

Militarização escolar, disciplina e subjetividade: reflexões a partir de Foucault

Renee Volpato Viaro¹ 

Resumo

Tomando o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim) como um disparador, esse artigo visa a discutir como a militarização da educação pode influenciar a produção de subjetividade no contexto escolar. Para tanto, adota-se o referencial de Michel Foucault sobre a produção de sujeitos a partir de relações de poder. A análise mostra o decreto que institui o Pecim como parte de um projeto de militarização mais amplo da sociedade brasileira. As ideias de Foucault indicam que práticas educativas militarizadas contribuem para a produção de um perfil de sujeito dócil e normalizado. Finalmente, a partir da implicação conceitual poder-resistência, propõe-se pensar a singularidade como forma de resistência ao poder disciplinar e, portanto, como forma de ação política.

Palavras-chave: Escola militar; Disciplina; Subjetividade.

Abstract

School militarization, discipline and subjectivity: reflections from Foucault

Based on the National Program of Civic-Military Schools (Pecim), this article aims to discuss how the militarization of education can influence the production of subjectivity in the school context. Therefore, Michel Foucault's concepts are used to think about the production of subjects based on power relations. The analysis shows the decree that instituted Pecim as part of a broader project of militarization of Brazilian society. Foucault's ideas indicate that militarized educational practices contribute to the production of a normalized and docile subject profile. Finally, based on the conceptual implication of power-resistance, it is proposed to think of singularity as a form of resistance to disciplinary power and, therefore, as a form of political action.

Keywords: Military school; Discipline; Subjectivity.

Resumen

Militización escolar, disciplina y subjetividad: reflexiones desde Foucault

Con base en el Programa Nacional de Escuelas Cívico-Militares (Pecim), este artículo tiene como objetivo discutir cómo la militarización de la educación puede influir en la producción de subjetividad en el contexto escolar. Para ello, adoptamos el marco de Michel Foucault sobre la producción de sujetos a partir de relaciones de poder. El análisis muestra el decreto que instituyó a Pecim como

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

parte de un proyecto más amplio de militarización de la sociedad brasileña. Las ideas de Foucault indican que las prácticas educativas militarizadas contribuyen a la producción de un perfil de sujeto dócil y normalizado. Finalmente, partiendo de la implicación conceptual del poder-resistencia, se propone pensar en la singularidad como una forma de resistencia al poder disciplinario y, por tanto, como una forma de acción política.

Palabras clave: Escuela militar; Disciplina; Subjetividad.

Introdução

Em setembro de 2019 foi instituído, por meio do decreto presidencial nº 10.004 (BRASIL, 2019a), o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim). Sua proposta é fomentar 216 novas Escolas Cívico-Militares (Ecim) em todo o território nacional e fortalecer aquelas que já existem. Essa ação vem sendo desenvolvida pelo Ministério da Educação com o apoio do Ministério da Defesa através de apoio técnico (contratação de militares inativos para atuar na gestão das escolas) e financeiro (incentivo de R\$ 1 milhão de reais para as escolas que aderirem ao programa)².

Diversas são as implicações de uma política como essa. Semelhante projeto de militarização das escolas públicas introduz, sem dúvidas, uma série de elementos a serem pensados e discutidos. Dentre eles, Lima, Brzezinski e Menezes Junior (2020) apontaram a militarização das escolas públicas como um retrocesso na busca de uma educação mais democrática. Alves e Ferreira (2020), por sua vez, apontam que esse processo de militarização conduz a um modelo de escolarização excludente. De nossa parte, para os fins deste artigo, operamos o recorte do seguinte elemento: a produção de subjetividade. Gostaríamos de situar o advento do Pecim como um disparador de reflexão, ou ainda, tomá-lo como um acontecimento que permita uma análise cujo objetivo é discutir como a militarização da educação pode influenciar a produção de subjetividade no contexto escolar. Destarte, perguntamos: como determinadas práticas educativas favorecem determinados modos de ensinar, de aprender, de conhecer, de pensar, de se portar, enfim, como diferentes práticas educativas podem influenciar diferentes modos de ser e estar?

Para tanto, nos apoiaremos nas ideias de Michel Foucault para pensar modos de produção de sujeitos e subjetividades a partir de relações de poder e saber, destacando as ideias da chamada fase genealógica de sua produção, dos anos 1970 em diante.

² Além do Pecim, em setembro de 2020, o governo do Estado do Paraná aprovou o Projeto de Lei nº 543 que prevê a implementação de 200 Colégios Cívico-militares, como designa o PL, apenas no Paraná (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO PARANÁ, 2020).

Uma reflexão como essa se *justifica* por sua relevância social: não deixa de ser uma forma de interrogar um movimento em curso no cenário brasileiro atual, qual seja, uma espécie de militarização generalizada, que se evidencia não apenas pelo fomento às Ecim, mas pela presença maciça da classe militar em quatro eixos sociais, como descreve o historiador Gunter Axt (FISCHER, 2020): (1) presença física de indivíduos, evidenciada pela ocupação de cargos políticos e de gestão pública estratégicos; (2) investimento em Defesa, evidenciado pelos incentivos financeiros que as Forças Armadas vêm recebendo do atual governo; (3) difusão de doutrinas na administração pública, evidenciada pela tônica armamentista; e (4) percepção da política como guerra (e do opositor como inimigo).

