é objeto de inquietações de Michel Foucault nas suas obras – dentre elas, está a *Arqueologia do saber*, publicada em 1969, que, “ao procurar estabelecer a constituição dos saberes privilegiando as inter-relações discursivas e sua articulação com as instituições, respondia a como os saberes apareciam e se transformavam” (FOUCAULT, 2021, p. 11). Saber e poder participam conjuntamente do processo de produção discursiva. Os saberes se institucionalizam em campos múltiplos, produzindo discursos. Portanto, em campos múltiplos de saberes, o poder se estrutura, possibilitando a discursividade.

A produção de saber também é refletida em outra obra do autor *A vontade de saber*, de 1976, primeiro volume da *História da sexualidade*, que foi a introdução nas análises históricas da questão do “poder como um instrumento de análise capaz de explicar a produção de saberes” (FOUCAULT, 2021, p. 12). Numa análise genealógica, Foucault desenvolve um percurso histórico sobre o saber da sexualidade nas sociedades ocidentais, questionando os discursos impostos como verdades repressoras. O poder desses discursos ancorou-se em técnicas e estratégias que possibilitaram toda uma discursividade sobre a ciência sexual. Logo, o poder cria condições de possibilidades para que o saber seja produzido e admita sua visibilidade histórica e social.

A produção do saber é coordenada, disciplinada pelas práticas discursivas que o poder opera nas relações e nas múltiplas instâncias sociais. Segundo Foucault (2021, p. 23), “a disciplina implica um registro contínuo de conhecimento. Ao mesmo tempo que exerce um poder, produz um saber”. Para o autor, a disciplina é um exercício do poder, do qual emerge o saber. Em suma, os saberes produzidos pelos sujeitos são construções discursivas autorizadas por um poder que é instaurado segundo condições históricas e sociais.

Conforme as abordagens de Foucault em suas obras, o poder e o saber são construções históricas e sociais, e não objetos cujos regimes de produção são analisados isoladamente. Contudo, o poder não é centralizado em um único aparelho, mas disperso em aparelhos sociais, como na escola, na família, no Estado.

Considerando uma análise ascendente, Foucault (2021, p. 16-17) identifica o poder:

[n]ão como uma dominação global e centralizada que se pluraliza, se difunde e repercute nos outros setores da vida social de modo homogêneo, mas como tendo existência própria e formas específicas no nível mais elementar. O Estado não é o ponto de partida necessário, o foco absoluto que estaria na origem de todo tipo de poder social e do qual também se deveria partir para explicar a constituição dos saberes nas sociedades capitalistas. Foi muitas vezes fora dele que se instituíram as relações de poder, essenciais para situar a genealogia dos saberes modernos, que, com

tecnologias próprias e relativamente autônomas, foram utilizadas e transformadas pelas formas mais gerais de dominação do aparelho do Estado.

Logo, o exercício do poder é descentralizado, não há um aparelho centralizador. O aparelho estatal não é o centro onde o poder se ramifica, mas parte integrante da estrutura social onde o poder se manifesta. Os objetos, os discursos, os sujeitos são produzidos tendo como organismos as estruturas pertencentes aos diferentes campos dos saberes.

Para Foucault (2021, p. 17), “o poder não existe, existem práticas ou relações de poder”. Não há como sintetizar, centralizar o poder, que “é como uma maquinaria, como uma máquina social que não está situada num lugar privilegiado ou exclusivo, mas se dissemina por toda a estrutura social” (FOUCAULT, 2021, p. 17-8). O poder está em todo lugar, sendo exercido pelos diferentes sujeitos e produzindo seus efeitos nas relações sociais. O poder está constantemente em ação, produzindo saberes, intervindo nas ações dos outros que participam da sua cadeia social.

Na produção de saberes, há implicações internas que podem ser identificadas como as resistências que o poder suscita: “onde há poder, há resistência” (FOUCAULT, 2021, p. 18). O exercício do poder nem sempre é de forma pacífica, podendo haver disputas, jogos de poder.

O controle do poder disciplinar implica um jogo de estratégias, procedimentos e métodos. No jogo do poder inerente às relações disciplinares, existem mecanismos que viabilizam a produção de objetos, discursos e sujeitos, como o controle do espaço e do tempo e a vigilância hierárquica. No século XIX, esse controle desempenha uma função positiva na produção da individualidade. Nesse sentido, Foucault (2021, p. 24) ressalta:

A grande importância estratégica que as relações de poder disciplinares desempenham nas sociedades modernas desde o século XIX vem justamente do fato de elas não serem negativas, mas positivas, quanto tiramos desses termos qualquer juízo de valor moral e pensamos unicamente na tecnologia política empregada. E então surge uma das teses fundamentais da genealogia: o poder é produtor de individualidade. O indivíduo é uma produção do poder e do saber.

O saber e o poder são dispositivos que participam do processo de constituição do indivíduo. O autor reflete sobre a visibilidade do indivíduo produzida pelos mecanismos de controle da tecnologia política, os quais tornam possíveis o seu conhecimento. Essa construção moral e utilitária é produto de um saber sobre o indivíduo, que se originou das relações disciplinares do poder. Portanto, “o poder disciplinar não destrói o indivíduo; ao contrário, o fabrica. O indivíduo não é o outro do poder, realidade exterior, por ele anulado; é um de seus mais importantes efeitos” (FOUCAULT, 2021, p. 25).

Especificamente, no século XIX, a relação de saber e poder apresenta uma nova perspectiva na constituição do indivíduo: “todo agente do poder vai ser um agente de

constituição de saber, devendo enviar aos que delegaram um poder um determinado saber correlativo do poder que exerce” (FOUCAULT, p. 2021, p. 28). A produção do saber é correlata ao poder atribuído ao “agente” – as instituições como o hospital, a escola e a prisão exercem suas funções sociais e disciplinares, além de produzirem saberes desenvolvidos pelas práticas de poder. A relação intrínseca entre esses dispositivos implica que o “saber funciona na sociedade dotado de poder” (FOUCAULT, 2021, p. 28).

Ao ser interpelado sobre o exercício do poder, Foucault (2021, p. 372) menciona:

Todo o poder, seja ele de cima para baixo ou de baixo para cima, e qualquer que seja o nível em que é analisado, ele é efetivamente representado, de maneira mais ou menos constante nas sociedades ocidentais, sob uma forma negativa, isto é, sob uma forma jurídica. É característica de nossas sociedades ocidentais que a linguagem do poder seja o direito e não a magia ou a religião etc.

Diferentemente do pensamento da sociedade ocidental, Foucault, numa outra perspectiva, apresenta uma crítica ao poder centrado na dimensão jurídica. A partir de sua concepção, o poder está disperso nos múltiplos aparelhos do Estado, como escola, hospital, quartel, apresentando implicações no campo da magia, religião etc.

Prosseguindo nas reflexões foucaultianas sobre o poder, mencionamos que novas concepções relativas ao poder surgiram quando Foucault (2021) desenvolvia sua pesquisa sobre a história da penalidade, inquietando-se com a manifestação de um poder específico sobre os sujeitos enclausurados – em particular, em seus corpos controlados por determinada tecnologia. Nesse sentido, Foucault (2021, p. 21) reflete que “essa tecnologia não era exclusiva da prisão, encontrando-se também em outras instituições, como o hospital, a caserna, a escola, a fábrica, como indicava o texto mais expressivo sobre o assunto, o *Panopticon*⁷, de Jeremy Bentham”.

O Panóptico, já mencionado no Capítulo I, é um dispositivo disciplinar correspondente a uma arquitetura específica para a produção de corpos dóceis. O panoptismo (século XVII) possibilitou uma nova física do poder, regulando novos espaços para que o controle dos corpos fosse instrumentalizado. A maquinaria do poder reproduz os seus efeitos nas relações estabelecidas nas diferentes instâncias sociais. A escola, assim como o “Panóptico”, é um dispositivo disciplinar que, a partir do enclausuramento dos indivíduos, exerce o seu controle disciplinar através de uma vigilância constante.

⁷ “O Panóptico de Bentham é a figura arquitetural dessa composição. O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel. A construção periférica é dividida em celas, cada qual atravessando toda a espessura da construção. Elas têm duas janelas: uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar.” (FOUCAULT, 2014, p. 194)

A mecânica do poder está articulada com o sistema de vigilância hierárquica que possibilita a dinâmica do poder em diferentes instituições: prisões, escolas, quartéis etc. Na obra *Vigiar e punir*, Foucault (2014a, p. 173-4) discorre sobre o exercício daquele mecanismo de controle disciplinar:

A vigilância hierarquizada, contínua e funcional não é, sem dúvida, uma das grandes “invenções” técnicas do século XVIII, mas sua insidiosa extensão deve sua importância às novas mecânicas de poder, que traz consigo. O poder disciplinar, graças a ela, tornou-se um sistema “integrado”, ligado do interior à economia e aos fins do dispositivo onde é exercido. Organiza-se assim como um poder múltiplo, automático e anônimo; pois, se é verdade que a vigilância repousa sobre indivíduos, seu funcionamento é de uma rede de relações de alto e baixo, mas também até um certo ponto de baixo para cima e lateralmente; essa rede “sustenta” o conjunto, e o perpassa de efeitos de poder que se apoiam uns sobre os outros: fiscais perpetuamente fiscalizados.

Para o autor, a vigilância hierarquizada é um instrumento que dinamiza o poder disciplinar, gera economia ao produzir um monitoramento integrado, sistematizado. O controle disciplinar dos indivíduos é produzido na mecânica do poder que se instaura através da vigilância hierarquizada. Em suma, a vigilância hierarquizada é um dispositivo de controle que atende a várias relações de poder, possibilitando a formação de uma rede de fiscalização, um controle de si e do outro.

Segundo Foucault, a escola, assim como o hospital, o quartel e a prisão, é uma ‘instituição de sequestro’, pois sequestra os indivíduos de forma compulsória do convívio da família e da sociedade e os interna, impondo-lhes modelos de conduta e de pensamento por um longo tempo de isolamento (VEIGA-NETO, 2007). A escola, enquanto dispositivo disciplinar, isola corpos (sujeitos) de seu convívio familiar e social e, a partir desse isolamento, exerce o seu controle sobre as condutas, discursos daqueles sujeitos.

O espaço escolar e o tempo de confinamento são dispositivos que possibilitam que esses sujeitos sejam expostos a processos disciplinares que desenvolvam a produtividade dos corpos. Nesse sentido, Foucault (2014a, p. 135) dispõe que “muitos processos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação”. Esses processos disciplinares versam sobre o adestramento dos corpos: naqueles espaços específicos, sob um controle temporal das atividades e um sistema de vigilância hierárquica, a disciplina é exercida.

Ainda, segundo Foucault (2014a, p. 167), “a disciplina ‘fabrica’ indivíduos; ela é a técnica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício”. A utilidade do indivíduo depende da sua produtividade; nessa

relação, instrumentos disciplinares como o tempo, o espaço e a vigilância hierarquizada são constituintes do processo disciplinar que atua na coordenação das atividades do corpo.

A disciplina enquanto mecanismo de controle dos corpos é produzida numa relação de poder e saber. Em se tratando da relação poder-saber, Foucault (2014a, p. 31) argumenta:

Temos antes que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Essas relações de “poder-saber” não devem então ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em redação ao sistema do poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas.

O autor reflete sobre a relação intrínseca entre o poder e o saber, apresentando uma interdependência entre os campos. Outro aspecto suscitado é a produção das relações de poder-saber, construídas sócio-historicamente. Nesse processo de construção, Foucault (2014a) alude aos micropoderes, uma rede de poderes que se articulam para produzir objetos, discursos, sujeitos. Trata-se de uma produção que demanda a participação de sujeitos e saberes múltiplos, tendo o poder como um gerenciador das produções discursivas. Portanto, há uma rede discursiva agenciada pelas relações de “poder-saber”, um sistema de controle discursivo que opera nas relações sociais.

Veiga-Neto (2007, p. 130) reflete sobre o pensamento foucaultiano no que diz respeito à relação “poder e saber”:

Se Foucault aproxima saber de poder numa quase fusão, é claro que para ele não são a mesma coisa: “poder e saber são dois lados de um mesmo processo”. As relações de força constituem o poder, ao passo que as relações de forma constituem o saber, mas aquele tem o primado sobre este. O poder se dá numa relação flutuante, isso é, não se ancora numa instituição, não se apoia em nada fora de si mesmo, a não ser no próprio diagrama, estabelecido pela relação diferencial de forças; por isso, o poder é fugaz, evanescente, singular, pontual. O saber, bem ao contrário, se estabelece e se sustenta nas matérias/conteúdos e em elementos formais que lhe são exteriores: luz e linguagem, olhar e fala. É bem por isso que o saber é apreensível, ensinável, domesticável, volumoso. E poder e saber se entrecruzam no sujeito, seu produto concreto, e não num universal abstrato. Como já referi, aquilo que opera esse cruzamento nos sujeitos é o discurso, uma vez que “é justamente no discurso que vêm a se articular poder e saber”.

A partir do pensamento foucaultiano, o autor pondera determinadas características do poder e do saber. O primeiro, num regime de forças, estabelece a autonomia, a inconstância, admitindo particularidades e funcionalidades, sendo volúvel, inconstante. O segundo é produto social, histórico, midiático, publicitário, arqueológico, genealógico, assumindo formas que o caracterizam. Diante o exposto, numa perspectiva histórico-social, os dois campos/dispositivos transitam, circulam, reverberam em tempos e espaços múltiplos.

Segundo Dreyfus & Rabinow (1983 *apud* VEIGA-NETO, 2007, p. 130), “poder e saber se entrecruzam no sujeito, seu produto concreto”, perfazendo uma combinação de elementos dos dois campos. O sujeito é apresentado como uma produção do regime de forças (poder) e de conhecimentos constituídos em múltiplos campos do saber (família, escola, religião, filosofia). Foucault (1993 *apud* VEIGA-NETO, 2007, p. 130) delega ao discurso a função de articulador das práticas da relação de poder-saber, tendo numa rede discursiva a constituição do sujeito discursivo. Nesse sentido, as práticas das relações de poder e saber, num processo de articulação, determinam a constituição desse sujeito discursivo, histórico e social.

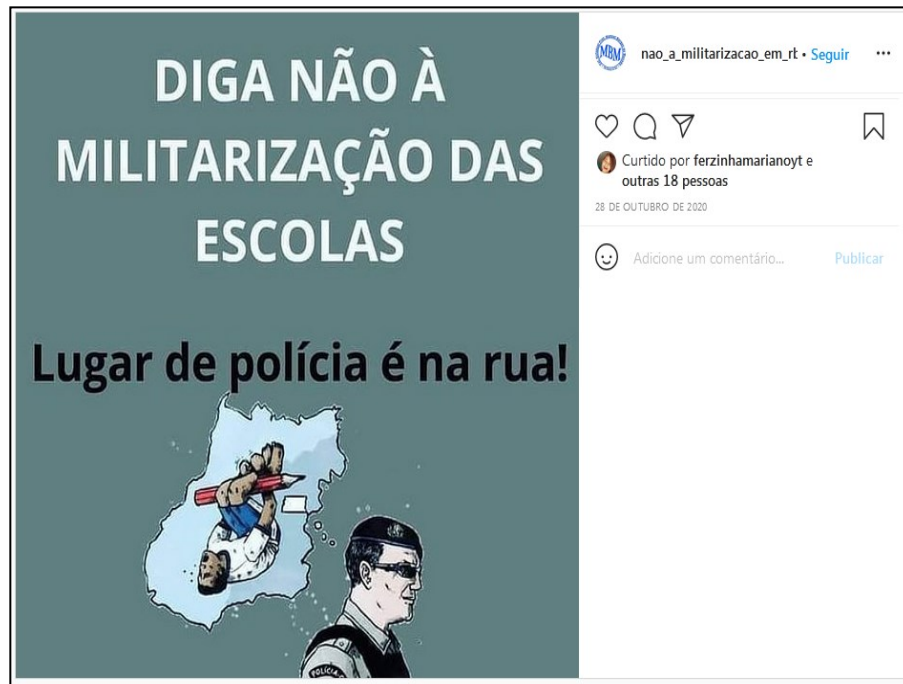
Refletimos sobre a relação entre o saber e poder na formação discursiva relacionada à militarização das escolas que se instauram gradativamente com a emergência da militarização das escolas públicas brasileiras. Nesse contexto, as escolas convencionais passam por um processo de militarização que nelas institui a educação a partir dos princípios militares, sendo ‘a disciplina’ e ‘a hierarquia militar’ os pilares da instituição militar. Nesse sentido, observamos os saberes do discurso militar viabilizando o exercício do poder militar e estatal no controle dos sujeitos-discentes.

Na atualidade, lançamos nossos olhares discursivos para compreendermos as relações de poder que emergem em determinadas instâncias sociais, como a escola, o Estado e a sociedade. A partir do objeto ‘os discursos contrários e os discursos favoráveis à militarização das escolas públicas no Brasil’, seguimos, numa perspectiva foucaultiana, analisando os enunciados que possibilitam o reconhecimento do poder disciplinar exercido pelos militares como instrumento de controle dos sujeitos-discentes. Importa-nos analisar o poder disciplinar enquanto dispositivo que produz saberes e, a partir destes, é posto em funcionamento numa relação de forças.

As engrenagens dessa maquinaria que Foucault assemelha ao dispositivo são movimentadas pelas relações de forças que se inscrevem na escola enquanto instituição militar. Portanto, nessas engrenagens, o saber e o poder são articulados para possibilitar que o sujeito-discente seja objetivado segundo normas estabelecidas por um poder disciplinar.

Na , registramos a análise dos enunciados da SE 07, que apresenta um discurso contrário à militarização escolar.

Figura 13 – SE 07



Fonte: INSTAGRAM, 2021. https://www.instagram.com/p/CG4DYZ2JWM8/?utm_medium=share_sheet. Acesso em: 18 set. 2021.

Destacamos os seguintes enunciados da SE 07:

- a) “Diga não à militarização das escolas”;
- b) cor ‘verde-militar’ que aparece como ‘pano de fundo’;
- c) imagem de um sujeito-discente negro, pendurado, de cabeça para baixo, tendo o seu corpo suspenso por um lápis;
- d) “Lugar de polícia é na rua!”.