Interrogar esse movimento de militarização, que se dá dentro e fora das escolas, supõe reconhecer as implicações entre trabalho intelectual e ação política. Com essa análise, esperamos contribuir, no plano da produção acadêmica, com elementos que permitam pensar e articular formas de resistência a tal movimento no âmbito das práticas educativas.

De caso pensado, usaremos o termo “práticas educativas” de maneira ampla, permitindo designar desde práticas formais, como as escolares, até práticas informais, como aquelas que permeiam o cotidiano através dos meios de comunicação, das mídias digitais, do convívio familiar, comunitário etc. Embora a discussão, tal como proposta, parta da escola e vise a ela retornar, gostaríamos de preservar essa amplitude, para que possamos estender a reflexão a diferentes contextos quando se fizer necessário.

Como funciona o Pecim?

O artigo 1º do decreto que institui o Pecim declara que o programa tem como finalidade “promover a melhoria na qualidade da educação básica no ensino fundamental e no ensino médio” (BRASIL, 2019a). Mas como essa melhoria de qualidade é buscada?

Ao contrário dos colégios militares (que são vinculados às Forças Armadas), as Ecim continuam vinculadas às Secretarias de Educação, mas passam a ter sua gestão compartilhada entre militares e educadores. A leitura do Decreto nº 10.004 (BRASIL, 2019a) mostra, inclusive, que o termo “gestão” funciona como seu núcleo articulador. Ele aparece 22 vezes nas seis páginas que compõem o decreto. Sendo assim, em busca de cumprir sua finalidade, o Pecim se organiza, de forma geral, em torno dessa ideia de gestão compartilhada.

O site oficial, ao apresentar o programa, especifica melhor como se dá esse compartilhamento: “Os militares atuarão no apoio à *gestão* escolar e à *gestão* educacional, enquanto professores e demais profissionais da educação continuarão responsáveis pelo *trabalho* didático-pedagógico” (BRASIL, 2019b, grifo nosso). Embora não seja a letra o decreto, essa apresentação evidencia uma divisão de tarefas embutida na proposta de compartilhamento: aos militares cabe a gestão, aos profissionais da educação o trabalho. Papéis são assim definidos: quem gere não é quem trabalha, quem trabalha não é quem gere.

A leitura do decreto mostra, na verdade, não se tratar de um simples compartilhamento de gestão (que de simples não tem nada!). Seu discurso supõe uma concepção de gestão específica, a saber, de gestão militar. Isso fica evidenciado, por exemplo, no inciso VII do artigo 3º, que elenca os princípios do Pecim: “Art. 3º São princípios do Pecim: [...] VII – a adoção de modelo de gestão escolar baseado nos colégios militares;” (BRASIL, 2019a). Fica evidenciado também no inciso II do artigo 5º, que elenca as diretrizes do programa: “São diretrizes do Pecim: [...] II – utilização de modelo para as Ecim baseado nas práticas pedagógicas e nos padrões de ensino dos colégios militares do Comando Exército, das polícias militares e dos corpos de bombeiros militares” (BRASIL, 2019a). Mais do que compartilhar, o decreto prevê um modelo de gestão militar aplicado à escola pública. Sob essa luz se pode compreender melhor o que sustenta aquela divisão entre quem gere e quem trabalha. Sabe-se que divisões hierarquizantes como essa são a regra nos contextos militares, são efeitos do seu modo de gerir. E isso, antecipando a discussão por vir, já dispõe condições para a produção de subjetividade nesses contextos.

Seguindo as linhas do decreto, verifica-se ainda que essa gestão tem alvos específicos. Ela se refere a três tipos processos: (1) gestão de processos educacionais, definida como a “promoção de atividades com vistas à *difusão de valores humanos e cívicos para estimular o desenvolvimento de bons comportamentos e atitudes do aluno* e a sua formação integral como cidadão em ambiente escolar externo à sala de aula” (BRASIL, 2019a, grifo nosso); (2) gestão de processos didático-pedagógicos, definida como a “promoção de *atividades de apoio ao processo de ensino-aprendizagem*, respeitadas a autonomia das Secretarias de Educação dos entes federativos e as atribuições conferidas exclusivamente aos docentes” (BRASIL, 2019a, grifo nosso); e (3) gestão de processos administrativos, definida como a “promoção de atividades com vistas à *otimização dos recursos materiais e financeiros* da unidade escolar” (BRASIL, 2019a, grifo nosso). Como

se observa, trata-se de gerir recursos, atividades de ensino-aprendizagem, valores, comportamentos e atitudes – de acordo com a lógica da gestão militar.