O enunciado (a) “*Diga não à militarização das escolas*” evidencia a posição do sujeito do enunciado ao incitar outros sujeitos (discentes, docentes, pais, políticos) a participarem do movimento social contrário ao processo de militarização escolar. Reconhecemos, no enunciado, um sujeito-social, que produz seu discurso de resistência ao modelo de ensino que admite a viabilidade da presença dos militares no contexto escolar. Segundo a análise do enunciado (a), podemos apreender como sentidos: o imperativo verbal “*Diga*” tentando produzir no outro um apelo, um convite a se posicionar perante o processo de militarização escolar. O elemento “*não*” atribui uma posição contrária à militarização das escolas, implicando, como sentido, um lugar de resistência ao discurso militar, a imposição de seus ritos e princípios (rigidez hierárquica e disciplinar).

Ainda na SE 07, analisamos enquanto elementos não verbais: a “cor ‘verde-militar’ que aparece como ‘pano de fundo’” – enunciado (b) – pode ser associada à cor da farda militar, embora as fardas usadas nas escolas militares e militarizadas (Escola Cívico-Militar) admitam outras cores e padrões militares. A cor é um enunciado, estabelecendo sentido ao fazer referência à presença dos militares, à sua atuação. Outro elemento diz respeito à imagem do policial militar (sujeito-militar) em posição corporal demonstrando indiferença ao tratamento dispensado ao sujeito-discente.

Na SE 07, podemos observar a “*imagem de um sujeito-discente negro, pendurado, de cabeça para baixo, tendo o seu corpo suspenso por um lápis*” – enunciado (c) – que apresenta como sentidos: a imagem (enunciado não verbal) aludindo ao tratamento dos sujeitos-discentes negros; e o ‘pau de arara’, instrumento de punição para os negros na época da escravidão, produzindo como sentido a opressão causada pela rigidez hierárquica e disciplinar instaurada nas escolas militarizadas. O discente, naquela posição que não lhe permite resistir, não se encontra em condições físicas de reagir. Porém, conforme vertente foucaultiana, nas relações de poder, a resistência é um exercício do poder que está disperso em todos os setores sociais, capacitando os diferentes sujeitos discursivos a agir em relação à ação do outro. Outro sentido produzido pela imagem do discente num pau de arara consiste no modelo de ensino punitivo, mas não com castigos corporais, tal qual ocorrera em outros momentos históricos, na época da palmatória, dispositivo de poder por parte de quem exercia o poder de forma opressora. O enunciado (c) implica também a educação repressora imposta pelo regime da Ditadura Militar, quando a educação não libertava, mas oprimia, censurava, punia.

A escola, dispositivo de poder, não deve ser um ‘pau de arara’, um espaço de opressão, de tortura, de vigilância, de autoritarismo, mas um lugar de práticas de liberdade (de pensamento, de criatividade, de espontaneidade, de humanidade). Enquanto dispositivo de poder, o ‘pau de arara’ é um enunciado que reverbera a partir de outras condições de emergência, como a autorização do poder político e social legitimando a militarização escolar no Brasil. De fato, a intervenção militar no processo de ensino e aprendizagem é prioridade no governo de Jair Bolsonaro (sujeito-presidente) ao criar suportes técnicos como o Pecim e uma Secretaria especializada para produzir ações de fomento para a implantação do modelo de ensino das Escolas Cívico-Militares.

No tocante à formação discursiva a que pertencem os enunciados (SE 07), exploramos os elementos linguísticos e imagéticos que produzem como sentidos a docilidade do corpo, a obediência às normas disciplinares, a submissão aos padrões militares. Nessa formação discursiva, predomina a ‘pedagogia do quartel’, na qual a padronização do corpo

físico é observada nas atitudes, posições e gestos militares, uso de fardas, elementos que acabam por implicar a construção de uma identidade militar, não mencionada nas diretrizes da Ecim, mas produzida nas práticas discursivas observadas nos ritos militares e na obediência do sujeito-discente em decorrência da rigidez das normas disciplinares.

Inferimos que há, no centro de um mapa, um discente não militarizado, pois não se encontra vestido com a farda (elemento identificador do sujeito-discente militarizado). O mapa apresentado na é do estado de Goiás, lugar onde registramos o maior número de escolas militarizadas no País. Consoante Santos *et al.* (2019, p. 580), “a expansão do modelo de militarização das escolas públicas, processo que teve início no apagar das luzes da década de 1990, em Goiás, ganhou fôlego no início desta década, estando presente, atualmente, em muitos Estados e Municípios”. Segundo histórico da militarização da escola pública em Goiás, esse estado constitui um campo receptível à militarização do ensino público, tendo como sustentação o apadrinhamento político dos Governos Estadual e Federal, bem como a defesa da educação militar aprovada por parte da sociedade goiana.

Outro enunciado (d) a se destacar é “*Lugar de polícia é na rua!*” (SE 07). O lugar de fala, de posição discursiva contrária à militarização escolar, produz como sentidos: a função social do policial é zelar pela manutenção da segurança dos cidadãos, atuando nas ruas, priorizando a paz e evitando que a violência seja produzida; e a escola é lugar de formação educacional, sendo de competência dos profissionais da educação. A escola não produz violência, mas, sim, educa o sujeito-discente para que seja um cidadão consciente de seus direitos e deveres. O poder policial é estratégico no combate à violência, na defesa do cidadão; no entanto, de acordo com a posição do sujeito discursivo apresentada no enunciado, isso deve acontecer em espaços não escolares. A violência pode ser produzida na família, na sociedade. O referido enunciado exclamativo produz um sujeito discursivo que, diante da militarização da escola, expõe um sentimento de indignação, repúdio, insatisfação.

Prosseguindo nas discussões sobre o poder disciplinar, aferimos que este, nas escolas militarizadas é exercido sob o alicerce de um regime autoritário legitimado pelo poder político. Nesse contexto, é instaurado um militarismo legal, produzindo sentidos na cultura escolar das instituições públicas de ensino. As implicações de uma educação militar manifestadas nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa produzem sentidos na constituição do sujeito-discente. Ao se militarizar, esse sujeito admite novas práticas discursivas, registradas na postura corporal apresentada nas relações sociais vivenciadas no interior da escola e no seu exterior; a farda militar como dispositivo de poder apresenta-se como um requisito de identificação do sujeito-discente militarizado. Outras práticas discursivas são

determinadas também pela apreensão dos princípios militares pautados no respeito hierárquico e na rigidez disciplinar, basilares na formação militar. Enfim, o poder disciplinar identificado nas escolas militarizadas é condição para o funcionamento das engrenagens do militarismo produzido nas instituições públicas de ensino no Brasil.

Durante suas pesquisas sobre o poder, Foucault (2021, p. 21) particularizou um “tipo específico de poder, a disciplina ou poder disciplinar”. Conforme o autor, a disciplina funciona como um mecanismo de controle de indivíduos enclausurados, seja numa prisão, numa escola, numa fábrica etc. O poder que produz efeitos no corpo do indivíduo garante, assim, a sua docilidade-utilidade. Conforme constatações do autor, o poder disciplinar funciona a partir de práticas disciplinares que produzem como sentido o governo do corpo, permitindo que este seja objeto de docilidade, produtividade. Nesse sentido, examinamos a disciplina como condição para o exercício do poder disciplinar, produzindo saberes por meio do governo dos corpos.

Outro efeito do poder disciplinar recai sobre o funcionamento das relações hierárquicas dentro das instituições sociais, como na escola, estabelecendo funções e saberes específicos nas relações de poder. Tomamos a Escola Cívico-Militar como campo para a materialização do poder disciplinar. Segundo Foucault (2021), numa relação de poder, existe um confronto que se instaura em meio a um regime de forças entre os sujeitos envolvidos. No exercício do poder, permeia um jogo de vontade de verdades, onde os sujeitos produzem suas ações em relação a outras ações que se inserem em posição contrária. Embora haja o exercício do controle disciplinar, os sujeitos (discentes) não estão desprovidos de forças, podem agir, produzindo uma contraconduta diante das normas impostas naquela instituição de ensino.

Segundo Foucault, o poder disciplinar é um mecanismo que age sutilmente, no tempo e no espaço, no controle das atividades do corpo e que vai sendo incorporado nas práticas disciplinares, adestrando, moldando os indivíduos para mantê-los sobre controle. “O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor” (FOUCAULT, 2014a, p. 167). Para o autor, o adestramento é uma condição para o exercício do poder disciplinar. Adestrar é conduzir, produzir, a partir de práticas disciplinares, corpos dóceis, úteis, submissos e obedientes, garantindo a ordem e a produção de saberes.

A organização da disciplina é um aspecto fundamental no processo de adestramento dos corpos. Segundo Foucault (2021, p. 22), “o corpo só se torna força de trabalho quando trabalhado pelo sistema político de dominação característico do poder disciplinar”. Para o autor, o adestramento é uma forma de conduzir, controlar as atividades do outro, não implicando relações de poder. A partir da acepção foucaultiana, a escola, assim como outras instâncias

sociais (família, igrejas, Estado e seus aparelhos), configura-se em espaços de insurgências, transgressões. Como forma de coibi-las, são editadas práticas preventivas que atendem ao controle disciplinar dos corpos dos sujeitos inseridos nas relações de poder.

Nesse sentido, Butturi Júnior (2020, p. 23) discorre:

Assim como Revel (2005), Deleuze (1988), Machado (2005) e muitos outros autores têm notado tanto os deslocamentos de Foucault quanto a presença permanente de uma atitude de desobediência, de luta contra os poderes. Um ponto axial dessa presença pode ser lido na sua abordagem da literatura, sob a égide da transgressão. Há, como aponta Câmara Leme (2012), uma trajetória da “história dos limites” em Michel Foucault, desde que, na *História da Loucura*, a razão é constituída a partir do duplo – o acontecimento trágico da desrazão. Essa história da desrazão poderia, pois, ser a de um *ethos* da desobediência, presente tanto na literatura transgressora quanto na “ontologia crítica de nós mesmos” das décadas de setenta e oitenta do século XX.

Diante das ponderações do autor, podemos considerar que ‘a transgressão’ é um mecanismo que possibilita, numa relação de forças, o exercício do poder. Numa acepção foucaultiana, examinamos o poder circulando entre os sujeitos e produzindo seus efeitos sobre o corpo, o qual, por sua vez, reflete a transgressão, a desobediência, o enfrentamento como forma de resistência ao poder a que está sendo submetido. Mencionamos a militarização escolar como mecanismo de produção de corpos dóceis e úteis, podendo os sujeitos-discentes, contudo, insurgir ao poder disciplinar imposto pelos sujeitos militares.

O corpo disciplinado gera positivities: é útil porque produz, é força de trabalho disciplinada que contribui para a produção econômica, gera lucros e riquezas econômicas. Foucault (2021, p. 18) “rejeita, portanto, uma concepção do poder inspirada no modelo econômico, que considera como uma mercadoria”. O corpo do sujeito é objeto de saber, suscitando condutas e contracondutas provenientes de práticas de liberdade. Nesse sentido, é possível observar e analisar os efeitos do poder no controle do sujeito em relação ao seu corpo.

A perspectiva de um corpo produtivo economicamente torna-o objetivado por suas capacidades econômicas, esvaindo-se de outros saberes dispersos em outras direções, como aqueles sobre o cuidado de si e com o outro. O corpo é objeto de saber do próprio sujeito, que, produtor desse conhecimento de si, age em relação ao próprio corpo. Nesse entendimento, Foucault (2021) apresenta o corpo sob outra perspectiva que não a econômica, sendo compreendido num campo mais abrangente, onde o indivíduo deve se sentir livre para se autogovernar, apresentar suas aptidões, seus valores, sua identidade.

O adestramento do indivíduo é um processo viabilizado através de mecanismos que possibilitam o exercício do controle disciplinar, como: “o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame” (FOUCAULT, 2014a, p. 167). A partir desses instrumentos se adestram “as multidões confusas,

móveis, inúteis de corpos e forças para uma multiplicidade de elementos individuais” (FOUCAULT, 2014a, p. 167). A partir da concepção foucaultiana, o “olhar” é um dispositivo de poder que permite o controle das atividades do indivíduo. Por meio do olhar, a vigilância hierárquica através de um monitoramento ocular produz os efeitos do poder.

Para Foucault (2014a, p. 168), “o exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar: um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam”. A vigilância hierárquica produz saberes sobre aquele que está sob o controle de quem detém o poder e possibilita que, através da técnica da observação, se tornem visíveis as condutas não reveladas na ausência daquela tecnologia. A Época Clássica aparelhou-se gradativamente da tecnologia do olhar, permitindo, através dos observatórios, um controle múltiplo dos indivíduos. Embora diante da luz e do visível, a vigilância estaria apta para produzir um novo saber sobre o homem e, dessa forma, possibilitar o exercício da disciplina mediante o processo de sujeição.

O poder disciplinar está ancorado em uma rede de relações de poder-saber sustentada pela vigilância hierarquizada. As novas mecânicas do poder ramificadas nas instâncias sociais, enquanto observatórios, integram um sistema de monitoramento das atividades dos indivíduos em suas relações sociais e profissionais. O olhar hierárquico é positivo economicamente, pois, a partir do controle disciplinar, os indivíduos se tornam mais produtivos, aprimoram suas capacidades, regulam suas ações. Nesse sentido, os efeitos de poder concorrem para que os indivíduos sejam disciplinados – desse modo, úteis e produtivos.

Nas diferentes instâncias sociais, como na escola, na prisão, na fábrica e no quartel, as disciplinas são reguladas pela vigilância hierarquizada enquanto instrumento que permite que o homem se autodiscipline, coordenando suas ações para que não seja repreendido, punido por sanções disciplinares. Para Foucault (2014a, p. 213), as disciplinas compreendem

[...] o conjunto das minúsculas invenções técnicas que permitiram fazer crescer a extensão útil das multiplicidades fazendo diminuir os inconvenientes do poder que, justamente para torná-las úteis, deve regê-las. Uma multiplicidade, seja uma oficina ou uma nação, um exército ou uma escola, atinge o limiar da disciplina quando a de uma para com a outra se torna favorável.

Segundo o autor, as disciplinas geram positivities ao possibilitarem a docilidade dos corpos dos sujeitos que estão sob a vigilância hierarquizada, tornando-os úteis, produtivos. As disciplinas produzem saberes, conhecimentos técnicos, exercidos para a manutenção, o controle disciplinar de múltiplos sujeitos existentes em espaços escolares, em oficinas, em

quartéis, numa nação etc. Nesse sentido, depreendemos que as disciplinas contribuem para a manutenção da ordem e da produtividade.

O homem disciplinado é produto da vigilância hierarquizada. Conforme Foucault (2014a, p. 174), “o poder na vigilância hierarquizada das disciplinas não se detém como uma coisa, não se transfere como uma propriedade: funciona como uma máquina”. O funcionamento de uma máquina depende das atividades desempenhadas por suas engrenagens⁸. Assemelhando-se a esse mecanismo, está o exercício do poder na vigilância hierarquizada, produzido em diferentes esferas sociais, embora se apresente em determinada instância social. Logo, a máquina e o poder possuem mecanismos internos que conjuntamente perfazem o trabalho produtivo que lhes compete.

Num segundo momento, tratemos da sanção normalizadora, que, “na essência de todos os sistemas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo penal. É beneficiado por uma espécie de privilégio de justiça, com suas leis próprias, seus delitos especificados, suas formas particulares de sanção, suas instâncias de julgamento” (FOUCAULT, 2014a, p. 175). A produção de corpos “dóceis e produtivos” depende da articulação de determinados instrumentos de controle disciplinar, tal qual a sanção normalizadora, que cumpre a função de julgar a conduta dos indivíduos, permitindo que aquele corpo seja objeto de repreensão. A aplicação e a execução da pena que lhe é atribuída serão instrumentos coercitivos que possibilitarão a sua recondução às instâncias sociais. Enfim, a sanção normalizadora é um mecanismo de poder disciplinar que conduz os corpos à disciplina e, mesmo que não tenha sido aplicada, acaba por gerar seus efeitos dada a sua existência material.

Consoante Foucault (2014a, p. 175), a sanção normalizadora,

[n]a oficina, na escola, no exército, funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseira, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira, da sexualidade (imodéstia, indecência)

Para o autor, nas múltiplas instâncias sociais, a sanção normalizadora cumpre a função de coibir, punir, repreender os indivíduos em suas condutas, possibilitando que o corpo seja controlado, disciplinado, e, dessa forma, se apresente dócil, produtivo. A disciplina dos indivíduos está materializada no controle do tempo, das atividades, dos discursos, do corpo e da sexualidade, havendo a ocorrência de sanções, punições, reprimendas sobre o corpo que

⁸ “Engrenagens são elementos de máquinas também chamadas de rodas dentadas que transmitem força e rotação de um eixo para outro componente em um sistema de transmissão de potência ou movimento. As **engrenagens** possuem dentes (espaçados simetricamente) em torno do seu corpo.” (ENGRENAGEM, 2020, paginação irregular)

tenha transgredido as normas impostas pelas instituições sociais. Logo, o poder disciplinar encontra na sanção normalizadora os seus efeitos de caráter preventivo e punitivo, possibilitando que o indivíduo se inquiete quanto ao controle das atividades do seu corpo por meio do cuidado de si e da vigilância a que é submetido.

Como outro recurso do adestramento para produzir o controle disciplinar, Foucault (2014a, p. 181) reflete sobre o “exame”, que

[...] combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos da disciplina, o exame é altamente ritualizado.

O exame funciona como um dispositivo da disciplina, permitindo que a relação do poder-saber produza seus efeitos, como a produção de saberes sobre os indivíduos a partir de um processo que qualifica, classifica e pune. Essa ritualização permite a construção dos saberes sobre os indivíduos. Nesse sentido, todas aquelas práticas do saber participam da construção do controle disciplinar.

No exame, é possível compreender o processo de sujeição pelo qual os indivíduos são submetidos, pois, “no coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam” (FOUCAULT 2014a, p. 181). É possível aplicar o exame para a produção do saber tendo como provedores o exercício do poder e os procedimentos de captação de todo o conhecimento sobre o processo de sujeição e, mais especificamente, sobre o corpo que se constitui.

A produção de saber no exercício do exame é necessária para que o processo de controle disciplinar das instituições sociais, como o hospital e a escola, atenda às suas funções sociais. A avaliação, a classificação, os diagnósticos e os registros das intercorrências são recursos que produzem saberes e caracterizam a instância social quanto aos indivíduos que a constituem. A manutenção do controle disciplinar associa-se às técnicas do olhar hierárquico, da sanção normalizadora e do exame.

Diante desses saberes, é possível que as Ciências Humanas se desenvolvam progressivamente, interferindo em processos e técnicas de controle disciplinar a partir do investimento político, que “não se faz simplesmente no nível da consciência, das representações e no que julgamos saber, mas no nível daquilo que torna possível algum saber” (FOUCAULT 2014a, p. 181). Em suma, enquanto técnica avaliativa, o exame, através de um conjunto de saberes fundamentados nos mecanismos de vigilância e aplicação de normas, cumpre a função de produzir saberes, contribuindo para a manutenção do controle disciplinar.

A disciplinarização dos corpos é um processo que integra vários dispositivos, como escola, disciplina, normas, Estado, família, sociedade, indisciplina – enfim, uma rede de dispositivos que coexistem, possibilitando que os corpos (sujeitos-discentes) se sujeitem aos “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que asseguram a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 2014a, p. 139). Esse corpo é espaço de inscrição discursiva, de incidência dos efeitos das normas disciplinares de determinada instituição. Porém, esse corpo que se sujeita pode incorrer na indisciplina, resistir ao processo de adestramento, impondo-se ao controle disciplinar.

Para o exercício desse controle disciplinar, as instâncias sociais como a escola, a prisão e os hospitais dispõem de mecanismos que permitem o monitoramento dos corpos dos sujeitos-discentes, sujeitos-delinquentes e sujeitos-pacientes, respectivamente. A partir de um sistema de vigilância, produzem-se saberes que possibilitam o exercício do poder disciplinar. Para produzir essa vigilância, determinadas tecnologias auxiliam no processo de disciplinarização, como sistema de câmeras espalhadas pelo prédio (*e.g.*, corredores e salas) e dispositivos de controle via aplicativos de celulares (*e.g.*, WhatsApp), utilizados por determinados sujeitos que monitoram a movimentação daqueles corpos no interior do prédio.

Acerca do controle disciplinar dos corpos, Foucault (2021, p. 21) discorre que

[...] essa tecnologia não era exclusiva da prisão, encontrando-se também em outras instituições, como o hospital, a caserna, a escola, a fábrica, como indicava o texto mais expressivo sobre o assunto, o *Panopticon*, de Jeremy Bentham. Foi esse tipo específico de poder que Foucault chamou “disciplina ou poder disciplinar”. (grifo como no original)

Conforme o autor, a disciplina é uma tecnologia, um conjunto de técnicas que permitem a docilização dos corpos, um mecanismo de controle que age sobre os corpos, tornando-os obedientes e produtivos. Nas escolas, por exemplo, essa tecnologia permite regular a liberdade do sujeito, a sua movimentação em condições espaciais e temporais; possibilita o funcionamento das atividades, as reações diversas que o corpo apresenta em ações realizadas dentro daquele ambiente. Portanto, o exercício do poder disciplinar na instituição de ensino e nas demais instituições funciona como um dispositivo de controle dos corpos dos sujeitos inseridos numa relação de poder.

2.2 Poder e Verdade na Constituição do Poder Disciplinar

A partir das concepções foucaultianas sobre o poder, inquietamo-nos quanto à sua relação com a produção que a mídia, o Estado e as instituições sociais apresentam como verdades. Discursos emergem de vários campos do saber para produzir efeitos de verdades.

Foucault (2021, p. 51) discorre que

[...] o importante, creio, é que a verdade não existe fora do poder ou sem poder (não é – não obstante um mito, que seria necessário esclarecer a história e as funções [...]). A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder.

O autor reflete sobre a emergência histórica da verdade: “[a] história não tem ‘sentido’, o que não quer dizer que seja absurda ou incoerente” (FOUCAULT, 2021, p. 41). A produção de verdade é uma construção histórica e social, da qual provêm elementos heterogêneos que condicionam as práticas discursivas. Enunciados linguísticos (*i.e.*, língua) e não linguísticos (*e.g.*, imagens, sons, símbolos e produções artísticas), ao produzirem sentidos,⁹ se discursivizam em formações discursivas específicas, reverberando como verdades ou efeitos de verdades.

Fernandes (2012, p. 95) aponta:

Da mesma maneira como se dá a produção de discursos, a história não pode ser desligada de suas condições sociais, políticas e culturais de produção. Por isso, a escrita da história converge para uma operação de recortes da realidade, do trabalho do historiador. Tem-se uma definição de história recortada pela combinação de diferentes discursos, que, entrecruzados e submetidos a regras de produção, organizam uma regularidade de sentido para a história.

Para o autor, as práticas discursivas sociais, políticas e culturais funcionam como uma engrenagem na construção da história, num processo de articulação de diferentes saberes (educacional, político, jurídico, filosófico e econômico). Na construção histórica e social dos discursos, reconhecemos a instauração de um jogo de poder que permeia as relações entre os sujeitos discursivos. Nesse sentido, os sujeitos discursivos, apreendidos como construções histórico-sociais, constituem saberes, a partir dos quais admitem poderes para produzir ações sobre as ações de outros sujeitos. Segundo Foucault (2014b, p. 34-5),

[...] não se trata de dominar os poderes que eles têm, nem de conjurar aos acasos de sua aparição; trata-se de determinar as condições de seu funcionamento, de impor aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras e assim de não permitir que todo mundo tenha acesso a eles.

⁹ “Os sentidos produzidos são efeitos da representação da realidade na escrita, pois eles reconhecem o exterior constitutivo do acontecimento que os possibilitou.” (FERNANDES, 2012, p. 95)

A história participa dessa ordem do discurso como elemento de interdição, conferindo aos sujeitos discursivos a autorização para se inscreverem em determinadas práticas discursivas. Os discursos permeiam as formações discursivas e, a partir de um regime de forças, instituem que nem todo enunciado pode ser dito a qualquer tempo e em qualquer espaço. Portanto, as verdades enquanto práticas discursivas estão subordinadas às práticas de regulação, ou seja, trata-se de uma seleção discursiva inscrita em determinada formação discursiva.

Nesse sentido, compreendemos que os efeitos de verdades estão articulados às construções históricas, que compreendem, em seu bojo, elementos sociais, políticos e culturais. A história delimita o que pode integrar determinada formação discursiva, apresentando os recortes discursivos que se articulam para produzir os efeitos de verdades numa conjuntura histórica e social específicas. Esses efeitos de verdades são produções discursivas que se instituem na história, exercendo relações de poder e produzindo, no regime de forças, a sua constituição enquanto sujeito histórico e social. Destarte, compreendemos que o discurso histórico é produtor de sujeitos inscritos em práticas discursivas.

Foucault (1995a *apud* FERNANDES, 2012, p. 95) menciona que “a história é uma prática, e toda prática discursiva envolve posicionamentos de sujeitos que mudam de um lugar para outro na história”. Diante dessa reflexão, aludimos à descontinuidade histórica apresentada por Foucault (2016, p. 11), a qual “é, ao mesmo tempo instrumento e objeto de pesquisa, delimita o campo de que é o efeito, permite individualizar os domínios, mas só pode ser estabelecida através da comparação desses domínios”.

Foucault (2016, p. 10) afirma:

A descontinuidade era o estigma da dispersão temporal que o historiador se encarregava de suprimir da história. Ela se tornou, agora, um dos elementos fundamentais da análise histórica, onde aparece com um triplo papel. Constitui, de início, uma operação deliberada do historiador (e não mais o que recebe involuntariamente do material que deve tratar), pois ele deve, pelo menos a título de hipótese sistemática, distinguir os níveis possíveis da análise, os métodos que são adequados a cada um, e as periodizações que lhes convêm.

O autor nos apresenta nova perspectiva histórica para a análise discursiva. Em vez de recorrermos aos estudos de uma história contínua, cronológica, analisamos recortes da história geral, com domínios históricos específicos. Trata-se de um método histórico de análise dos elementos discursivos, que, embora dispersos, mantêm a regularidade discursiva. Numa concepção foucaultiana, os acontecimentos históricos que não têm grande visibilidade nas esferas sociais são, sob um novo prisma, elementos históricos integrantes das formações discursivas, passíveis de produção de sentidos na construção de efeitos de verdades.

A discursivização da verdade é construída sócio-historicamente, sendo reverberada em tempos e espaços distintos. Segundo o entendimento foucaultiano, numa relação de poder emergem saberes que assumem *status* de verdades, produções discursivas ensejadas em determinada FD. Tais discursos estão em posição contrária a outros discursos, visto que, nessa relação de forças, identificamos o jogo estratégico do poder, o funcionamento do dispositivo de poder, que, num regime de verdades, instaura seus efeitos de verdades.

Foucault (2021, p. 51-2) assevera:

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade, o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

A sociedade brasileira atual está diante de um regime de verdades no qual discursos favoráveis e discursos contrários à militarização das escolas públicas brasileiras circulam nos diferentes meios de comunicação de massa para difundirem, num jogo de forças, as suas posições discursivas. Após instaurado um regime de verdades, inquietamo-nos com as posições-sujeitos anteriormente mencionadas e, a partir dos estudos foucaultianos, pontuamos que os efeitos de verdades produzidos por aqueles discursos, carregados de sentidos, precisam ser explorados ao ponto de produzirem novos enunciados, com outros sentidos. Problematicar esses discursos é condição de possibilidade para a constituição histórica, social, política, econômica e filosófica de múltiplas práticas discursivas na contemporaneidade.

A militarização das escolas públicas brasileiras é apresentada pelo sujeito-presidente, Jair Bolsonaro, como uma verdade. Essa produção discursiva defende a intervenção militar na educação pública como uma política educacional capaz de enfrentar as demandas da Educação Básica, como o combate à violência escolar, à indisciplina (desrespeito às normas) e ao baixo desempenho escolar em espaços sociais de vulnerabilidade.

Na posição sujeito-presidente, Jair Bolsonaro instituiu o Pecim como uma verdade construída a partir de elementos como a Educação Militar (Ditadura Militar) como referência de um sistema de ensino que reverbera na atualidade. Como suporte discursivo para justificar a relevância da Educação Militar e a expansão das Escolas Cívico-Militares, o sujeito-presidente apresenta os seguintes elementos: os índices positivos de avaliações externas das escolas militarizadas – *e.g.*, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) – e a redução da violência nas instituições públicas de ensino no País. Esses elementos são discursivizados

pelos meios de comunicação de massa: jornais, revistas, televisão, rádios e plataformas digitais (redes sociais).

Segue um enunciado em que o discurso do então Presidente da República, Jair Bolsonaro, defende o modelo de ensino das Escolas Cívico-Militares, produzindo como verdades as bases para uma educação de qualidade. O enunciado foi apreendido no discurso do sujeito-presidente em cerimônia de certificação das escolas que aderiram ao Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim):

O que a gente quer com isso tudo, com essas novas escolas que surgiram há pouco tempo? Nós queremos a molecada aprendendo de verdade. O que nós queremos com as escolas cívico-militares é mostrar para todos os pais que onde há hierarquia, disciplina, respeito, amor à Pátria e dedicação a garotada tem como aprender e ser alguém lá na frente. (BRASL, 2021c)

O discurso político do então Presidente, Jair Bolsonaro, respalda a qualidade do ensino das Escolas Cívico-Militares, destacando como verdades os princípios militares de “hierarquia, disciplina, respeito, amor à Pátria”. Os efeitos dessas verdades podem ser produzidos na disciplina do corpo do sujeito-discente militarizado e apresentados por meio de uma postura corporal que demonstra o respeito hierárquico, da disposição daquele corpo nos rituais militares e do desempenho corporal nas atividades pedagógicas e nas avaliações externas (*e.g.*, Ideb, Saeb e Enem). Os efeitos produzidos pelo Pecim na implantação das Ecim podem ser observados nas análises do *corpus*, quando das discussões acerca dos discursos favoráveis à militarização escolar.

Na defesa dos efeitos positivos da militarização escolar enquanto verdade, Jair Bolsonaro, na função de Presidente, toma como parâmetro o desempenho escolar dos sujeitos-discentes dos Colégios Militares, admitindo-o como uma condição para justificar a expansão do modelo da Escola Cívico-Militar no País. Todavia, os Colégios Militares, embora de natureza pública, apresentam uma realidade distinta da escola pública não militar (regular) e das próprias instituições militarizadas. Fatores como estrutura física, seleção dos discentes, gestão, proposta político-pedagógica, equipe docente e filosofia de ensino são relevantes ao se estabelecer uma relação entre as instituições de ensino.

As escolas militares têm como finalidade a atividade preparatória para a carreira militar. Entretanto, o então Governo Federal, no uso de suas atribuições legais e políticas, possibilitou que a militarização escolar produzisse seus sentidos junto às comunidades escolares dos entes que aderiram ao modelo de ensino da Escola Cívico-Militar, recepcionando a formação militar não como instrumento de ingresso na carreira militar, mas como ação interventiva no desenvolvimento da educação pública brasileira.

Numa relação de forças, tendo o cenário político e social como elementos de dada formação discursiva, refletimos sobre o Pecim enquanto ação estratégica do poder político e militar que produz seus efeitos de verdades e sobre os sujeitos sociais que, em outra posição discursiva, também exercem a resistência como estratégia do poder. Reconhecemos, nas redes sociotécnicas (Facebook e Instagram), espaços de contestação discursiva onde os sujeitos podem exercer, numa relação de poder, uma ação sobre outras ações. Nesse sentido, os discursos favoráveis e aqueles contrários à militarização das escolas públicas brasileiras são apreendidos como efeitos do poder produzidos pela liberdade do sujeito de atuar sobre a ação do outro.

Conforme preceitos foucaultianos, os sujeitos numa relação de poder são livres para contestar o discurso do outro e se manifestarem contra as verdades que estão sendo reproduzidas na estrutura social – onde há o exercício da liberdade, há de se manifestar. Na produção de verdades, exerce-se o poder, “que não é simplesmente uma relação entre “parceiros” individuais ou coletivos; é um modo de ação de alguns sobre outros” (FOUCAULT, 1995b, p. 242).

Contrariamente à defesa da militarização das Escolas Cívico-Militares, mencionamos um enunciado linguístico produzido pelo magistrado José Eduardo Cordeiro Rocha numa liminar que suspende a implantação da Escola Cívico-Militar na Cidade de São José do Rio Preto/SP. A ação contra o Pecim na rede estadual de São Paulo foi pleiteada pela Associação de Professores Oficiais do estado de São Paulo:

Além disso, sob aspecto material, o caráter nitidamente ideológico da estruturação das escolas cívico-militares, amparado em hierarquia e disciplina comportamental rígidas, típicas da organização militar, conflita com os princípios constitucionais que regem o ensino (artigo 206 da CF). (LIMINAR..., 2022, paginação irregular)

No referido enunciado, observamos que o objeto ‘militarização da escola pública’ produz como sentidos: a contestação de um processo de intervenção militar numa escola pública, tendo em vista a difusão da ideologia militar produzida pela rigidez dos princípios hierárquicos e disciplinares, além da inobservância a preceitos legais (art. 206 da CF/1988). O enunciado é veiculado no campo jurídico (saber jurídico) e no campo midiático, dada a sua circulação nos diferentes meios de comunicação, produzindo sentidos nos campos político, educacional e social. No que tange à posição do sujeito do enunciado, identificada na função sujeito-magistrado, examinamos que, segundo um saber específico ‘jurídico’, produz, dentre os sentidos já mencionados, a decisão que suspende a implantação da Escola Cívico-Militar na Cidade de São José do Rio Preto/SP.

Num jogo de forças, o discurso da resistência produz sentidos nas posições discursivas favoráveis e naquelas contrárias à militarização das escolas públicas na rede

estadual de São Paulo. A seguir, mencionamos, enquanto enunciado linguístico, a decisão do Tribunal de Justiça de São Paulo produzindo seu efeito ao suspender a implantação do modelo da Escola Cívico-Militar na Escola Professor Noêmia Bueno do Valles.

Na decisão, o desembargador José Luiz Gavião de Almeida justifica que a escola cívico-militar *“é medida já implantada em outros estados”*. *“Se entendida como nefasta, importaria no reconhecimento de que as já existentes também são maléficas”*, afirma. (BIMBATI, 2022, paginação irregular, grifos nossos)

O sujeito-desembargador, no uso de seu saber jurídico, não reconhece a inviabilidade do modelo da Escola Cívico-Militar na referida escola, tomando como referência a sua viabilidade em outros estados. A decisão do sujeito-desembargador tem implicações no discurso favorável à militarização das escolas públicas no Brasil, embora o enunciado trate especificamente de demanda judicial, podendo influenciar outras decisões judiciais. Nesse caso, podemos mencionar uma reverberação do enunciado (decisão do sujeito-desembargador) produzindo sentidos em outras esferas judiciais (outros campos enunciativos).

Embora não se refira ao mesmo objeto do enunciado anterior, mas trate da ‘incompetência legislativa’, mencionamos o enunciado “TJ-SP anula lei estadual que instituía Escola Cívico-Militar na rede pública” (VIAPIANA, 2022, paginação irregular) para demonstrar a articulação dos enunciados. Com base nas discussões foucaultianas sobre poder, especulamos que existem, nos campos jurídico, educacional, social e midiático, relações de poder que se estabelecem entre a Associação de Professores Oficiais do estado de São Paulo (representando o sujeito-escola), o sujeito-magistrado e o sujeito-desembargador, todos dotados de poderes inerentes à suas funções social e jurídica.

Enfim, refletimos sobre os efeitos de verdades condicionados a uma posição-sujeito dentro de um campo enunciativo. Conforme entendimento foucaultiano, tratamos dos efeitos de verdades que emergem e circulam nas múltiplas instâncias sociais (jurídicas, políticas, midiáticas) como práticas discursivas constituídas de enunciados que se articulam com outros, produzindo novos saberes. Diante desses saberes, os sujeitos discursivos governam a si e aos outros, estabelecendo relações de poder nas esferas social, política, jurídica, educacional, econômica e filosófica.

2.3 A Instituição de Ensino e o Discurso da Militarização no Brasil: Breves Considerações

O discurso da militarização não corresponde a uma prática discursiva da contemporaneidade, mas produção de saber e poder em diferentes instâncias sociais, como na

escola, instaurando-se gradativamente e, sobretudo, de forma estratégica. Como mecanismo de instauração do poder disciplinar, o Pecim, enquanto acontecimento discursivo, é estrategicamente autorizado pelo poder político, representado pelo Governo Federal, que viabiliza o seu discurso mediante políticas públicas educacionais. Portanto, pela via do poder disciplinar, os sujeitos político e militar têm produzido a reverberação do discurso militar, que se apresenta na história ramificada na estrutura social.