Ao que tudo indica, a ideia de gestão contida no Decreto nº 10.004 (BRASIL, 2019a) é o princípio que viabiliza a militarização da educação escolar, ou ainda, é o modo de operar que permite a militarização da escola pública. Em termos foucaultianos, poderíamos dizer que essa concepção de gestão funciona como técnica de viabilização e legitimação de um exercício de poder.

Como uma escola militarizada pode ser caracterizada? Sobre método e poder

Talvez quem nos lê estranhe o título recém enunciado. Afinal, como a caracterização das Ecim se relacionaria com o método de pesquisa? Se relacionam intimamente, a depender do modo como a questão do método é abordada. Expliquemos.

Em sua leitura, Guirado (2010) observa que em *A vontade de saber*, no capítulo intitulado *Método*, Foucault (1984) faz a exposição de um conceito: poder. No cerne do método, seu leitor encontra a organização de uma ideia. Dessa observação deriva-se a possibilidade de tomar um conceito como organizador metodológico. O que implica abordar o método na qualidade de uma estratégia conceitual, ou de uma estratégia de pensamento³.

O método, portanto, implica um aporte conceitual e, desta forma, delimita um escopo de compreensão possível sobre o objeto de análise. Ele participa assim da produção das verdades que um discurso busca afirmar. Por isso podemos dizer que o ato de caracterizar nosso objeto é, ele próprio, uma atitude metodológica. Pois essa caracterização se dá a partir de uma referência conceitual. Referência essa que viabiliza uma dentre outras compreensões possíveis sobre a militarização da escola e seus efeitos na produção de subjetividade. Reconhece-se, assim, que o objeto de nossa discussão – os efeitos da militarização escolar sobre a produção de subjetividade – caracteriza-se como tal no/pelo exercício de uma perspectiva de análise.

³ A pormenorização do método da Análise Institucional do Discurso extrapolaria nosso propósito. Ao leitor interessado em aprofundar o assunto indicamos a leitura de Guirado (2010) e de Viaro e Valore (2011).

Explicações prestadas, passemos à caracterização das escolas militarizadas. Como essas instituições podem ser caracterizadas quando abordadas do ponto de vista do poder disciplinar?

Embora *Vigiar e punir* venha acompanhado do subtítulo *nascimento da prisão*, nesse escrito, Foucault (2009) realiza uma análise mais ampla, que abarca, além da prisão, uma espécie de família institucional: as chamadas instituições disciplinares. Seus mais conhecidos membros são o convento, o hospital, o manicômio, o asilo, a prisão, o quartel e a escola (especialmente aquelas que funcionam em regime de internato). A análise de Foucault mostra que, apesar de comportarem suas diferenças, essas instituições dividem algumas similaridades:

[...] uma multiplicidade de processos muitas vezes mínimos, de origens diferentes, de localizações esparsas, que se recordam, se repetem, ou se imitam, apoiam-se uns sobre os outros, distinguem-se segundo seu campo de aplicação, entram em convergência e esboçam aos poucos a fachada de um método geral. Encontramo-los em funcionamento nos colégios, muito cedo; mais tarde nas escolas primárias; investiram lentamente o espaço hospitalar; e em algumas dezenas de anos reestruturam a organização militar (p. 134).

É importante salientar que historicamente a escola moderna é um membro dessa família. Desde os colégios internos, até a escola atual, passando ainda pelas escolas militarizadas – em geral, a escola mantém, em maior ou menor grau, parentesco com essa linhagem institucional. Logo, sua genealogia pode ser descrita em termos de poder disciplinar (Nunes, Assmann, 2000). Nos avizinhamos aqui da característica central das instituições disciplinares: elas são espaços saturados dessa modalidade de exercício de poder. Vejamos, por meio de um recorte de *Vigiar e punir*, como Foucault (2009) expõe seu conceito de poder para, então, tratar das especificidades do poder disciplinar.

A título de definição, poderíamos, em primeiro, destacar que, para Foucault (2009), poder não é substantivo, é verbo. Em suas análises, poder não é pensado como algum tipo de posse ou objeto que alguém ou algum grupo detém em detrimento de outros, por isso não é substantivo; em suas análises poder é pensado como algo que se exerce, é ação. E é exercido, em alguma medida, por todos que participam de uma dada relação e em todas as direções: verticalmente, horizontalmente e transversalmente. Em suas próprias palavras, Foucault (2009) propõe que poder

[...] não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma “apropriação”, mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos; que se desvende nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade, que um privilégio que se pudesse deter; que lhe seja dado como modelo antes

a batalha perpétua que o contrato que faz uma cessão ou a conquista que se apodera de um domínio. Temos em suma que admitir que esse poder se exerce mais que se possui, que não é o “privilégio” adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito de conjunto de suas posições estratégicas – efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados (p. 29).

Em segundo, Foucault (2009) toma as relações de poder em sua faceta positiva, isto é, para ele o exercício de poder faz mais do que negar e proibir, ele incita e produz ao mesmo tempo em que pesa sobre seus alvos:

Esse poder, por outro lado, não se aplica pura e simplesmente como uma obrigação ou uma proibição, aos que “não têm”; ele os investe, passa por eles e através deles; apoia-se neles, do mesmo modo que eles, em sua luta contra esse poder, apoiam-se por sua vez nos pontos em que ele os alcança (p. 30).