Segundo Foucault (2000, p. 68), a história compreende “um conjunto de enunciados efetivamente articulados, e a língua como objeto de descrição e conjunto de relações conectadas ao discurso”. Diante dessa concepção, podemos examinar a história num campo de dispersão enunciativa, identificando enunciados que se relacionam com outros que estão em seus extremos, tendo na língua o suporte material para a produção discursiva. Nesse sentido, Navarro (2008, p. 61) discorre que a história “não se encontra fechada em torno de um centro, mas, sim, definida como espaço de uma dispersão”.

Numa concepção foucaultiana, a história é compreendida a partir da noção de descontinuidades, ou seja, não se apresenta na linearidade dos fatos. As descontinuidades assumem como rupturas históricas a emergência de novos discursos que possibilitam sua compreensão enquanto construções históricas, sociais e políticas específicas, reverberados em outras conjunturas em virtude de novas condições de emergência. Foucault (2016) trata da história geral em oposição a uma história global. A história geral¹⁰ defendida pelo autor valoriza os fatos invisibilizados socialmente, reconhecendo a sua função histórico-social na existência daqueles que são discursivizados pelos meios de comunicação como acontecimentos discursivos de grande visibilidade. Desse modo, surge uma nova vertente para a constituição dos saberes históricos: a história reconhecida a partir de acontecimentos discursivos dispersos numa pluralidade histórica.

A militarização das escolas remonta a outras formações discursivas. O que observamos é uma reverberação de acontecimentos discursivos pertencentes a outras

¹⁰ “A noção de história que fundamenta a análise da constituição de saberes na sociedade ocidental é apresentada na introdução de ‘Arqueologia do Saber’, momento em que o autor contrapõe a sua concepção de história (história geral) à concepção e ao método da história tradicional (história global). A diferença entre essas duas ciências históricas é feita com base nas seguintes oposições: a) Pluralidade de historicidade versus homogeneidade. Como mostra Foucault, enquanto a história globalizante procura reconstruir o rosto de dada sociedade, partindo de um pressuposto de que prevalece sobre suas bases econômicas e sociais somente uma única e mesma forma de historicidade, o projeto de uma história geral problematiza as séries, os recortes, os deslocamentos [...] b) Descontinuidade versus continuidade. Para a história global, o descontínuo é algo que deve ser contornado, reduzido e apagado para dar lugar à continuidade dos acontecimentos histórico-sociais. Com base em Bachelard, Canguilhem e Nietzsche, Foucault apresenta uma história genealógica que se apoia na noção de descontinuidade, que rejeita, portanto, a ideia de causalidade linear e de tempo contínuo e unilinear, em favor de uma história que se pauta pelas múltiplas causalidades imbricadas.” (NAVARRO, 2008, p. 60-1)

configurações históricas. No tocante às primeiras instituições de ensino militar no Brasil, Maciel (2015, p. 4) discorre:

A primeira instituição com características próximas de uma educação militar foi a Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho, instaurada em 1792, no Rio de Janeiro. Aos fins do século XVIII, os acontecimentos da Europa – sobretudo, na França e na Inglaterra – e na América do Norte, além daqueles vinculados à Inconfidência Mineira, indicavam aos governantes do Brasil que a formação de um corpo militar era uma questão cada vez mais premente. No Ceará, somente no ano de 1889 uma instituição para formação de oficiais das forças armadas é inaugurada. A Escola Militar do Ceará trouxe um sentimento de modernidade para a sociedade fortalezense.

Os acontecimentos discursivos (fins do século XVIII) mencionados no enunciado de Maciel (2015) produzem efeitos de verdades naquela configuração histórico-social. As primeiras instituições de ensino pautadas na educação militar tinham como efeitos de verdades atender às necessidades da nação brasileira. Investia-se na formação de um corpo militar dócil e produtivo para que cumprisse a função de defender o País de possíveis ameaças internas e externas. Esse ‘corpo militar’ é sujeitado aos interesses de um discurso político, devendo apresentar-se produtivo ao governo para atender às demandas sociais. No enunciado “*A Escola Militar do Ceará trouxe um sentimento de modernidade para a sociedade fortalezense*”, vemos a relação entre a educação militar e o discurso da modernidade, tendo em vista o *status* que aquela formação visibiliza. Outro ponto a mencionar refere-se à influência dos acontecimentos históricos na formação daquele corpo militar que produzisse a segurança de outros corpos, o social e o estatal. Observamos, pois, um corpo produzindo efeitos de verdades em outros corpos.

Segundo Mesquita (2011), o caráter elitista era característica das instituições de ensino militar no Brasil, configurando-se numa formação específica. Conforme Mesquita (2011, p. 17), “seu foco é a formação de uma elite guerreira, responsável por criar e desenvolver estratégias de defesa e de combate para defender o território brasileiro de conflitos externos e internos”. Diante o exposto, compreendemos que as práticas discursivas das instituições de ensino militar reverberam, adaptando-se às novas configurações políticas, educacionais, sociais, econômicas e militares.

Em tempos mais recentes, podemos, no campo educacional, refletir sobre as ações do sujeito-presidente que fortalecem, por meio da militarização escolar, o exercício do poder militar no País. A criação do Pecim corresponde a uma ação estratégica do Governo Federal que apresenta como sentido a manutenção do seu poder político. Para fundamentar as práticas discursivas produzidas a partir desse programa, mencionamos o discurso normativo que preconiza as Diretrizes das Ecim (BRASIL, 2021b, p. 10-1):

CAPÍTULO II – DA FINALIDADE, DOS PRINCÍPIOS, DOS VALORES E DOS FUNDAMENTOS

Art. 5º A finalidade das Ecim é promover uma educação básica de qualidade, proporcionando ao seu corpo discente o desenvolvimento integral, a preparação para o exercício da cidadania e a formação para prosseguir nos estudos posteriores e no exercício de sua atividade profissional.

Art. 6º As Ecim funcionam pautando-se nos seguintes princípios:

- I – igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – respeito às diferenças individuais;
- IV – valorização dos profissionais da escola;
- V – gestão democrática;
- VI – valorização da experiência extraescolar;
- VII – busca permanente pela melhoria da qualidade;
- VIII – educação integral; e
- IX – participação ativa da família na escola.

Considerando a participação dos militares nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa, reconhecemos a inserção das Ecim no processo de militarização, ainda que o Pecim possibilite uma gestão compartilhada (militares e Secretarias de Educação) em vez da transferência de gestão de diretores civis para oficiais militares. Esse processo se justifica pelos seguintes atributos: a defesa de uma gestão de excelência a partir de um trabalho de assessoria militar, assim como a valorização da educação militar mediante a difusão de princípios militares (estrutura hierárquica e rigor disciplinar) na formação educacional. A manutenção das funções de diretor e vice-diretor civis não implica a ausência da transferência da gestão de civis para militares, já que estes são discursivizados pelos defensores da militarização escolar como os responsáveis por promover a “gestão de excelência”. Diante do exposto, o fator referente à gestão compartilhada entre militares e profissionais da área da educação não seria suficiente para descaracterizar a Ecim do processo de militarização.

Partindo do pressuposto de que a Escola Cívico-Militar é uma instituição civil pública, examinamos que, a partir do assessoramento educacional, didático-pedagógico e administrativo dos militares, atuando nas funções de oficiais da gestão escolar e educacional, bem como monitores,¹¹ constitui-se um campo de emergência para uma nova proposta educacional, oriunda da educação militar. Conforme as Diretrizes das Escolas Cívico-Militares (BRASIL, 2021b), o trabalho de ‘assessoramento’ implica a condução de todo o processo educacional, como podemos ver neste enunciado:

¹¹ “DAS ATIVIDADES DA GESTÃO EDUCACIONAL

Art. 42. O Corpo de Monitores é responsável pela execução das atividades da Gestão Educacional, no tocante à formação e ao desenvolvimento humano global” (BRASIL, 2021b, p. 22)

SEÇÃO III – DA INTEGRAÇÃO DO CORPO DE MONITORES COM A GESTÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

Art. 25. O Corpo de Monitores constitui-se como forte aliado para as ações pedagógicas e deve atuar fortemente nas dimensões afetiva, social, ética e simbólica, que integram a formação e o desenvolvimento humano global.

Art. 26. As tarefas do Corpo de Monitores são complementares às do Corpo Docente e todos fazem parte da mesma equipe, liderados pelo Diretor Escolar. O diálogo entre eles deve ser permanente, buscando sempre ações conjuntas, que possam aprimorar as práticas educativas da escola na formação integral do aluno.

A partir da análise de tal discurso normativo, mencionamos a referência ao “corpo” dos militares como uma constituição de saberes que deverão ser postos em funcionamento. A posição-sujeito do enunciado, embora evidencie o trabalho conjunto dos monitores (militares) com os docentes, produz como sentido a reverberação da ação do militar, tornando-a relevante na formação integral do sujeito-discente. O desenvolvimento integral dos sujeitos-discentes é tomado como objeto dos enunciados materializados nos art. 25 e 26. A referida produção discursiva é posta em funcionamento pelo discurso normativo que produz como sentido a influência do sujeito-militar reverberada no ambiente escolar pela utilização dos signos linguísticos “*forte*” e “*fortemente*”, implicando a produção de saberes nos campos “*afetivo, social, ético e simbólico*”, campos enunciativos que integram a formação integral do sujeito-discente.

As Ecim, diferentemente das escolas militares que atendem a diretrizes curriculares próprias, são instituições civis públicas regidas pelos discursos normativos que regem a política educacional brasileira, como a CF/1988, a LDB¹² (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013) e o Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2014). Todo esse aparato normativo produz sentidos tanto na escola regular (não militar) quanto na Escola Cívico-Militar. Esse modelo escolar tem, na própria nomenclatura, a preconização do discurso favorável ao ensino militar: “*Escola Cívico-Militar*”. Ressaltamos que a preconização desses discursos não impediu que a atuação dos militares produzisse sentidos, por exemplo, na padronização (atitudes, uso de fardas) e disciplina do corpo discente (atitudes, uso de fardas) no contexto escolar.

No tocante à militarização das escolas públicas brasileiras, observamos uma formação discursiva articulando-se à outra. No caso em questão, trata-se de um regime militar

¹² “SEÇÃO XVII – PROJETO VALORES

Diferentes marcos legais, como a Constituição Federal, a LDB, as DCN e o PNE, indicam que a Educação Básica, no Brasil, deve promover o desenvolvimento integral dos alunos e a sua preparação para a vida, o trabalho e a cidadania. A BNCC reafirma isso, quando define que a Educação Básica brasileira deve promover a formação e o desenvolvimento humano global dos alunos, para que sejam capazes de construir uma sociedade mais justa.” (BRASIL, 2021b, p. 51)

que protagonizou um discurso de autoritarismo em um Governo Militar que perdurou de 1964 a 1985. Nessa formação discursiva, mencionamos algumas práticas discursivas que registram os efeitos de verdades legados do discurso autoritário do Governo Militar.

Em se tratando do legado da educação no regime militar, muitas reformas educacionais foram instituídas (1970). Dentre elas, evidenciamos como dispositivos de controle disciplinar a inserção de disciplinas como ‘OSPB (Organização Social e Política Brasileira)’ e ‘Educação Moral e Cívica’. Esses dispositivos eram instrumentos estratégicos de que o Governo Militar se apropriou para exercer o controle disciplinar, instrumento de doutrinação.

Num processo de moralização dos corpos dos sujeitos-discentes, a militarização produz, por meio de determinadas práticas discursivas, a sua docilização, obediência. O discurso patriótico era outra prática discursiva que, naquela conjuntura, insidia no corpo do discente: discursivizar o respeito pela pátria através de dispositivos como o Hino Nacional e as bandeiras a serem hasteadas conduzia os corpos à reverência corporal. Postura e gestos específicos eram efeitos de verdades que podem ser observados desde aquele contexto (Ditadura Militar) até a contemporaneidade. Portanto, esses corpos, através de saberes moralizantes, operavam como discursos políticos nas instituições de ensino.

A militarização das escolas públicas produz, no campo da memória, a reverberação do discurso militar constituído na conjuntura social, política e ideológica que se instaurou na Ditadura Militar (1964–1985). Fernandes (2012, p. 95) reflete que “a memória, enquanto reatualização de acontecimentos discursivos passados, ou seja, um discurso atualizado em outro, ou em outros”. Como construções históricas, os enunciados engendram-se com outros enunciados, os quais podem pertencer ou não a uma mesma formação discursiva. Nesse sentido, a memória discursiva participa da produção de sentidos ao possibilitar que determinados acontecimentos discursivos sejam reverberados, reconstituídos dentro de dada formação discursiva.

Na análise de uma formação discursiva, observamos a configuração espaço-temporal que nos permite reconhecer as condições políticas, culturais e sociais que possibilitam a emergência de determinadas práticas discursivas. No enunciado “*Militarização das Escolas Públicas no Brasil*”, podemos apreender a presença do enunciado “*Militarização*”, que reverbera na atualidade, autorizada pelo poder político (Governo Federal). As condições sociais e políticas emergentes não condizem com aquelas vivenciadas na Ditadura Militar. Embora não disponha de grande visibilidade no governo atual, o poder democrático é posto em funcionamento num jogo de forças políticas, fazendo emergir práticas de resistência. A existência de movimentos sociais e de alianças políticas e a influência midiática na visibilidade

discursiva são condições que possibilitam a emergência de novos discursos. Portanto, o legado da Ditadura Militar na sociedade brasileira está inscrito na memória coletiva dos brasileiros, produzindo discursos antiditadura e antiautoritarismo.

A presença dos militares na gestão escolar, enquanto prática discursiva, produz sentidos a partir de enunciados reproduzidos pela memória discursiva. Como produção de sentidos da atuação dos militares na Educação Básica no momento histórico e social da Ditadura Militar, mencionamos:

A educação básica foi profundamente afetada pela ditadura militar. Logo de início, educadores e estudantes foram perseguidos, calados, expulsos, presos, exilados e alguns assassinados. Com isso, o governo autoritário abria caminho para a aplicação de suas políticas educacionais, que possuíam dois grandes objetivos: o primeiro era a formação da mão de obra adequada ao modelo de desenvolvimento econômico dos militares. O segundo era a difusão de uma ideologia favorável ao regime entre as crianças e adolescentes, começando por impor aos jovens um padrão de comportamento regado e obediente. Estes aspectos se interligavam, pois, uma rígida disciplina escolar, baseada no medo, poderia fortalecer a obediência social no ambiente de trabalho e promover o aumento da produtividade na economia. (EDUCAÇÃO..., s.d., paginação irregular)

O discurso apreendido pelo excerto em tela evidencia os sentidos produzidos pela atuação dos militares na Educação Brasileira. Na atual conjuntura política e social, o sujeito-cidadão, o sujeito-político e o sujeito-discente podem articular-se discursivamente, valendo-se da prática de liberdade tutelada discursivamente por filósofos, políticos e legalistas. Consoante o pensamento foucaultiano sobre poder, ponderamos que a prática da liberdade é condição para o exercício do poder, exercício esse que, mesmo diante de um poder opressor, punitivo, dos militares na Ditadura Militar, foi manifestado pelos sujeitos-sociais (artistas, políticos, discentes, docentes).

O discurso político e militar na época da Ditadura Militar (1964–1985) reverbera no presente, porém a partir de novas condições de emergência. Naquela conjuntura histórica, social e política, o poder militar se impôs de tal forma que se sobrepôs ao poder constitucional, embora o poder circulasse pelos diferentes setores sociais. Diante da imposição de um poder autoritário e opressor produzido pelos militares, podemos examinar “a censura” como um instrumento de poder utilizado para a manutenção e funcionamento do poder militar. Na contemporaneidade, o poder opressor dos militares não opera da mesma forma, sendo limitado pelo poder constitucional. Outro aspecto relevante no exercício do poder militar na atualidade refere-se às memórias coletivas que registram as perseguições, o autoritarismo político e militar, a violência militar, o desrespeito às normas constitucionais. Tais memórias suscitam inquietações quanto ao legado da Ditadura Militar no Brasil e possibilitam a resistência de sujeitos-sociais e sujeitos-políticos quanto ao exercício do poder autoritário dos militares na sociedade brasileira.

Na atual conjuntura, mencionamos como base para a formação discursiva que autoriza a militarização a existência de um poder político (Governo Federal) que produz a ascensão do poder militar nas suas diferentes esferas e campos, como a Administração Pública e a Educação, as quais se tornaram locais de privilégios políticos concedidos aos militares. Portanto, mediante o exercício de funções administrativas com grande visibilidade política no governo e a concessão de gratificações e salários vantajosos, o poder dos militares funde suas bases, produzindo condições de possibilidades para a expansão e o fortalecimento do poder militar no governo da sociedade brasileira.

As construções discursivas integram o já-dito como se nunca dito. Nelas observamos que determinados acontecimentos discursivos como a Ditadura Militar reverberam na atualidade para promover seus efeitos de verdades. Portanto, as memórias discursivas possibilitam que a produção de verdades naquele contexto gerem efeitos de verdades em outro momento histórico.

Foucault (2016, p. 30) assevera que

[...] todo discurso manifesto repousaria secretamente sobre um já-dito; e que este já-dito não seria simplesmente uma frase já pronunciada, um texto já escrito, mas um "jamais-dito", um discurso sem corpo, uma voz tão silenciosa quanto um sopro, uma escrita que não é senão o vazio de seu próprio rastro. Supõe-se, assim, que tudo que o discurso formula já se encontra articulado nesse meio-silêncio que lhe é prévio, que continua a correr obstinadamente sob ele, mas que ele recobre e faz calar.

O autor reflete que, na constituição do discurso, coexistem elementos discursivos (linguísticos e não verbais) que, dispersos no passado, emergem numa conjuntura histórica atual e contribuem, por meio dos seus sentidos, para a produção de efeitos de verdades. Ao abordarmos discursivamente a ‘militarização da escola pública’, aludimos ao recorte histórico que nos possibilita entrever a Ditadura Militar como um acontecimento discursivo que reverbera no presente, possibilitando a produção de novos enunciados. Nesse processo de reverberação, mencionamos a presença do sujeito-militar, os discursos de repressão, a imposição de princípios militares (hierarquia militar e rigor disciplinar), os ritos, as fardas e os discursos de ordem, disciplina, moral e nacionalismo, dentre outros acontecimentos discursivos que engendram novos sentidos por emergirem numa nova formação discursiva. Em suma, a memória discursiva atua como condição de funcionamento das práticas discursivas, as quais, mesmo se referindo à materialidade discursiva de outra formação discursiva, produzem efeitos de verdades em determinada conjuntura sócio-histórico-cultural no presente.

Diante da opressão, da perseguição, do silenciamento e das violências física e psicológica produzidos pelos sujeitos-militares na época da Ditadura Militar (1964–1985), a

Comissão Nacional da Verdade (CNV) opera como um dispositivo, instrumento de exercício do poder dos sujeitos-sociais que foram vítimas daquelas práticas discursivas. Essa Comissão se apresenta como um dispositivo de denúncia, que discursa contra as arbitrariedades do exercício do poder militar produzidas naquela conjuntura histórica-social.

Apresentamos o discurso jurídico que autoriza a criação da CNV, instituída pela Lei n. 12.528, de 18 de novembro de 2011:

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º É criada, no âmbito da Casa Civil da Presidência da República, a Comissão Nacional da Verdade, com a finalidade de examinar e esclarecer as graves violações de direitos humanos praticadas no período fixado no art. 8º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, a fim de efetivar o direito à memória e à verdade histórica e promover a reconciliação nacional.

Maciel (2015, p. 1) menciona acerca da referida Comissão:

Em 2011, aprovamos a Comissão Nacional da Verdade e suas investigações, mesmo encontrando diversos empecilhos (resistência de alguns setores das Forças Armadas, ocultamento de informações etc.), em 2014, data que rememoramos meio século do golpe civil-militar foi entregue a sociedade brasileira o relatório final da CNV. Muitas informações relevantes foram encontradas e várias ações foram reconhecidas pelo Estado brasileiro, como por exemplo, as certidões de óbito onde caracterizavam a morte de militantes como suicídio ou por outros tipos de problemas foram modificadas e, enfim, foi reconhecido como mortes decorrentes de torturas praticadas pelos órgãos repressivos. As memórias dos anos de repressão, prisão, tortura e assassinatos, que, por muito tempo, foram relegadas ao esquecimento, vão mostrando-nos que as feridas ainda não foram cicatrizadas.

As práticas discursivas sobre a militarização na contemporaneidade se dispersam no campo midiático, nas redes sociais, nos meios de comunicação de massa, produzindo, como sinaliza Foucault, seus efeitos de verdades. As práticas discursivas de outras conjunturas históricas, através de seus efeitos de verdades, condicionam novas práticas discursivas, embora numa outra formação discursiva. As inquietações sobre determinados acontecimentos discursivos instauram condições de possibilidades para novas produções discursivas. Nesse sentido, essas práticas discursivas produzem efeitos de verdades nas relações de poder que estão em funcionamento nas diferentes instâncias sociais, poder esse que permite que o sujeito não se submeta por um poder disciplinar, dominante, mas se autogoverne por suas convicções, suas posições perante as posições de outros sujeitos discursivos.

No capítulo III, problematizamos o sujeito discursivo foucaultiano, constituído como um ser histórico social, coletivo e não individualizado. Esse sujeito representa um grupo, classe, com características específicas, como posições discursivas e elementos estéticos (características físicas e comportamentais) que permitem a sua identificação.

CAPÍTULO III

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO-DISCENTE MILITARIZADO

Iniciamos as discussões deste capítulo problematizando o sujeito discursivo foucaultiano, constituído como um ser histórico, social, coletivo e não individualizado. Esse sujeito representa um grupo, classe, com características específicas, tais como posições discursivas e elementos estéticos (características físicas e comportamentais) que permitem a sua identificação.

Pautados nas constatações acerca do sujeito discursivo foucaultiano, apresentamos o “*sujeito-discente militarizado*” como objeto de inquietações produzidas por meio de um percurso teórico-analítico da constituição do sujeito discursivo. Embasados pelas discussões foucaultianas, problematizamos o sujeito-discente-militarizado a partir da relação poder-saber.

As inquietações suscitadas por Foucault acerca da constituição do sujeito nos permitem refletir e produzir saberes que, numa relação de poder, apresentam seus efeitos de verdades. Logo, permitem-nos compreender quem é o sujeito discursivo de determinada formação discursiva, identificando, em suas práticas discursivas, os dispositivos que, numa rede de elementos, produzem condições para que aquele sujeito seja constituído numa relação de saber e poder.

Diante de tais questões, norteamos a exposição teórica e procedemos à análise vislumbrando uma investigação quanto às implicações dos saberes no funcionamento do poder disciplinar e na constituição do sujeito-discente militarizado.

3.1 O Sujeito Discursivo Foucaultiano

Numa perspectiva foucaultiana, reconhecemos o sujeito discursivo na sua historicidade, ou seja, produzido a partir de condições históricas que possibilitam a sua constituição. O sujeito discursivo é uma construção histórica e social, apreendido nas relações de poder em determinada formação discursiva:

Impossível, desse modo, apreender o sujeito fora das malhas da historicidade, fora dos dispositivos que o constituem, como se houvesse uma realidade primeira, anterior a toda e qualquer inscrição, a ser recuperada. Não existe qualquer experiência humana anterior aos processos históricos que esteja aprisionada por mecanismos repressivos esperando ser resgatada. (ROCHA, 2012, p. 73)

Coadunando com o pensamento foucaultiano, o autor apresenta o sujeito histórico, capturado na exterioridade pelos dispositivos, discursos (enunciados linguísticos e não verbais)

que circulam na engrenagem social mediante as relações de poder estabelecidas entre os diferentes sujeitos. É justamente no interior dessas ‘malhas da historicidade’ que o sujeito se constitui, onde se produzem as relações de poder inscritas no funcionamento discursivo.

O sujeito, assim como o discurso em Foucault, não são construções acabadas, são apreendidos a partir de condições específicas de produção. O sujeito discursivo de determinado tempo histórico não é reproduzido em outra conjuntura histórica; há uma reverberação daquele dadas as novas condições que permitiram a sua existência. O sujeito foucaultiano está em construção, transformação, segundo determinadas condições sócio-históricas; ele é produzido pelos discursos que permeiam a sua exterioridade, na qual gravitam enunciados verbais e não verbais (imagéticos, sons, arquitetura, cores, símbolos, gestos corporais etc.). Na exterioridade, o sujeito, dotado de poder e saberes, se insere nas relações sociais, interagindo, produzindo junto com os outros sujeitos, por meio de sua posição discursiva, na qual apresenta suas verdades e preceitos morais.

À luz das considerações foucaultianas sobre a constituição dos sujeitos, observamos que a militarização escolar é, em linhas gerais, um modo de constituir o sujeito-discente. Para tal, vale-se de procedimentos como a padronização do corpo no que tange à conduta, aos ritos, à estética corporal, ao uso de fardas. Enfim, há um processo de homogeneização dos discentes, um mecanismo de controle comportamental, permitindo que o sujeito-discente militarizado se identifique com o outro, se reconheça no outro, a partir das características corporais e estéticas produzidas pelo padrão militar.

A homogeneização dos sujeitos-discentes militarizados é um objeto discursivo que produz inquietações. A padronização dos cortes de cabelos para os meninos, a obrigatoriedade de cabelos curtos ou presos para as meninas e o uso de fardas são efeitos de procedimentos disciplinares que visam moldar o corpo, o que caracteriza uma ditadura do poder militar sobre o corpo. Segundo as Diretrizes das Escolas Cívico-Militares, “a apresentação pessoal e o uso de uniformes são aspectos considerados de grande importância dentro das Ecim, pois trazem consigo ensinamentos que tentamos transmitir aos nossos alunos, como o cuidado com a higiene, a boa aparência, a sociabilidade e a postura etc.” (BRASIL, 2021, p. 97). Assim, a disciplina do corpo está condicionada àquelas práticas discursivas, que produzem sentidos ao defenderem a visibilidade da educação militar como referência de sistema de ensino, embora desenvolvida conjuntamente com as redes estaduais de Educação, como é o caso da gestão compartilhada apresentada nas Escolas Cívico-Militares.

A visibilidade da educação militar está intrinsicamente associada ao discurso imagético produtor de sentidos, ressaltando o quão é “importante que a família e o aluno

compreendam que este, quando uniformizado, traz consigo a imagem de uma escola de referência. Por isso, o aluno deve ser estimulado a se orgulhar de envergar o seu uniforme e se sentir como o principal divulgador da imagem da escola” (BRASIL, 2021b, p. 97). Conforme inscrição normativa, o sujeito-discente militarizado é apreendido numa rede de discursos militarizantes que produzem no corpo a disciplina militar, tornando-o ‘obediente’ às normas disciplinares, visibilizando a defesa do sistema educacional, que tem a educação militar como referência de ensino.

O discurso produz sentidos a partir da articulação do poder nas relações sociais. Na microfísica do poder, observamos o funcionamento discursivo a partir das ações dos sujeitos perante outros sujeitos, ações que conduzem ou representam o enfrentamento de outras ações. Na difusão de um discurso, reconhecemos a função das posições dos sujeitos como propulsoras do mecanismo discursivo.

A posição-sujeito, por meio dos enunciados, mobiliza o funcionamento do discurso, produzindo sentidos a partir das relações de poder. Examinamos que as relações de poder possibilitam que os discursos circulem e produzam sentidos como a defesa de posicionamentos pelos diferentes sujeitos nas relações sociais. Sujeito e poder se articulam na engrenagem social, apresentam uma relação de interdependência. Nesse sentido, destacamos a existência do sujeito como elemento central na circulação de práticas discursivas.

Foucault (1995a *apud* FERNANDES, 2012, p. 74) afirma que é “o sujeito que constitui o tema geral de suas pesquisas, assinala a história de como os seres humanos tornam-se sujeitos e discorre sobre o poder existente sob a forma de relações perpassadas pelos discursos”. Partindo do entendimento foucaultiano, a constituição do sujeito perpassa e se edifica nas relações de poder, nas quais o sujeito-homem se reconhece como objeto de discurso apreendido nas relações que estabelece com o outro.

A educação militarizada se pauta em dois princípios basilares, a hierarquia militar e a rigidez disciplinar. A operacionalização desses princípios no processo de formação do sujeito mostra que a ‘militarização escolar’ representou um acontecimento discursivo em que a linguagem militar se materializa por meio de enunciados que atuam diretamente na conduta dos sujeitos que a vivenciam, visando produzir, transformar, reverberar, incitar os corpos dos sujeitos-militares, sujeitos-discentes, sujeitos-docentes, sujeitos-cidadãos e sujeitos-políticos. A língua, a farda (uniforme militar), o Hino Nacional, a bandeira do Brasil, os brasões e a postura corporal, dentre outros elementos, pertencem à exterioridade do sujeito-discente.

Observemos como os enunciados ‘respeito’ e ‘disciplina’ são postos numa relação de poder para constituir o sujeito-discente:

Entende-se que **respeito** e **disciplina** são condições de sucesso na vida do cidadão. Quando se lê, na Bandeira Nacional, os termos ordem e progresso, compreende-se, em seu sentido mais amplo, a existência de leis que organizam a vida do cidadão brasileiro, sob a forma de respeito e “**disciplina** geral”, que todos devem observar. Na escola não é diferente. O comportamento e a atitude externados pelos alunos, no que se refere ao **respeito** e à **disciplina**, são a observância e o cumprimento das normas escolares, bem como a atenção aos vínculos estabelecidos, traduzindo-se pelo cuidado com os direitos e os deveres de todos os integrantes da Ecim. O comportamento sadio e as atitudes corretas visam proporcionar um ambiente acolhedor e agradável no convívio entre as pessoas, preparando-as para vida em sociedade.

O respeito e a disciplina devem ser naturais. Eles contribuem na conduta do aluno dentro e fora do universo escolar e cria condições de desenvolvimento da personalidade em consonância com os padrões éticos e morais da sociedade brasileira, incorporando, em sua formação, os atributos indispensáveis para uma vida plena em sociedade. Por isso, a razão de ser respeitoso e disciplinado jamais deverá ser o temor, mas a convicção de realizar o bem, o correto. (BRASIL, 2021b, p. 87, grifos nossos)

Os enunciados ‘respeito’ e ‘disciplina’ participam da constituição do sujeito-docente militarizado ao produzirem como sentido a docilidade e a obediência do corpo em relação às normas disciplinares. Esse discurso normativo disciplina os corpos dos discentes, adestrando suas condutas de modo que suas ações interfiram nas ações de outros. A partir da docilidade e da obediência, aqueles corpos passam a defender o discurso da militarização, registrando comportamentos que atendem a uma inscrição histórica e social.

3.2 Análises Discursivas: a Produção de Sentidos na Constituição do Sujeito-Discente Militarizado

No processo de militarização, apontamos sujeitos discursivos (sujeitos-políticos, sujeitos-pais, sujeitos-discentes, sujeitos-cidadãos) que apresentam como vontade de verdade a implantação e expansão de um modelo de educação militar como o da Escola Cívico-Militar. Conforme aponta Foucault (2014b, p. 17), “essa vontade de verdade assim apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional tende a exercer sobre os outros discursos [...] uma espécie de pressão e como que um poder de coerção”. Diante do exposto, examinamos a vontade de verdade produzida pelo sujeito-político (Governo federal), tendo como suporte o Pecim, dispositivo institucional capaz de fomentar o discurso da militarização escolar no País.

Analisamos, na sequência enunciativa da Figura 14, a vontade de verdade como elemento constituinte do sujeito-discente militarizado.

Figura 14 – SE 08



Fonte: INSTAGRAM, 2021. Disponível em: https://www.instagram.com/obs_escolas_militarizadas/?hl=pt-br. Acesso em: 18 set. 2021.

Na SE 08, destacamos os seguintes enunciados:

- a) “Militarização nas escolas contribui para a extinção da discussão de gênero das escolas”;
- b) imagem de uma mulher jovem e negra;
- c) postura corporal da mulher, posições das mãos.

No enunciado (a) “*Militarização nas escolas contribui para a extinção da discussão de gênero das escolas*”, atentamo-nos para a materialidade linguística que apresenta a militarização escolar como um discurso autoritário, não democrático. O sujeito do enunciado produz um discurso contrário à militarização ao problematizar a gestão democrática na escola – inscrição enunciativa que se apresenta no campo jurídico como princípio constitucional legitimado pelo discurso normativo. Mais especificamente, o enunciado linguístico do art. 206 da CF/1988 dispõe sobre a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”.

Atentamo-nos também para a disciplina do corpo produzida no controle do que é dito. A ausência de uma discussão de gênero implica a disciplina do corpo do sujeito-discente

instaurada e vigiada pelos sujeitos-militares em escolas cívico-militares. Ademais, aludimos que a militarização produz o silenciamento em relação a determinados discursos, como o que aparece no enunciado (a) “*Militarização nas escolas contribui para a extinção da discussão de gênero nas escolas*”. Inferimos que o sujeito desse enunciado, podendo ocupar a posição de sujeito-social, sujeito-discente ou sujeito-docente, questiona a ausência da liberdade de produzir o seu próprio discurso, de defender sua raça, sua orientação sexual. Nesse sentido, inquietamo-nos pela liberdade de expressão, pela autonomia de defender nossos pensamentos, nossas convicções, de posicionar-nos sem censura, opressão.

No campo associado (jornalístico), selecionamos o enunciado “*Você fala de forma velada sobre assuntos que estão ligados à realidade dos alunos. Precisa escolher as palavras. É um sentimento que estamos sendo vigiados o tempo inteiro*”, extraído de uma reportagem jornalística publicada no sítio eletrônico da Plataforma UOL (BIMBATI, 2022). Apreendemos o sujeito do enunciado, na posição de sujeito-docente, denunciando o controle do corpo pelos sujeitos-militares nas instituições de ensino militarizadas. Nesse enunciado, examinamos o discurso da militarização escolar produzindo, como sentido, o exercício do poder disciplinar para controle do corpo do sujeito-docente. Esse enunciado apresenta a denúncia de um sujeito-docente contra a censura, o controle e a vigilância do que é dito e do que pode ser dito em uma Escola Cívico-Militar. Portanto, ponderamos que o controle está relacionado com a manutenção do poder militar construído a partir da disciplina produzida no/pelo corpo.

Prosseguimos com o registro do enunciado (b) “*imagem de uma mulher jovem e negra*”, no qual identificamos a presença de uma pessoa do sexo feminino e de pele preta. Tomando o racismo como uma prática discursiva que reverbera no tempo e no espaço, apreendemos que esse sujeito do enunciado produz, nessa imagem, a sua vontade de verdade ao se posicionar contrariamente à militarização escolar, onde se esperam a inclusão, a pluralidade de credos, de raças e de gêneros (ou orientação sexual), e não a exclusão. Portanto, a inquietação do sujeito do enunciado implica não apenas a discriminação racial, mas diferentes formas de exclusão.

Observamos que o enunciado (b) “*imagem de uma mulher jovem e negra*” está representando vários sujeitos além do sujeito-negro: o sujeito-homossexual, o sujeito-heterossexual, o sujeito-bissexual, dentre outros. Segundo Fernandes (2012, p. 76), “no enunciado há uma posição-sujeito, ou uma função que pode ser exercida por vários sujeitos”. Várias vozes são representadas pela posição defendida pelo sujeito do enunciado.

Em seguida, identificamos, na SE 08, o ‘discurso da resistência’ sendo produzido pela “*postura corporal da mulher, posições das mãos*” – enunciado (c). Trata-se de um gesto

de encorajamento, de convocação de outros sujeitos para a luta contra os sujeitos que se posicionam favoravelmente à educação militar. Como sentido, registamos o discurso de resistência sendo produzido no/pelo corpo do sujeito do enunciado, no qual a posição-sujeito discursa contrariamente à militarização escolar.

Diante dos sentidos apreendidos pelas análises da SE 08, ponderamos que o discurso da militarização escolar produz sentidos no corpo tanto do sujeito-discente quanto do sujeito-social. Enfim, a militarização escolar enseja, num campo de forças, a resistência do sujeito discursivo ao corpo docilizado, que, submetido à disciplina do poder militar, produz implicações para o exercício da prática da liberdade.

A Figura 15 mostra a SE 09.