Em terceiro, ao contrário de um enfoque unívoco, homogêneo e universal, Foucault privilegia em suas análises um enfoque plural, heterogêneo e contextual, isto é, ele busca descrever as multiplicidades, diferenças e especificidades do exercício de poder em determinados recortes de tempo e espaço. Esse enfoque permite, ainda, apontar a mobilidade, a instabilidade e a reversibilidade das relações de poder. Elas “[...] não são unívocas; definem inúmeros pontos de luta, focos de instabilidade comportando cada um seus riscos de conflito, de lutas e de inversão pelo menos transitória da relação de forças. A derrubada desses “micropoderes” não obedece portanto à lei do tudo ou nada” (FOUCAULT, 2009, p. 30).

Em quarto, finalmente, destacamos que, para Foucault, poder implica saber e vice-versa. Essas modalidades não são excludentes ou preferencialmente estranhas uma à outra. Seu modo de pensar distancia-se da ideia de que o poder corrompe e distorce o saber. Como se o saber não pudesse se produzir (e verdadeiramente!) no/pelo domínio do poder. Ao contrário, em sua perspectiva de análise, poder e saber articulam-se constitutivamente:

Seria talvez preciso também renunciar a toda uma tradição que deixa imaginar que só pode haver saber onde as relações de poder estão suspensas e que o saber só pode desenvolver-se fora de suas injunções, suas exigências e seus interesses. [...] 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 (FOUCAULT, 2009, p. 30).

Em síntese, o recorte que operamos permite afirmar que para Foucault poder implica (1) ação e relação de força, (2) produtividade, (3) diferença, mobilidade e (4) saber.

E o poder disciplinar, especificamente, como se encaixa nesse quadro conceitual? Qual a marca distintiva desse poder? Foucault (2009, p. 28-9) diz que, a partir do século XVII, e, mais incisivamente, do século XVIII, surge uma modalidade de exercício de poder que toma o corpo como alvo, que o investe e o esquadrinha: “é sempre do corpo que se trata – do corpo e de suas forças, da utilidade e da docilidade delas, de sua repartição e de sua submissão”. Essa modalidade de exercício de poder é correlata de um saber que toma o corpo como objeto privilegiado. “Quer dizer que pode haver um ‘saber’ do corpo que não é exatamente a ciência de seu funcionamento, e um controle de suas forças que é mais que a capacidade de vencê-las: esse saber e esse controle constituem o que se poderia chamar a tecnologia política do corpo” (FOUCAULT, 2009, p. 28-9). Poder e saber se articulam, então, na constituição de uma tecnologia política do corpo, formando o campo das chamadas disciplinas: “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 2009, p. 133). As disciplinas são a principal ferramenta de exercício do poder disciplinar, sua marca distintiva. Elas são, ao mesmo tempo, uma forma de poder e saber sobre o corpo.

Foucault (2009, p. 132) chama o corpo produzido pelas técnicas disciplinares de corpo dócil, isto é, “um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”. A noção de docilidade sintetiza, assim, a relação de poder-saber disciplinar. Se o poder, em geral, é produtivo, o objeto que o poder disciplinar, em específico, produz é o corpo marcado pela docilidade.

O poder disciplinar funciona de modo que, quanto mais a sujeição se acentua, maiores são as aptidões do corpo. Suas técnicas não visam exatamente a anular o corpo, paralisar seus movimentos ou reprimir suas condutas; visam antes a corrigi-lo e reformá-lo, torná-lo apto e útil. As disciplinas compõem, assim, uma tecnologia política a respeito de como produzir corpos produtivos e submissos, úteis e adestrados. Do ponto de vista da produção de subjetividade, pode-se dizer que as técnicas disciplinares atuam no sentido de produzir um sujeito marcado pela obediência eficaz a um aparato de poder.

Se a escola e o quartel pertencem, cada um ao seu modo, à família das instituições disciplinares, a escola militarizada pode reclamar para si posição especial nessa

heterogênea árvore genealógica. Por representar uma espécie de cruzamento híbrido, ela é capaz de abarcar uma gama de técnicas disciplinares que recobrem desde as filas de alunos até as filas de soldados. Por isso, caracterizar as Ecim como instituições disciplinares implica questionar um modo de escolarização que legitima o uso de métodos militares como métodos educacionais. Um modo de escolarização que prevê a contratação de militares inativos das Forças Armadas e “o emprego de oficiais e praças das polícias militares e do corpo de bombeiros militares, para atuarem nas áreas de gestão educacional, didático-pedagógica e administrativa” (BRASIL, 2019a). O Pecim supõe uma intercambialidade entre educadores e militares, entre escola e quartel que pode ser lida pelo uso extensivo da lógica disciplinar: é ela que provê coesão e trânsito entre esses dois âmbitos institucionais.