Figura 15 – SE 09



Fonte: INSTAGRAM, 2021. Disponível em:

https://www.instagram.com/p/CO0GjvCBp1b/?utm_medium=share_sheet. Acesso em: 18 set. 2021.

Na SE 09, podemos destacar uma série de enunciados que evidenciam os valores éticos e cívicos como dispositivos constitutivos do sujeito-discente militarizado:

- a) “Desenvolvimento de valores **éticos e cívicos**”;
- b) imagem das alunas militarizadas, produzindo sentidos por meio das expressões faciais e pelo uso da farda;

- c) “O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim) estabeleceu o Projeto Valores”;
- d) “Projeto Valores”.

No enunciado (a) “*Desenvolvimento de valores **éticos e cívicos***”, identificamos os princípios éticos e cívicos como norteadores da educação militar. Os destaques em negrito evidenciam a sua visibilidade na formação do sujeito-discente militarizado. No referido enunciado (a), o sujeito-institucional (MEC) produz um sentido positivo na avaliação que justifica a militarização das escolas públicas no Brasil. Num campo associado, atentamo-nos para o recorte de uma matéria intitulada “Plano do MEC de transferir escolas públicas para polícia militar divide opiniões”, publicada no sítio eletrônico da Agência Senado, onde se lê: “A Agência Senado pediu entrevista com algum porta-voz do MEC. A pasta respondeu com uma nota na qual citou como pontos positivos das escolas militarizadas a ‘gestão de alto nível’, a ‘qualidade de ensino’ e os ‘valores cívicos, éticos e morais’” (WESTIN, 2019, paginação irregular). Nessa matéria, observamos uma sequência enunciativa “a gestão de alto nível” (1), “a qualidade do ensino” (2) e “valores cívicos, éticos e morais” (3) como efeitos produzidos pela militarização escolar. Nesses enunciados, a posição do sujeito institucional (MEC) respalda a implantação e expansão do processo de militarização escolar.

Os valores éticos e cívicos estão materializados linguisticamente enquanto discursos normativos previstos nas Diretrizes das Escolas Cívico-Militares (2019), produzindo sentidos no corpo do sujeito-discente militarizado, por meio de uma disciplina comportamental apresentada nas relações internas e externas da instituição de ensino militarizada. Dentro da mesma formação discursiva, inferimos como enunciado que margeia o enunciado (a), como campo associativo, o discurso normativo que elucida, na defesa de tais princípios, o cuidado de si a partir do cuidado com o outro:

CAPÍTULO II – DA FINALIDADE, DOS PRINCÍPIOS, DOS VALORES E DOS FUNDAMENTOS

Art. 7º As Ecim baseiam-se nos seguintes valores: I – civismo: colocamos o bem da comunidade escolar e da sociedade em geral acima dos interesses individuais. (BRASIL, 2021b, p. 11)

Esse enunciado tem sua existência no exterior do sujeito e participa da constituição do sujeito-discente militarizado, prescrevendo uma disciplina corporal baseada na defesa dos valores éticos e cívicos e apresentando, assim, a posição do sujeito. Retratamos, como mecanismo dessa visibilidade enunciativa, a disciplina dos corpos nos ritos previstos em

cerimônias e vivenciados no cotidiano escolar. Dentre os momentos cívicos, estão a reverência e o louvor à nossa pátria ao cantar o Hino Nacional, ritual que antecede o início das atividades.

No enunciado (b) “*imagem das alunas militarizadas, produzindo sentidos por meio das expressões faciais e pelo uso da farda*”, o discurso positivo da viabilização do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim) é produzido pela satisfação das discentes expressa por um sorriso no rosto, bem como pela imposição do aspecto militarizado produzido pelo uso da farda. Esses enunciados não verbais defendem como posição do sujeito-discente a militarização das instituições escolares e participam da produção da subjetividade do sujeito-discente militarizado.

Na análise do enunciado (c) “*Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim) estabeleceu o Projeto Valores*”, apreendemos que a institucionalização do Pecim incide na constituição do sujeito-discente militarizado ao difundir os valores éticos e cívicos como um mecanismo pedagógico para inscrevê-lo numa formação militar. Embora produzido conjuntamente com a coordenadora pedagógica da instituição militarizada, o enunciado (d) “*Projeto Valores*” apresenta-se como instrumento de viabilização da ideologia militar.

O enunciado (d) “*Projeto Valores*” é discursivizado inicialmente em outro campo, qual seja, no discurso normativo, conforme se verifica na Seção I das Diretrizes da Escola Cívico-Militar (BRASIL, 2021b, p. 73). Nesse documento, podemos analisar o discurso ético e cívico produzindo sentidos na formação do sujeito-discente militarizado.

O Projeto Valores visa implementar atividades para o desenvolvimento de valores em educação nas Ecim. Diante das constantes mudanças na sociedade, é possível perceber mudanças no ambiente escolar e o aparecimento ou o agravamento de diversas situações como bullying, uso de drogas, racismo, agressões físicas e verbais, vandalismo, entre outras. Nesse sentido, o Projeto Valores será implementado, tendo em vista o resgate desses valores éticos e cívicos primordiais, para a formação humana e o desenvolvimento integral do aluno. Por isso, a educação não pode ser neutra em relação aos valores; ela necessita ser ética e reflexiva. Para elaboração do Projeto Valores, é importante que a escola procure priorizar valores e atitudes a serem trabalhados, considerando a comunidade escolar e as situações críticas que ocorrem com os seus alunos.

Nas escolas militarizadas, o corpo militar, representado pelos comandantes e monitores por meio do ‘Projeto Valores’, participa, de forma conjunta com os sujeitos-docentes, do processo pedagógico que viabiliza a formação ética e cívica dos sujeitos-discentes. O “*Projeto Valores*” é um enunciado que implica a formação ética e cívica dos sujeitos-discentes, condição que possibilita uma mudança comportamental, incidindo na disciplina do corpo. A difusão desses valores enquanto verdades participa da “*formação humana*” e “*desenvolvimento integral do aluno*”, enunciados de Brasil (2021b, p. 73) que estabelecem um campo de saberes para a constituição do sujeito-discente militarizado.

Ainda sobre a constituição do sujeito-discente militarizado preconizada pelas Diretrizes das Escolas Cívico-Militares, observamos:

É importante salientar a relevância de uma proposta pedagógica que tenha como diretriz, no processo de ensino e aprendizagem, a importância de trabalhar os valores necessários ao desenvolvimento de competências que levem o aluno a se tornar um sujeito crítico, pensante e capaz de intervir e transformar a sociedade. Nesse sentido, o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim) fundamenta o seu projeto educacional em princípios, tradições e valores necessários ao desenvolvimento de atitudes e hábitos saudáveis à vida em sociedade. Por isso, sugere-se a inclusão do Projeto Valores nas diversas escolas que participam do Programa. Valores como civismo, dedicação, excelência, honestidade e respeito são essenciais para que as Escolas Cívico-Militares (Ecim) possam cumprir a sua missão de prover uma educação básica de excelência, proporcionando ao seu corpo discente o desenvolvimento integral, a preparação para o exercício da cidadania e a formação continuada para prosseguir nos estudos posteriores e no exercício de sua atividade profissional. (BRASIL, 2021b, p. 72)

No Título I, Capítulo I, Das Diretrizes das Escolas Cívico-Militares, o discurso normativo que trata da “Contextualização da sociedade atual e [d]os sentidos para a educação em valores” legitima o enunciado (d) “Projeto Valores” em análise:

Percebe-se, então, na LDB, o reconhecimento de que a educação tem o compromisso com a formação integral. Do mesmo modo, a BNCC fundamenta-se nos princípios e valores que orientam a LDB e as DCN, enfatizando a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética e simbólica. A BNCC estabelece competências, habilidades e conhecimentos que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica, visando à sua formação humana integral e construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2021b, p. 73)

Constatamos a regularidade e dispersão do enunciado (d) “*Projeto Valores*” em diferentes campos enunciativos (campos associados), como a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e as DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais). Conforme os discursos normativos educacionais, os saberes difundidos pelo “Projeto Valores” incidem na formação “intelectual, física, afetiva, social, ética e simbólica”, com efeitos na identidade social (BRASIL, 2021b, p. 73).

Diante do exposto, consideramos que os campos associados mencionados anteriormente são lugares onde os discursos se inscrevem para produzir sentidos. É justamente na articulação de saberes e poderes estabelecidos discursivamente que o sujeito-discente se constitui no processo de militarização escolar. Nesse aspecto, o principal objeto a ser discursivizado é o sujeito-discente, o qual, numa prática de liberdade, participa ou se exclui desse processo, já que ainda não há a obrigatoriedade instituída pelo sujeito estatal, representado pelos Governos Federal, Estaduais, Municipais e Distrital. Nessa perspectiva, o sujeito-discente militarizado se inscreve numa formação discursiva em que podemos analisar as relações de saber e poder na constituição enquanto sujeito-discente militarizado.

A Figura 16 abre espaço para uma análise do saber e do poder na constituição do sujeito-discente militarizado.

Figura 16 – SE 10



Fonte: FACEBOOK, 2021. Disponível em: <https://www.facebook.com/escolacivicomilitarja>. Acesso em: 18 set. 2021.

Na SE 10, destacamos os seguintes enunciados:

- a) uso de fardas pelos sujeitos-discentes;
- b) postura corporal dos sujeitos-discentes;
- c) “Exemplo”;
- d) imagem do sujeito-militar.

Observamos um discurso de homogeneização do sujeito-discente a partir do controle do corpo, discurso esse cujo sentido é a padronização. A militarização escolar enquanto processo de inscrição ideológica se apresenta como condição de existência do sujeito-discente militarizado, disciplinado para atender aos interesses políticos e sociais.

Constatamos que o enunciado (a) “*uso de fardas pelos sujeitos-discentes*” é uma inscrição ideológica, que, em vez de focar uniformes convencionais que identificam uma instituição de ensino, apresenta novos sentidos. Representa os princípios militares de hierarquia militar e rigidez disciplinar, constituindo-se como um símbolo de civismo, de patriotismo.

Embora não sejam de fato soldados e, sim, discentes, observamos que a imagem dos sujeitos-discentes fardados reverbera a imagem do militar, bem como a sua “*postura corporal*” – enunciado (b). Enquanto enunciado não verbal, a farda produz como sentidos a obediência hierárquica e a submissão às regras disciplinares, tomadas como parâmetros corporais que atendem à produtividade dos sujeitos-discentes.

Correlacionamos os enunciados (c) “*Exemplo*” e o enunciado (d) “*imagem do sujeito-militar*” para refletir sobre a visibilidade do sujeito-militar no processo de militarização escolar. Nas instituições militarizadas ou militares, o sujeito-militar fala de uma posição (lugar) que o legitima a produzir verdades, possibilitando que se apresente como um “exemplo” numa formação militar. Conforme a análise enunciativa, a postura corporal dos sujeitos militares implica a defesa da disciplina militar.

Segundo propositores e apoiadores do modelo da Escola Cívico-Militar, a disciplina do corpo do sujeito-discente é base, arquétipo, para a produção do discurso da militarização nas escolas públicas no Brasil. Diante desse fim, a política do Governo Federal outorga ao poder exercido pelos militares a defesa da Educação Básica, asseverando o combate à violência, à indisciplina e ao baixo desempenho escolar.

A partir da análise da SE 11 (Figura 17), aludimos aos dispositivos de saber e poder disciplinar instaurados no campo normativo das Diretrizes da Escola Cívico-Militar (BRASIL, 2021b). Examinamos como o enunciado ‘disciplina’ é reverberado no campo normativo das Diretrizes da Escola Cívico-Militar – mais especificamente na Seção I, Ambiente Educacional:

A **disciplina** é um outro aspecto de grande valor nas Ecim. Quando uma criança, adolescente ou jovem não aprende com a sua família e com a escola que todos têm direitos, mas também deveres a serem respeitados, ela terá dificuldade de conviver com essa realidade na fase adulta, inclusive no ambiente de trabalho, o que dificultará os seus relacionamentos e diminuirá as suas oportunidades. Por isso, a **disciplina** na escola é tão importante. Uma **disciplina** que não significa o cerceamento da liberdade de se expressar, de expor suas opiniões e ideias, mas sim o uso dessa liberdade com responsabilidade, pensando no bem comum, com a convicção de realizar o bem, o correto. (BRASIL, 2021b, p. 81, grifos nossos)

Observamos, na reiteração da palavra ‘disciplina’, o sentido de promover a sua visibilidade enquanto enunciado dentro de um campo associado, no qual registramos a referência aos discursos normativo, familiar, institucional, profissional e social. Recepcionamos, como sentido do enunciado em análise, a ‘disciplina’ como pilar mestre da educação militar, capaz de produzir um sujeito-discente útil e obediente. O Governo Federal defende a disciplina militar como eficiente, produtiva, ao formar sujeitos-discentes úteis e dóceis – logo, produtivos na escola, na família, na sociedade.

O discurso normativo representado pelas Diretrizes das Ecim apresenta-se como condição para que o enunciado “*disciplina*” produza seus sentidos na constituição do sujeito-discente militarizado. Por se tratar de um documento oficial autorizado pelo Governo Federal, apreendemos como posição do sujeito-presidente a valorização da disciplina militar como elemento essencial para a formação cidadã e profissional de um sujeito-discente.

Numa perspectiva militar, a constituição do sujeito-discente deve atender a uma formação que valorize como essenciais os princípios da hierarquia militar e da disciplina. Segundo inscrição no documento da Ecim, a “*disciplina*” produz como sentidos na constituição do sujeito-discente a formação de um cidadão, consciente de seus direitos e deveres, exercendo a prática da liberdade para se posicionar discursivamente. Portanto, numa posição contrária à militarização, observamos que essa prática da liberdade é contestada, não sendo exercida conforme o enunciado em epígrafe.

Prosseguindo nas discussões teóricas e analíticas dos elementos constitutivos do sujeito, procedemos à análise da SE 11, disponível na Figura 17.

Figura 17 – SE 11



Fonte: FACEBOOK, 2021. Disponível em: <https://www.facebook.com/escolacivicomilitarja/>. Acesso em: 20 abr. 2021.

A SE 11 apresenta-se a partir dos seguintes enunciados:

- a) “Militarização das Escolas Públicas Já”;
- b) “Jovem de 17 anos, aluno do Colégio Militar é aprovado em Harvard”;
- c) “Enquanto isso, do outro lado, a esquerda luta para manter os padrões de má qualidade, pois assim conseguem fazer o brasileiro viver no assistencialismo e na dependência”;
- d) “Você é a favor da militarização das escolas públicas?”

O enunciado (a) “*Militarização das Escolas Públicas Já*” alude ao nome da página do Facebook. O enunciado linguístico verbaliza a posição-sujeito que incita a militarização como uma necessidade social, assim como o enunciado ‘Diretas Já’. Embora em momentos históricos distintos, o enunciado tem como efeito a emergência de um anseio social, educacional, de que as mudanças aconteçam imediatamente, dada a urgência de novos saberes, de transformações.

No enunciado (b) “*Jovem de 17 anos, aluno do Colégio Militar é aprovado em Harvard*”, apreendemos a posição-sujeito produzida pelos enunciados. Trata-se de um discurso favorável à militarização escolar. A organização social identificada pelo título da página defende o discurso da militarização escolar ao evidenciar o mérito de um aluno de um Colégio Militar que se destacou pelo desempenho escolar e foi aprovado numa instituição superior de prestígio mundial. Dentro do contexto da militarização escolar, o enunciado “Harvard” produz como sentido a visibilidade do Pecim, cujo reconhecimento se revela no desempenho escolar dos sujeitos-discentes. A aprovação do aluno na referida instituição estadunidense implica a exaltação do ‘estrangeiro’ em relação ao ‘nacional’, produzindo como sentido a valorização de uma outra cultura, principalmente se esta tem grande visibilidade política, econômica e cultural, como exposto na análise. Os Estados Unidos, na condição de país de ‘primeiro mundo’, é apresentado como referência mundial de desenvolvimento nos diferentes campos. Portanto, diante da análise do enunciado (b) e da ausência da visibilidade de aprovação de sujeitos-discentes em instituições nacionais, reportamos ao poder produzido por saberes que, associados a outros saberes, implicam a visibilidade produzida pelo enunciado “Harvard”.

Os resultados produzidos pelo desempenho apresentado nos Colégios Militares são objetos discursivos que, segundo o Governo Federal, representado pelo então Presidente Jair Bolsonaro, produzem sentidos na justificativa da implantação e expansão das Escolas Cívico-Militares. A gestão de excelência por parte dos militares, associados à disciplina militar (corpo), tem como efeito a utilidade do sujeito-discente militarizado ao produzir resultados que participam da sua subjetividade.

Na contramão dessa discussão, estão aqueles que apontam as disparidades existentes entre as instituições regulares (não militares) e as militares ou militarizadas. Segundo eles, num sistema de exclusão, os alunos que não se apresentarem obedientes e úteis às normas disciplinares têm a liberdade de estudar em outra escola, com disposições regulamentares distintas da escola militar ou militarizada. A militarização pode não ser a solução para os problemas educacionais brasileiros, como avalia a Profa. Dra. Miriam Fabia Alves, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG): “[t]emos poucas escolas que recebem toda a atenção e funcionam bem e muitas escolas, todo o restante, que ficam esquecidas e não funcionam. Essa solução mágica chamada militarização é excludente e não resolve os problemas da educação nacional” (WESTIN, 2019, paginação irregular).

Em se tratando do enunciado (c) *“Enquanto isso, do outro lado, a esquerda luta para manter os padrões de má qualidade, pois assim conseguem fazer o brasileiro viver no assistencialismo e na dependência”*, temos que a sua produção está condicionada a questões do campo político, suscitando saberes como “esquerda”, “assistencialismo” e “dependência”. A relação entre esses saberes, segundo o sujeito desses enunciados, é negativa, pois produz um discurso educacional negativo sobre a Educação Brasileira. Outro sentido é a crítica às políticas de controle social governada pelos partidos da “esquerda”. Num discurso favorável à militarização escolar, o sujeito do enunciado, inscrito ideologicamente como “de direita”, procura agir sobre as percepções do outro, colocando em discussão as suas verdades.

No enunciado (d) *“Você é a favor da militarização das escolas públicas?”*, observamos que, atendendo a uma sequência linguística do pensamento, o sujeito do enunciado, num momento posterior ao discurso antiesquerdista (posição-sujeito), provoca o outro, inquietando-o quanto à sua posição-sujeito sobre a militarização escolar. O sujeito do enunciado, assim que apresenta suas verdades, questiona o outro. Constatamos, então, uma forma do exercício do poder sobre o outro, cujos efeitos poderiam ser a aceitação daquelas verdades e incidir sobre a constituição do sujeito, seja ele sujeito-social, sujeito-docente, sujeito-discente etc.

Nas Diretrizes das Escolas Cívico-Militares, identificamos o “discurso da meritocracia” reverberado no “discurso da recompensa”:

[...] os tipos de recompensas e uma forma de se fazer a sua gestão nas Ecim:
 – elogio, perante a turma, em aula ou em formaturas;
 – elogio no histórico do aluno; e
 – prêmios. (BRASIL, 2021b, p. 89)

Pontuamos que o merecimento e o reconhecimento são efeitos produzidos pela disciplina atribuída ao corpo do sujeito-discente pelo cuidado de si por meio de práticas

disciplinares que prescrevem normas de conduta atribuídas ao sujeito-discente militarizado. As práticas da recompensa produzem, como sentidos no corpo do sujeito-discente militarizado, a obediência e a utilidade.

Observamos que o enunciado “elogio” tem seus efeitos na constituição do sujeito-discente: a sua utilidade, ou seja, seu desempenho escolar está condicionado a uma disciplina corporal defendida pela instituição que ele representa. O discurso da recompensa atende não apenas a fins educacionais, mas institucionais e políticos, ao resguardar os seus méritos a um modelo de ensino que proporcione uma formação de qualidade. Portanto, reconhecemos o discurso da recompensa produzindo, num campo de forças, a relação saber e poder.

Enfim, o discurso da meritocracia produz seus sentidos na subjetividade do sujeito-discente. As construções de verdades em torno desse discurso criam condições para que o sujeito-discente se reconheça a partir dos saberes militares e nos efeitos do seu poder disciplinar. O discurso da meritocracia é um mecanismo de controle disciplinar produzido no corpo do sujeito-discente, por meio de símbolos, condecorações ostentadas no corpo.

Para finalizar a sequência de análises das séries enunciativas, empreendemos a análise da SE 12 (Figura 18), elucidando sentidos produzidos pela militarização escolar na constituição do sujeito-discente militarizado.

Figura 18 – SE 12



Fonte: INSTAGRAM, 2019. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/BubWrSdhNj0/>. Acesso em: 18 set. 2021.

Na SE 12, destacamos os seguintes enunciados:

- a) “endireitabh”;
- b) imagem 1: homem nu sendo tocado por uma mulher e uma criança;
- c) imagem 2: grupo de crianças cantando o Hino Nacional;
- d) “Pra esquerda, isso pode!”;
- e) “Cantar o hino nacional, Não!”.

Pontuamos que a SE 12 se inscreve, prioritariamente, como discurso político, sendo objeto de campanha do então governo “de direita”, representado pelo sujeito-presidente Jair Bolsonaro. Nesse discurso político, são apresentadas duas imagens paralelas: a primeira reportando à exposição de um homem nu sendo tocado por uma criança acompanhada da mãe; e a segunda representada pela imagem de crianças em posição “de respeito” (corpo endireitado, mão direita no lado esquerdo do peito/coração), cantando o Hino Nacional. O sujeito do enunciado, defensor da posição ideológica e política de direita, apresenta, por meio da imagem 1 – enunciado (b) –, o discurso da imoralidade em contraposição à imagem 2 – enunciado (c) – como modelo de formação social a ser defendida.

Apreendemos, na SE 12, o confronto entre o discurso imoral (imagem 1) e a moralidade (imagem 2). Nesse confronto, a direita usa-se da imagem de sujeitos-discentes para confrontar a esquerda, fazendo reverberar o discurso moralizante (Escola Cívico-Militar) e a defesa de preceitos morais como objeto de campanha eleitoral. A referência ao discurso de moralidade é produzida a partir do momento em que a criança toca o corpo do homem nu que está deitado no chão. Na perspectiva do discurso político, inferimos como sentido a emergência de preceitos morais a serem defendidos socialmente. Diante desses apontamentos, suscitamos que o discurso político apresentado na SE 12 produz a reverberação da defesa da escola militarizada como objeto de campanha política do segmento ideológico de direita.

Quanto ao enunciado (a) “*endireitabh*”, temos a presença de um sujeito-social que representa uma organização de cunho político. Apreende-se, pela materialização linguística, a sua posição-sujeito favorável ao processo de militarização escolar, defendendo o pensamento ideológico da direita, do qual participa o sujeito-presidente Jair Bolsonaro, defensor do modelo de Escola Cívico-Militar. O sujeito discursivo incita o outro a defender valores sociais, culturais e educacionais que resguardecam a moralidade da sociedade. Numa posição conservadora, o sujeito discursivo defende a “militarização escolar” como forma de resguardar valores éticos, morais e cívicos, incitando uma mudança de posição ideológica (de direita). Outro sentido

possível, apreendido pela análise do “*endireitabh*” (a), é a emergência do discurso autoritário produzido pelo imperativo verbal, que, num campo morfológico, implica “ordem”.

Esse enunciado, enquanto construção histórica e social, é produzido numa conjuntura em que a militarização escolar é um acontecimento discursivo de âmbito nacional, não restrito à Cidade de Belo Horizonte/MG. Esse acontecimento discursivo é respaldado por outros discursos, como o Pecim, criado para fomentar a implantação e expansão das Escolas Cívico-Militar. O enunciado em análise traz um sinal de alerta, uma apreensão quanto aos efeitos do pensamento ideológico esquerdista.

Outro sentido é quanto à materialidade fonética do enunciado (a), a qual possibilita a sua associação com o verbo “endireitar”, que produz no outro um cuidado de si e figura como mudanças de comportamento, de conceitos. Numa perspectiva ideológica, orienta-se que se direcione por um outro caminho, que se tenha um novo olhar. Outro sentido seria a expectativa do sujeito enunciator sobre a mudança de conduta do outro (interlocutor) em relação a determinado discurso. Nesse sentido, observamos a ação de um sujeito sobre o outro.

A materialização do enunciado (b) “*imagem 1: homem nu sendo tocado por uma mulher e uma criança*”¹³ retrata um acontecimento discursivo, uma exposição artística, uma *performance* teatral, na qual a criança, acompanhada da mãe, interage com o corpo nu de um homem deitado no chão com uma percepção artística. Pela contextualização discursiva, a cena configura-se como um “atentado” aos princípios morais e sociais defendidos pelos sujeitos conservadores da sociedade brasileira. O acontecimento discursivo é reverberado, ou seja, reproduzido dentro de outras condições discursivas.

No enunciado (c) “*imagem 2: grupo de crianças cantando o Hino Nacional*”, observamos que esses sujeitos-discentes, ao trajarem camisetas com cores verde e amarelo e posicionarem a mão direita no peito (coração), estão produzindo em seus corpos a defesa da pátria brasileira, princípio da formação militar. Nesse sentido, reconhecemos que tais manifestações no corpo do sujeito-discente participam da sua militarização.

No confronto entre os enunciados (b) e (c), constatamos duas formações discursivas – são dois enunciados que reverberam distintas realidades discursivas, cada qual coordenando

¹³ Wagner Schwartz, em *La Bête (O Bicho)*, “entra em cena sem nenhuma vestimenta, e oferece o corpo nu, desprotegido, para que a plateia possa, de alguma forma, moldá-lo. Durante a apresentação no Museu de Arte Moderna (MAM) de São Paulo, durante a 35ª Mostra Panorama de Arte Brasileira, em setembro de 2017, uma mulher e uma criança de quatro anos, sua filha, dirigiram-se ao corpo do artista e ambas o tocaram. Uma foto dessa cena foi postada em redes sociotécnicas e viralizou. Essa imagem, descontextualizada da obra, da cena artística em que se deu, desencadeou uma série de acusações e ataques veementemente violentos a W. Schwartz” (FERNANDES, 2019, p. 81)

uma produção discursiva específica. Conforme a posição do sujeito do enunciado, a militarização escolar cria condições para que determinados discursos (imagem 1) não sejam produzidos, sendo inviabilizados por não representarem a defesa dos princípios ideológicos da direita. No enunciado (b), registramos um sujeito-criança vivendo uma experiência artística, autorizada pela prática de liberdade, a qual possibilita que o sujeito experimente, nas suas relações sociais, novas experiências, novos saberes.

O enunciado linguístico (d) “*Pra esquerda, isso pode!*” insere-se num campo de forças com inscrições ideológicas distintas, constituindo uma provocação social de cunho político e ideológico por parte de um sujeito de posição ideológica de direita em relação às concepções artísticas produzidas na atualidade. O enunciado (d), materializado linguisticamente numa frase exclamativa, apresenta o seu sujeito indignado com a referida cena (imagem 1). Esse enunciado produz como sentido a crítica a um discurso legitimado pela esquerda, que respalda uma conduta imoral, um atentado ao pudor. A crítica está direcionada aos valores defendidos pela “esquerda”.

Numa posição ideológica de direita (lugar de fala), o enunciado (e) “*Cantar o hino nacional, Não!*” – interpretado à luz do enunciado (d) – discursa a favor da militarização escolar, produzindo como sentido a defesa dos valores cívicos e éticos como fundamentais na formação educacional militar. Por meio da frase exclamativa, procura inquietar o outro (sujeito-social) quanto à valorização da conduta cívica e ética na produção da subjetividade do sujeito-discente militarizado.

Na constituição do sujeito-discente, observamos que os enunciados analisados participam da produção da subjetividade do sujeito-discente inscrito ideologicamente. Na posição de direita, admitem-se valores que prezam a moralidade, o civismo, a ética; por sua vez, na posição de esquerda, os valores se contradizem. Considerando que os sujeitos são apreendidos nos/pelos discursos (FERNANDES, 2012), reconhecemos que o sujeito-discente militarizado está inscrito ideologicamente numa formação discursiva de posição de direita, na qual os valores cívicos, morais e éticos são apreendidos dentro de uma perspectiva ideológica.

Conforme a análise de SE 13, inferimos, na relação saber e poder, um viés constitutivo do sujeito-discente militarizado, constituído de saberes: ideológicos e políticos (posição conservadora em defesa da militarização escolar); sociais, constituídos de valores tradicionais (conservadores) e, ao mesmo tempo, de pensamentos que abarcam novas concepções de vida, de cuidado de si e do outro; e culturais, inscritos num processo contínuo de transformações históricas, políticas, econômicas, ideológicas e sociais. Marginalizar as

descontinuidades históricas (rupturas históricas) é não admitir a sua mutabilidade, a sua dinâmica histórico-social.

O sujeito-discente militarizado é um objeto discursivo e participa das descontinuidades históricas, é produzido nessa dinâmica histórica e social, transitando em diferentes conjunturas e sendo capturado pelas singularidades de cada momento histórico. O sujeito-discente, como já mencionado, é construído por múltiplos saberes discursivos e dotado de poder para resistir, independentemente da posição defendida. Caso não tenha essa percepção, estará mais suscetível ao controle discursivo do outro, que exercerá, de forma mais ativa, autoritária, o poder que lhe cabe.

No momento presente (século XXI), em meio a um progresso científico e tecnológico e em meio a uma sociedade plural que tem a cada dia experimentado novas vivências de lutas e enfrentamentos ideológicos e políticos, identificamos o sujeito-discente militarizado, que, dotado de determinada consciência ideológica e política, produz discursos, sendo influenciado por outros discursos que estão ao seu redor. Esse sujeito já traz, na sua identificação, os registros discursivos que o objetivam: a obediência, a disciplina e o respeito hierárquico são condições de possibilidades de constituição do sujeito-discente militarizado.

No tocante aos enunciados (b) e (c), retratamos o corpo, enquanto materialidade discursiva, inscrito em duas formações discursivas: numa, tem-se o enunciado (b) “*imagem 1: homem nu sendo tocado por uma mulher e uma criança*”, expondo uma concepção moderna de compreender o corpo enquanto arte; na outra, identificamos o enunciado (c) “*imagem 2: grupo de crianças cantando o Hino Nacional*”, em que o corpo do sujeito-discente é discurso do poder disciplinar que traduz a obediência aos princípios cívicos e éticos, a ordem, o respeito hierárquico, a utilidade. A exposição desses corpos inscreve o sujeito-artista e o sujeito-discente em posições discursivas diferentes, defendendo, numa relação de poder, a resistência às posições políticas, artísticas e sociais do outro.

Nesse entendimento, Foucault (1995a *apud* FERNANDES, 2020, p. 138)

[...] assevera que as relações de poder se exercem pela produção e troca de signos. Neste funcionamento, o corpo, suporte do sujeito, encontra-se em jogo numa luta e por meio da resistência, pela insubordinação ao controle, à repressão, há uma estimulação que propicia a criatividade.

No pensamento foucaultiano, o corpo produz enunciados carregados de signos. A nudez e a posição corporal do artista (imagem 1), bem como a posição corporal do sujeito-discente e as cores expostas no seu uniforme, são signos carregados de sentidos. É justamente no corpo que a função enunciativa estabelece os sentidos na defesa de dada posição. Em suma, o corpo, nas duas formações discursivas em análise, é objeto de luta, de resistência.

Conforme discussões tecidas para a SE 12, assim como nas análises anteriores, aludimos que a defesa da militarização escolar implementada pela Escola Cívico-Militar é apreendida como um instrumento político do então governo de Jair Bolsonaro, cujo segmento político-ideológico é de direita. Diante da temática postulada nesta pesquisa, não tratamos diretamente de questões de cunho político do então governo; porém, não poderíamos, dadas as condições políticas que possibilitaram a implantação e expansão das Escolas Cívico-Militares no País, silenciar-nos perante a relação entre o processo de militarização escolar e os discursos produzidos por aquele governo.

Ressaltamos que, logo nas discussões introdutórias desta pesquisa, a militarização escolar é apresentada como objeto da campanha eleitoral e concluímos, após um percurso teórico e analítico, que a sua expansão deve ser problematizada, colocada como uma demanda social, política e educacional. Por fim, esperamos ter suscitado inquietações suficientes para a produção de novos olhares em relação à problemática produzida pela militarização escolar.

No capítulo a seguir, apresentamos nossas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as discussões empreendidas no percurso desta pesquisa, compreendemos que o então sujeito-presidente Jair Bolsonaro, ao investir na formação dos sujeitos-discentes militarizados, estava paralelamente criando condições para a constituição de sujeitos sociais, políticos, econômicos e culturais defensores dos princípios militares, como o respeito à estrutura hierárquica e o rigor disciplinar. Diante disso, examinamos o desenvolvimento da cultura militar perpassando pelas instituições de ensino e produzindo seus sentidos na constituição do sujeito-discente militarizado.

Na perspectiva do olhar foucaultiano, apreendemos, no percurso analítico das séries enunciativas, que a disciplina é o sentido principal da militarização escolar na constituição do sujeito-discente militarizado. Enquanto pilar central, ela produz sentidos diretamente no corpo do discente, como a envergadura militar observada como um elemento caracterizador do sujeito-militar, no qual se destacam a postura corporal e a expressão facial que denotam altivez, superioridade. Enfim, trata-se de uma visibilidade constituída por diferentes dispositivos e discursos imagéticos e linguísticos (leis, regulamentos disciplinares, enunciados midiáticos) que, na defesa do discurso da disciplina militar, produzem no corpo do sujeito-discente os reflexos da militarização escolar.

A exposição imagética produz sentidos atribuídos à educação militar (é o caso da farda militar, que ostenta uma simbologia do Governo Militar e produz como efeitos a distinção). Conforme análise geral do *corpus* desta pesquisa, pontuamos a atuação do sujeito-militar na visibilidade da militarização escolar. Nessa toada, o sujeito-presidente produz como sentido a “gestão de excelência” pelos sujeitos militares, que, numa relação de saber e poder, instituem a educação militar pautada nos princípios da hierarquia, ordem e disciplina militar.

Segundo as concepções foucaultianas de poder, podemos constatar uma relação de saber e poder na qual coexistem, na militarização escolar, diferentes sujeitos discursivos – dentre eles, sujeitos sociais, militares, políticos e discentes. Ao investigarmos o exercício do poder foucaultiano, o sujeito-discente pode conscientemente ser militarizado, ou seja, participar da militarização e apresentar-se resistente a um outro processo de constituição do sujeito-discente (escola não militar ou regular). Diante do exposto, esse sujeito está exercendo o seu poder ao manifestar sua vontade de se reconhecer obediente e útil, já que a adesão escolar ao Pecim e a participação do discente são voluntárias.

Constatamos que a resistência foucaultiana, instrumento de exercício do poder, não é apreendida somente nos discursos contrários, mas também nos favoráveis ao processo de

militarização das escolas públicas no Brasil. Nas duas posições discursivas, podemos reconhecer o exercício do poder – aquele que se ramifica nos diferentes setores sociais, um poder que produz sentidos nas relações sociais mediante posições dos sujeitos discursivos que instituem, coordenam, provocam, transformam, produzem discursos.

Reconhecemos que o discurso da militarização escolar mobiliza uma rede de enunciados (linguísticos e não verbais) que se articulam para produzir sentidos. Considerando a análise do *corpus* desta pesquisa, destacamos como sentido a reverberação do discurso militar, pautado nos princípios da estrutura hierárquica militar e da rigidez disciplinar, estabelecendo dada ordem no espaço escolar e conduzindo a formação educacional segundo os padrões ideológicos militares. Outro sentido é a visibilidade do discurso imagético em relação ao linguístico – essa constatação se verifica na constituição do sujeito-discente militarizado a partir de enunciados militarizantes, que produzem um corpo militar a partir dos símbolos ostentados como referências de notoriedade militar, fardas e acessórios complementares.

Outra constatação relevante nesta pesquisa refere-se à resistência que, segundo concepção foucaultiana, é um exercício do poder. A resistência está presente nas duas posições discursivas (favoráveis e contrárias à militarização das escolas públicas). Reconhecemos, na microfísica do poder, os discursos de resistência de sujeitos-discentes, sujeitos-docentes, sujeitos-institucionais (MEC) e sujeitos-militares produzidos na relação poder-saber em que estão inseridos sócio-historicamente.