A disciplina como projeto social

No terceiro capítulo de *Vigiar e punir*, Foucault (2009) discute um modelo arquitetônico desenvolvido por Jeremy Bentham em 1785, o panóptico. Esse modelo foi concebido como uma penitenciária ideal, que permite a um único vigilante, alocado numa torre central, observar todos os prisioneiros, alocados em um anel periférico e distribuídos em celas individuais. Da análise dessa arquitetura e das demais instituições disciplinares, Foucault extrai uma importante consideração: estamos presenciando, desde o século XVIII, a formação de uma sociedade disciplinar. Embora estejamos falando de instituições muradas, com limites físicos bem definidos, o diagnóstico de Foucault é de que a lógica que as rege transborda seus muros, podendo ser identificada em todo o tecido social. Não vivemos, simplesmente, numa sociedade que comporta instituições disciplinares. Vivemos numa sociedade que é, ela própria, uma sociedade disciplinar.

[...] enquanto por um lado os estabelecimentos de disciplina se multiplicam, seus mecanismos têm uma certa tendência a se desinstitucionalizar, a sair das fortalezas fechadas onde funcionavam e a circular em estado “livre”; as disciplinas maciças e compactas se decompõem em processos flexíveis de controle, que se pode transferir e adaptar (p. 199).

Sendo assim, quando nos voltamos ao estudo das instituições disciplinares estamos apreendendo princípios de funcionamento que podem ser identificados tanto nos manicômios, prisões e conventos, como nas escolas – especialmente as militarizadas – e ainda, de forma mais ampla, na tessitura social como um todo. A caracterização das Ecim como instituições de cunho disciplinar nos permite, agora, indagar um modo

de exercício de poder que, pontualmente, pode ser flagrado no interior dessas escolas, mas que, abrangentemente, está pulverizado num projeto político-social.

Por essa razão propusemos, anteriormente, preservar a amplitude de sentido do termo “práticas educativas”: pois esse é um debate que se inicia com o Pecim e as Ecim, mas que se estende a todo o cenário brasileiro atual. Ao que tudo indica, instituir práticas de cunho militar como práticas de cunho escolar se coaduna com e potencializa o exercício de práticas disciplinares em cada estrato e esfera social, se coaduna com e potencializa aquele movimento de militarização generalizada a que fizemos alusão (FISCHER, 2020).

A sanção normalizadora como técnica exemplar do poder disciplinar

Ao longo de *Vigiar e punir*, Foucault (2009) discorre sobre diversas técnicas disciplinares. Daremos destaque a uma delas, a sanção normalizadora, por considerá-la exemplar a respeito do funcionamento do poder disciplinar e por ser profícua para a discussão a respeito da produção de subjetividade. Ao leitor, fica o convite para visitar o escrito de Foucault. Ele encontrará ali a descrição de uma série de métodos que povoam a instituição escolar até os dias de hoje, métodos que imprimem parte significativa de sua identidade.

Foucault (2009, p. 171) situa a sanção normalizadora como um dos principais recursos para o bom adestramento e salienta que as disciplinas estabelecem ritos cotidianos semelhantes a tribunais informais, “uma espécie de privilégio de justiça, com suas leis próprias, seus delitos especificados, suas formas particulares de sanção, suas instâncias de julgamento”. Destarte, todo gesto indesejado é passível de ser acompanhado de infrapenidades, isto é, de punições sutis e discretas que podem tomar a forma de uma ação física, uma palavra, de privações, humilhações ou até mesmo um simples olhar que condensa esses efeitos.

Na 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 (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência) (p. 171-2).

Essa lógica disciplinar não penaliza qualquer coisa. Ela é seletiva: age sobre aquilo que não está em conformidade com determinada regra, sobre aquilo que se afasta de determinada norma. Ela pune a inobservância, o desvio. “É passível de pena

o campo indefinido do não-conforme: o soldado comete uma “falta” cada vez que não atinge o nível requerido; a “falta” do aluno é, assim como um delito menor, uma inaptidão a cumprir suas tarefas” (FOUCAULT, 2009, p. 172).

A técnica da sanção normalizadora, no entanto, faz mais do que penalizar o desvio: como seu nome sugere, essas micropenalidades têm um efeito normalizador. Seu foco é remodelar a conduta que está aquém ou além de uma curva de normalidade. Ela restitui à norma todo gesto que a extrapolou, remodelando-o sob a forma de uma aptidão adequada, de uma produtividade aumentada. “O castigo disciplinar tem a função de reduzir os desvios. Deve, portanto, ser essencialmente corretivo. [...] os sistemas disciplinares privilegiam as punições que são da ordem do exercício – aprendizado intensificado, multiplicado, muitas vezes repetido. [...] Castigar é exercitar” (FOUCAULT, 2009 p. 173).

Esse modo de disciplinar delineia, ainda, um duplo sistema baseado em gratificações e sanções. Fixam-se condutas benquistas e malquistas e a elas se associam prêmios e castigos. Esse sistema binário produz dois efeitos: (a) “a qualificação dos comportamentos e dos desempenhos a partir de dois valores opostos do bem e do mal; [...] todo o comportamento cai no campo das boas e das más notas, dos bons e dos maus pontos” (FOUCAULT, 2009, p. 173); (b) além da diferenciação dos comportamentos, esse sistema permite a qualificação dos próprios indivíduos. Toda pessoa pode ser classificada nos termos desse sistema duplo. Produz-se, assim, os bons e maus, os normais e anormais, os disciplinados e indisciplinados etc. – sempre em relação a uma norma observada ou transgredida. “A ‘justiça’ escolar levou muito longe esse sistema, de que se encontram pelo menos os rudimentos no exército ou nas oficinas” (FOUCAULT, 2009, p. 173).

Essas classificações dão lastro à constituição de um saber sobre os indivíduos. Forma-se, dessa maneira, um campo de conhecimento a respeito de suas naturezas rebeldes ou adequadas, de seus vícios e virtudes, de suas inaptidões e aptidões etc. A disciplina, além de penalizar e corrigir, almeja dizer quem uma pessoa é. A sanção normalizadora induz modos de ser e fixa identidades.

Finalmente, esse sistema classificatório funciona, ele próprio, como forma de recompensa ou punição. Uma vez que seus comportamentos e identidades tenham sido mapeados, os indivíduos podem ser categorizados em hierarquias de modo que as promoções atuem como recompensa e os rebaixamentos como punição.

Havia sido aperfeiçoado na Escola Militar um sistema complexo de hierarquização “honorífica”, em que as roupas traduziam essa classificação aos olhos de todos, e castigos mais ou menos nobres ou vergonhosos estavam ligados, como marca de privilégio ou de infâmia, às categorias assim distribuídas. [...] Duplo efeito consequentemente dessa penalidade hierarquizante: distribuir os alunos segundo suas aptidões e seu comportamento, portanto segundo o uso que se poderá fazer deles quando saírem da escola; exercer sobre eles uma pressão constante, para que se submetam todos ao mesmo modelo [...]. Para que, todos, se pareçam (FOUCAULT, 2009, p. 174).

Um dos efeitos desse processo de “hierarquização honorífica” é a constituição de corpos afeitos à padronização de condutas, adequados a modelos homogêneos. Corpos uniformizados e uniformes. Esse mesmo processo induz, de revés, um efeito de exclusão: comportamentos e indivíduos que não se adequam ao modelo (que resistem?) sofrerão o rebaixamento na hierarquia. Delineia-se, assim, um campo de exclusão povoado pelos desvios/resistências em relação à norma.

Vale a pena destacar a dupla face desse processo de hierarquização: se, por um lado, ele homogeneiza, padroniza e normaliza, por outro, ele diferencia e individualiza, isto é, ele permite

[...] medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades e tornar úteis as diferenças [...]. Compreende-se que o poder da norma funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade que é a regra, ele introduz [...] toda a gradação das diferenças individuais (FOUCAULT, 2009, p. 177).

À guisa de conclusão deste tópico, retomamos nosso objetivo inicial, qual seja, discutir como a militarização da educação pode influenciar a produção de subjetividade no contexto escolar. Havíamos perguntado como diferentes práticas educativas podem influenciar diferentes modos de ser. Do ponto de vista do conceito de poder disciplinar, pode-se dizer, em síntese, que suas técnicas atuam no sentido de produzir um perfil de sujeito cujo corpo é dócil: produtivo e submisso, útil e adestrado. A técnica da sanção normalizadora, especificamente, atua por meio de um duplo sistema: ela pune os desvios e premia as adequações, permitindo classificar e hierarquizar tanto comportamentos quanto indivíduos, que passam a ser reconhecidos em termos binários, valorados como “bons” e “maus”. Seus efeitos mais significativos são, assim, a produção de sujeitos, por um lado, normalizados e, por outro, individualizados; sujeitos cujas diferenças são apagadas naquilo que têm de disruptivas e ressaltadas naquilo que permite a identificação do desvio e do corpo-alvo da disciplina. O poder disciplinar diferencia para homogeneizar, individualiza para normalizar. Seu exercício fixa identidades e divisões – normais e anormais – e, a partir disso, permite naturalizar exclusões

e reforçar polarizações. Dispondo, dessa forma, modos de ser e de reconhecer (a si e ao outro) nos termos da (a)normalidade.

Práticas educativas, poder e subjetividade

Realizamos, até aqui, uma discussão que se assenta sobre um pressuposto: de que as relações de poder-saber produzem sujeitos e subjetividades. Foucault concebe uma relação constitutiva entre sujeito e poder, subjetividade e verdade. Esse tema é o cerne de sua trajetória intelectual, como atesta o escrito de 1982 *O sujeito e o poder*. Nele, Foucault (1995, p. 231) sintetiza aquilo que, segundo sua própria avaliação, foi o objetivo geral de seu trabalho: “meu objetivo não foi analisar o fenômeno do poder nem elaborar os fundamentos de tal análise. Meu objetivo, ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos”. Sendo assim, sujeito e subjetividade não seriam termos estranhos ao poder. Seriam antes efeitos das relações de poder e saber. Para Foucault (2010b, p. 291), “[...] o sujeito se constitui através das práticas de sujeição ou, de maneira mais autônoma, através de práticas de liberação, de liberdade”.