Discursos produzidos em conjunturas históricas, sociais, políticas e ideológicas diferentes são reverberados no presente, sob novas condições de emergência. Numa abordagem geral, retratamos que a produção dos discursos analisados se dá, na atualidade, sob um novo regime, aquele que permite a produção de práticas discursivas juridicamente tuteladas. Oportunizamos, assim, a visibilidade das posições discursivas como expressão de práticas de liberdade compreendidas como condições para o exercício das relações de poder, diferentemente do que ocorreu no período de Ditadura Militar (1964–1985), quando as relações de poder não se estabeleciam livremente, mas no anonimato, sob o risco de silenciamento mediante censura, tortura e morte. A educação militar (regime militar, 1964–1985) reverbera no presente nos discursos educacional, social, jurídico, político e ideológico.

O processo de militarização escolar (nesta pesquisa representado pelo Pecim) autorizado pelo poder político legitima um novo perfil da escola pública brasileira, tendo como parâmetro a defesa dos princípios militares (a hierarquia militar e a rigidez disciplinar) como produtores de sentidos (gestão de excelência, qualidade educacional e segurança no ambiente escolar). Enquanto dispositivo de controle dos sujeitos-discentes, o poder disciplinar é uma

condição que possibilita que o sujeito-discente internalize as normas de conduta. Assim, esse sujeito é militarizado, ou seja, produzem-se a docilidade e a obediência como efeitos da militarização escolar no corpo do sujeito-discente. Diante desse processo, reconhecemos que o poder disciplinar produz seus sentidos na constituição da subjetividade do sujeito-discente, para posteriormente objetivá-lo discursivamente.

Considerando as discussões suscitadas no decorrer das análises do *corpus* desta pesquisa, chegamos a algumas conclusões. Apreendemos que a militarização escolar, prioridade no programa de governo do então Presidente Jair Bolsonaro, atende, num primeiro plano, a interesses políticos, econômicos e ideológicos. Pontuamos que, no âmbito político, o então Governo Federal defende uma política militarista, baseada em objetivos políticos que garantam apoio e segurança política mediante privilégios e vantagens políticas. No plano econômico, a militarização produz sujeitos-discentes obedientes e produtivos economicamente, sendo reconhecidos por méritos e qualificação em exames. No plano ideológico, inscreve um pensamento conservador, viabilizado por um regime militar educacional em que os discursos disciplinares, de ordem, de civismo e de respeito hierárquico se apresentam como efeitos de um processo de instauração de uma política ideológica conservadora produzida pelo sistema de direita.

Apreendemos a militarização escolar como um dispositivo que acampa outros dispositivos, como o do “poder disciplinar”, que se inscreve numa relação de poder-saber para produzir a disciplina do corpo do sujeito militarizado. A militarização desse sujeito é um mecanismo pelo qual, numa relação poder-saber, os princípios militares são discursivizados como saberes instituídos como verdades, tendo como efeitos a submissão de um corpo dócil e útil.

Aludimos que, o sujeito-discente militarizado é constituído pelos efeitos de verdades produzidos pela militarização escolar, suscitados nesta pesquisa a partir da implementação e expansão do modelo da Escola Cívico-Militar defendido pelo sujeito-presidente Jair Bolsonaro. Admitimos a Escola Cívico-Militar como um dispositivo que possibilita a emergência de discursos favoráveis e contrários à militarização escolar. Esse modelo escolar tem, como base constitutiva, a difusão dos princípios militares, destacando o respeito à hierarquia militar e a rigidez disciplinar como responsáveis pela institucionalização da ordem militar nas Escolas Cívico-Militares. Portanto, como construção discursiva da militarização escolar, o sujeito-discente militarizado é apreendido numa rede discursiva, onde se inscrevem discursos jurídicos, normativos, filosóficos, políticos e educacionais. Nessa conjuntura de saberes múltiplos emerge uma instância cujo poder se manifesta nas relações sociais.

Diante das discussões ora empreendidas, apresentamos a militarização escolar como um dispositivo de poder-saber, na medida em que cria condições para a emergência de novas formas de existência, de identidades, seja da escola ou do sujeito-discente, os quais se instituem militarizados a partir dos efeitos de verdades produzidos nesse processo. Os discursos, em sua materialidade linguística e imagética, produzem sentidos, incidindo na identidade do sujeito-discente militarizado. Portanto, as diretrizes das Ecim, os ritos militares, os símbolos ostentados no corpo e a estética corporal são discursos postos em funcionamento pela língua e por outras formas de linguagem para constituir o sujeito-discente militarizado.

A partir das análises dos discursos favoráveis e daqueles contrários à militarização das escolas públicas brasileiras, compreendemos a implantação e a expansão das Escolas Cívico-Militares no País como uma estratégia de governo. Trata-se de uma estratégia para estabelecer um controle político e social mediante o poder disciplinar exercido pelos militares por meio do controle disciplinar do corpo do sujeito-discente (normas disciplinares) e da formação ideológica militar (princípios militares).

Para finalizar, ressaltamos a relevância de novos olhares para os sentidos produzidos pelo processo de militarização das escolas públicas no Brasil. Reconhecemos a necessidade de inquietar a sociedade brasileira para pensar a escola como um mecanismo de controle político, social e ideológico, considerando os sentidos implicados nessa funcionalidade. É preciso mobilizar a apreensão desses sentidos como condição para a produção de novos olhares sobre o exercício do poder disciplinar na constituição do sujeito-discente militarizado.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. Diz positivo: entre o castor e a aranha. *In*: FERNANDES JÚNIOR, Antônio; SOUSA, Kátia Menezes de (org.). **Dispositivos de poder em Foucault: práticas e discursos da atualidade**. Editora Letras do Cerrado, 2014. p. 5-9.

ALVES, Miriam Fábila; TOSCHI, Mirza Seabra. A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, s.l., v. 35, n. 3, p. 633-647, 2019. <https://doi.org/10.21573/vol35n32019.96283>.

BIAVATI, Nádia Dolores Fernandes; RESENDE, Jéssica Soares de. Cenas enunciativas em redes sociais: direções argumentativas e(m) implicações para o ensino. **Educação em Análise**, Londrina, v. 6, n. 2, p. 335-352, 2021. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/43376>. Acesso em: 10 ago. 2021.

BIMBATI, Ana Paula. EDUCAÇÃO: 244 mil alunos de 6 a 14 anos estão fora das escolas no País, diz estudo. **UOL Educação**, 6 dez. 2021. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/12/02/efeito-pandemia-alunos-abandono-escolar.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 01 mar. 2022.

_____. Justiça derruba liminar que barrava Escola Cívico-Militar no estado de SP. **UOL Educação**, 3 ago. 2022. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2022/08/03/justica-derruba-liminar-barrava-escola-civico-militar-sp.htm>. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 19 set. 2021.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 19 set. 2021.

_____. Lei n. 12.528, de 18 de novembro de 2011. Cria a Comissão Nacional da Verdade no âmbito da Casa Civil da Presidência da República. **Diário Oficial da União**, Brasília, ed. extra, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12528.htm. Acesso em: 20 maio 2021.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 01 mar. 2021.

_____. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em:

<https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 3 fev. 2022.

_____. Decreto n. 10.004, de 5 set. 2019. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. **Diário Oficial da União**, Brasília, 6 set. 2019a. Disponível em: http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/decreto_n10004_de_5_de_setembro_de_2019_dou_pecim.pdf. Acesso em: 10 abr. 2021.

_____. Portaria n. 2.015, de 20 de novembro de 2019. Regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares – Pecim em 2020, para consolidar o modelo de Escola Cívico-Militar – Ecim nos estados, nos municípios e no Distrito Federal. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 nov. 2019b. Disponível em: https://escolacivicomilitar.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_2015_20112019.pdf. Acesso em: 3 fev. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Escolas Cívico-Militares estarão em 23 estados e no Distrito Federal em 2020**, 21 nov. 2019c. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/escolas-civico-militares-estaraem-23-estados-e-no-distrito-federal-em-2020>. Acesso em: 27 mar. 2022.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil**, 3 dez. 2019d. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil>. Acesso em: 27 mar. 22.

_____. Portaria n. 1.071, de 24 de dezembro de 2020. Regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares – Pecim em 2021, para implementação das Escolas Cívico-Militares – Ecim nos estados, nos municípios e no Distrito Federal. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 dez. 2020. Disponível em: <http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/#legislacao>. Acesso em: 20 set. 2021.

_____. Ministério da Educação. Portaria n. 40, de 22 de janeiro de 2021. Altera a Portaria MEC n. 1.071, de 24 de dezembro de 2020, que regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares – Pecim, em 2021, para implementação das Escolas Cívico-Militares – Ecim nos Estados, nos Municípios e no Distrito Federal. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 jan. 2021a. Disponível em: <http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/#legislacao>. Acesso em: 20 set. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes das Escolas Cívico-Militares**. 2. ed. Brasília: MEC, 2021b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf/10DIRETRIZESPECIMVERSO_observaes_14072021convertido2.pdf. Acesso em: 20 maio 2021.

_____. **Governo Federal certifica 43 escolas que aderiram ao Programa das Escolas Cívico-Militares**, nov. 2021c. Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/noticias/2021/11/governo-federal-certifica-43-escolas-que-aderiram-ao-programa-das-escolas-civico-militares>. Acesso em: 15 out. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Relação das Escolas Cívico-Militares (2020–2022)**, 2022. Disponível em: <http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 dez. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Saiba quais são as 54 escolas que receberão o modelo cívico-militar do MEC**, s.d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/escolas-civico-militares>. Acesso em: 25 maio 2021.

BUTTURI JÚNIOR, Atílio. A polivalência tática como teoria da resistência em Michel Foucault. In: BRAGA, Amanda; SÁ, Isarel de (org.). **Por uma microfísica das resistências: Michel Foucault e as lutas antiautoritárias da contemporaneidade**. 1. ed. Campinas: Pontes Editora, 2020. p. 21-44.

CANDIOTTO, Cesar. A governamentalidade em Foucault: da analítica do poder à ética da subjetivação. **O Que Nos Faz Pensar**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 31, p. 91-108, 2012. Disponível em: <http://www.oquenofazpensar.fil.puc-rio.br/index.php/oqnfp/article/view/363>. Acesso em: 18 mar. 2022.

CARVALHO, Cássia Núbia de. **Empoderamento feminino: uma análise arqueogenealógica da constituição de um dispositivo de poder e resistência**. 2021. 240 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal de Goiás – Regional de Catalão, Catalão, 2021.

CARVALHO, Pedro Henrique Varoni de; SARGENTINI, Vanice Maria Oliveira. Dispositivo, discurso e produção de subjetividades. In: FERNANDES JÚNIOR, Antônio; SOUSA, Kátia Menezes de (org.). **Dispositivos de poder em Foucault: práticas e discursos da atualidade**. Goiânia: Editora Letras do Cerrado, 2014. p. 23-34.

CASTRO, Roney Polato de; SILVA, Michele Gomes da. Relações de gênero, sexualidades e militarização das escolas públicas: disciplina, vigilância e silenciamento. **Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, v. 23, n. 2, p. 258-277, 2021. <https://doi.org/10.34019/1984-5499.2021.v23.33355>.

DELEUZE, Gilles. Que és un dispositivo? In: BALIBAR, Etienne; DREYFUS, Hubert; DELEUZE, Gilles. **Michel Foucault, filósofo**. Barcelona: Gedisa, 1990. p. 155-161.

_____. O que é um dispositivo? In: DELEUZE, Gilles. **O mistério de Ariana**. Lisboa: Veja, 1996. p. 83-96.

_____. **Michel Foucault: as formações discursivas**. Tradução de Cláudio Medeiros e Mario A. Marino. São Paulo: n-1 edições e editora filosófica politeia, 2017.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: un parcours philosophique**. Paris: Gallimard, 1983. p. 297-321. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226154534.001.0001>.

EDUCAÇÃO Básica. **Memórias da ditadura**, s.d. Disponível em: <https://memoriasdeditadura.org.br/educacao-basica>. Acesso em: 23 out. 22.

ENGRENAGEM: Veja os principais tipos e aplicações. Saiba qual usar e como especificar a sua. **ABECOM**, 29 jul. 2020. Disponível em: <https://www.abecom.com.br/engrenagem-tipos-e-aplicacoes/#:~:text=Engrenagens%20s%C3%A3o%20elementos%20de%20m%C3%A1quina,em%20torno%20do%20seu%20corpo>. Acesso em: 10 mar. 2022.

EXÉRCITO BRASILEIRO. **Colégios militares**. Disponível em: <https://www.eb.mil.br/web/ingresso/colegios-militares>. Acesso em: 20 jul. 2022.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

_____. **Discurso e sujeito em Michel Foucault**. São Paulo: Intermeios, 2012.

_____. Corpo e resistência na história do presente. *In*: BRAGA, Amanda; SÁ, Isarel de (org.). **Por uma microfísica das resistências**: Michel Foucault e as lutas antiautoritárias da contemporaneidade. 1. ed. Campinas: Pontes Editora, 2020. p. 127-149.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Petrópolis: Vozes, 1972.

_____. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

_____. **História da sexualidade 1**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

_____. **Arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995a.

_____. **O sujeito e o poder**. *In*: RABINOV, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica – para além do estruturalismo e da hermenêutica. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995b. p. 231-250.

_____. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. Sobre as maneiras de escrever a História. *In*: MOTTA, Manoel Barros (org.). **Michel Foucault – Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamentos**. São José dos Campos: Forense Universitária, 2000. (Ditos e Escritos. V. II). p. 62-77.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014a.

_____. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014b. (Leituras Filosóficas)

_____. **Arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.

_____. **Microfísica do poder**. Introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

LIMA, Iana Gomes de. Escolas Cívico-Militares: na contramão da democracia. **Jornal da Universidade**, 9 jul. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/escolas-civico-militares-na-contramão-da-democracia>. Acesso em: 11 out. 2022.

LIMINAR de juiz barra a criação de escola cívico-militar na rede paulista. **Agência Estado**, 11 jun. 2022. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2022/06/5014682-liminar-de-juiz-barra-a-criacao-de-escola-civico-militar-na-rede-paulista.html>. Acesso em: 10 out. 2022.

MACHADO, Gilson Batista. **Políticas públicas educacionais do Governo Federal nos anos de 2019 e 2020: uma análise dos fundamentos ideológicos**. 2021. 326 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

MACHADO, Roberto. Introdução: por uma genealogia do poder. *In*: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

MACIEL, Carolina Maria Abreu. Que história é essa?: O sistema de ensino militar e suas orientações para o ensino de história. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 28., 21-31 jul. 2015, Florianópolis/SC. **Caderno de Resumos...** Florianópolis: ANPUH, 2015. Disponível em: [http://eeh2012.anpuh-rs.org.br/resources/anais/39/1437448712_ARQUIVO_QUE_HISTORIAEESSAtrabalhocompletoAnpuh2015\(2\).pdf](http://eeh2012.anpuh-rs.org.br/resources/anais/39/1437448712_ARQUIVO_QUE_HISTORIAEESSAtrabalhocompletoAnpuh2015(2).pdf). Acesso em: 15 mar. 2021.

MESQUITA, Simone Vieira de. **História do Ensino Secundário no Ceará**: entre documentos, revistas, jornais e memórias do Colégio Militar de Fortaleza (1962-1968). 2011. 160 f. Dissertação (Mestrado) em Educação Brasileira – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

MIITARIZAÇÃO das escolas públicas: soldado ou cidadão? **Educação**, ed. 257, 29 abr. 2019. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2019/04/29/militarizacao-das-escolas>. Acesso em: 15 jul. 2022.

NAVARRO, Pedro. **Discurso, história e memória: contribuições de Michel Foucault ao estudo da Mídia**. *In*: TASSO, Isamara. Estudos do Texto e do Discurso: Interfaces entre língua(gens), identidade e memória. São Carlos: Editora Claraluz, 2008. p. 59-74.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. s.l.: ONU, 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/portuguese?LangID=por>. Acesso em: 25 mar. 2022.

PENIDO, Ana; MATHIAS, Suzeley Kalil. As Escolas Cívico-Militares. **A terra é redonda**, 6 mar. 2021. Disponível em: <https://gedes-unesp.org/as-escolas-civico-militares/>. Acesso em: 12 out. 2021.

PICARELLI, Maria. Militarização das escolas públicas: soldado ou cidadão?. **Educação**, ed. 257, 29 abr. 2019. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2019/04/29/militarizacao-das-escolas>. Acesso em: 15 jul. 2022.

ROCHA, Décio. Perspectiva foucaultiana. *In*: BRAITH, Beth; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília (org.). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012. p. 47-80.

SALLES, Diogo. 4 argumentos contra a militarização de escolas públicas. **Professores contra o escola sem partido**, 14 out. 2019. Disponível em: <https://professorescontraoescolasempartido.wordpress.com/2019/10/14/4-argumentos-contr-a-militarizacao-de-escolas-publicas>. Acesso em: 01 mar. 2022.

SANTOS, Catarina de Almeida *et al.* Militarização das escolas públicas no Brasil: um debate necessário. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, s.l., v. 35, n. 3, p. 580, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/99295>. Acesso em: 25 out. 2022.

SANTOS, Catarina de Almeida. “Sentido, descansar, em forma”: escola-quartel e a formação para a barbárie. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, e244370, 2021. <https://doi.org/10.1590/es.244370>.

SANTOS, Rafael da Costa. A militarização da escola pública em Goiás. 2016. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.

SANTOS, Eduardo Junio Ferreira. **Militarização das escolas públicas no Brasil: expansão, significados e tendências**. 2020. 442 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

SILVA, Fábio de Oliveira; DITTRICH, Maria Glória. Aluno ou soldado? Poder disciplinar. **Divers@!**, s.l., v. 14, n. 1, p. 44-56, 2021. <https://doi.org/10.5380/diver.v14i1.70365>.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 2. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEYNE, Paul. **Foucault: seu pensamento, sua pessoa**. Tradução de Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

VIAPIANA, Tábata. TJ-SP anula lei estadual que instituía escola cívico-militar na rede pública. **Consultor Jurídico**, 14 out. 2022. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2022-out-14/tj-sp-anula-lei-estadual-instituia-escola-civico-militar>. Acesso em: 10 out. 2022.

WESTIN, Ricardo. SENADO. Plano do MEC de transferir escolas públicas para polícia militar divide opiniões. **Agência Senado**, edição 679, 14 jun. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/especial-cidadania/plano-do-mec-de-transferir-escolas-publicas-para-policia-militar-divide-opinioes>. Acesso em: 14 out. 2021.