Eis um ponto nodal em nossa discussão: indicar que a relação entre sujeito e poder implicam práticas de sujeição, mas também implicam práticas de liberação/liberdade. Dissemos, anteriormente, que as relações de poder são móveis, instáveis e reversíveis. Isso quer dizer que, por definição, elas comportam possibilidades de manobras e mudanças, de respostas e reações, não sendo, portanto, relações engessadas ou cristalizadas. Podemos traduzir essa ideia afirmando que, na rede conceitual de Foucault, poder implica resistência. Não há relação de poder que não comporte possibilidade de resistência. Resistência, por sua vez, implica liberdade. Liberdade de alterar o rumo da relação, mudar seus termos, rever seus limites, trocar de posição, subverter uma prática, experimentar outros modos de ser e assim por diante. Para Foucault (2010a), liberdade, assim como poder, é uma prática, é uma forma de ação. Não sendo, portanto, estranha ou exterior ao exercício de poder. Aproximar poder e liberdade pode soar contraintuitivo, mas, na produção intelectual de Foucault, poder, resistência e liberdade são termos mutuamente implicados. A constituição de sujeitos se dá numa constante relação de tensão entre sujeição e resistência, controle e liberdade.

E por que esse é um ponto nodal para a discussão que propomos? Por três motivos: em primeiro, porque discutir esse pressuposto permite retificar uma compreensão

corrente quando se discute poder e produção de subjetividade: de que o poder barra as possibilidades de ser, reprimindo aquilo que somos; compreensão que conduz a um ideal de libertação do poder. Segundo a ótica de Foucault (1984), não é possível se furtar às relações de poder. Elas são inerentes às relações sociais, acontecem enquanto se travam relações econômicas, amorosas, laborais, familiares e, evidentemente, enquanto se travam relações pedagógicas. Dessarte, quando problematizamos as relações de poder e, mais especificamente, de poder disciplinar não estamos sugerindo uma espécie de anulação ou suspensão delas. Como se fosse possível desvencilhar-se completamente do poder e engajar-se em práticas educativas que nada teriam a ver com ele. As relações de poder existem e dela participamos, inevitável e invariavelmente. Isso posto, a questão é o modo como essas relações são travadas e manejadas. O que nos interessa é pensar as diferentes modalidades de exercício de poder e o caráter de abertura que essas relações comportam, isto é, sua mobilidade e dinamicidade. Se aplicado ao campo da educação, esse raciocínio permite vislumbrar práticas educativas que além de reconhecer o jogo de forças constitutivo da relação pedagógica, contempla e legitima seu caráter dinâmico e móvel. Estamos vislumbrando uma educação que reconhece as possibilidades de ação e reação dos atores em cena.

Em segundo, porque nos permite circunstanciar o que foi exposto anteriormente a respeito do poder disciplinar. Se entendemos que a constituição de sujeitos e subjetividades se dá no tensionamento entre sujeição e resistência, podemos evitar um determinismo estreito que diria que todo estudante inserido numa Ecim, por exemplo, está fadado a ter seu corpo docilizado, sua conduta padronizada, suas diferenças homogeneizadas. Cada estudante se relacionará com eventuais técnicas disciplinares ao seu modo, sujeitando-se em alguma medida, resistindo em outra. Aliás, o contexto escolar é profícuo em desenvolver formas complexas e diversas de resistência e subversão dos esquemas disciplinares. Logo, não podemos ser taxativos em afirmar a materialização de certos efeitos, pois isso significaria negligenciar as apropriações singulares que cada sujeito faz das relações e práticas educativas das quais participa, significaria ignorar as múltiplas possibilidades de resistência. O que podemos afirmar com essa discussão diz respeito aos modos de subjetivação que o poder disciplinar *faculta*.

Finalmente, em terceiro, apontar a tensão entre sujeição e resistência é importante para diferenciar conceitualmente relações de poder de relações de dominação. Se, por um lado, os jogos de força nas relações de poder supõem necessariamente a mobilidade necessária para resistir e reagir, nas relações de dominação, por outro lado, os

jogos de força encontram-se cristalizados e imobilizados, anulando as possibilidades de resistência ou tornando inócuas e ineficazes as tentativas de reagir e alterar o agudo desequilíbrio de forças. Do ponto de vista da produção de subjetividade, diríamos que as relações de poder comportam abertura para novas formas de subjetivação, para se experimentar outras maneiras de ser e estar, ao passo que nos estados de dominação pode-se apenas desempenhar papéis fixos e já determinados. A história já mostrou e mostra, incansavelmente, os resultados extremos a que essas cristalizações dos jogos de força podem levar. Na perspectiva de Foucault, o fascismo, por exemplo, não estaria ligado às relações de poder, mas às relações de dominação.

Se, como dito, poder implica mobilidade, resistência e liberdade e se não podemos nos furtar ao seu exercício, quando questionamos um projeto de militarização de escolas (e da sociedade) não estamos sugerindo como alternativa um estado de anulação ou de ausência das relações de poder. Estamos, antes, falando de fazer frente a certas modalidades de exercício de poder, à sua expansão, à sua intensificação e à sua pretensão à hegemonia. Estamos, pois, falando de resistência. E resistir não deixa de ser uma forma de exercer poder, de praticar uma liberdade que se contrapõe aos estados de dominação.

À guia de conclusão: resistência e singularidade

Frente a esse quadro, como pensar e repensar nossas práticas educativas? Como fazer frente a um tipo de poder que busca normalizar, padronizar e homogeneizar? Tais perguntas, evidentemente, comportam diversas respostas. Sugerimos, por hora, uma contribuição: diante do poder disciplinar ganha importância o reconhecimento das diferenças. Enfatizar aquilo que cada pessoa tem de único pode ser uma forma de resistir a tal modalidade de poder. Daí ser possível pensar a singularidade como forma de resistência. Mais do que uma espécie de marca individualizante, a singularidade pode funcionar, desse modo, como forma de ação política.

Num contexto de avanço de técnicas disciplinares, torna-se ainda mais valioso pensar em práticas educativas atentas às particularidades. Uma educação assim orientada é também uma prática de liberdade: a de fazer e ser diferente. Educar a partir desse princípio implica, ainda, prever e reconhecer a liberdade dos atores em cena de ser apropriar dos processos e de reinventar aquilo que está posto. Atores dos quais se demanda uma postura de sujeição e obediência, mas que podem se constituir como

sujeitos ativos que, em cada produção e reprodução de conhecimento, imprimem a marca de sua singularidade – e isso, repetimos, também é exercício de poder.

Em seus últimos trabalhos, após rever o projeto inicial de *História da sexualidade*, Foucault (2014; 1985a; 1985b) se volta à reflexão das relações que o indivíduo pode estabelecer consigo mesmo. Ele se interroga sobre as ações e operações que podem ser feitas para dar forma a si. Entram em cena as técnicas e o cuidado de si e a estética da existência.

A partir dessa referência aos trabalhos tardios de Foucault, encerramos com mais questionamentos do que respostas: que tipo de relações o indivíduo deve estabelecer para que não recaia na aderência e na reprodução de códigos de conduta padronizados e massificados, mas para que possa, ao invés disso, exercer uma postura de autogoverno e autonomia? Como nossas práticas educativas – embora impliquem, como todo exercício de poder, algum grau de sujeição – podem visar não à submissão e à obediência, mas à autonomia; não à normalização e à homogeneização, mas à singularidade?

Colocar esse tipo de questionamento é pensar a educação não tanto no espectro das práticas disciplinares, mas no das práticas de si. Uma educação que propicie condições para a afirmação daquilo que nos faz únicos.

Referências

ALVES, M. F.; FERREIRA, N. S. R. O processo de militarização de uma escola estadual pública em Goiás. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 41, p. 1-14, 2020. <https://doi.org/10.1590/ES.0224778>

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO PARANÁ. Projeto de Lei nº 543, de 28 de setembro de 2020. Institui o programa colégios cívico-militares no estado do Paraná e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado do Paraná*, 7 out. 2020.

BRASIL. Decreto Nº 10.004, de 5 de setembro de 2019. Institui o programa nacional das escolas cívico-militares. *Diário Oficial da União*, 6 set. 2019a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Escola cívico-militar: o programa*. Brasília, DF, 2019b. Disponível em: <<http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/18-o-programa>>. Acesso em: 20 maio 2021.

FISCHER, L. A. O que significa a presença militar no governo Bolsonaro: uma análise de Gunter Axt. *Parêntese*, 4 jun. 2020. Disponível em: <<https://matinal.news/presen>

ca-militar-no-governo-federal-entrevista-com-gunter-axt-historiador/>. Acesso em: 20 maio 2021.

FOUCAULT, M. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. In: FOUCAULT, M. *Ética, sexualidade, política*. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2010a. p. 264-87. (Ditos e escritos, vol. 5).

_____. As técnicas de Si. In: FOUCAULT, M. *Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade*. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2014. p. 264-96. (Ditos e Escritos, vol. 9).

_____. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1985a.

_____. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1984.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 1995. p. 231-49.

_____. Uma estética da existência. In: Foucault, Michel. *Ética, sexualidade, política*. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2010b. p. 288-93. (Ditos e escritos, Vol. 5).

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. *História da sexualidade 3: o cuidado de si*. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1985b.

GUIRADO, M. *A análise institucional do discurso como analítica da subjetividade*. São Paulo, SP: Annablume, 2010.

LIMA, M. E.; Brzezinski I.; Menezes Junior, A. S. Militarizar para educar? Educar para a cidadania? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 41, p. 1-16, 2020. <https://doi.org/10.1590/ES.228256>

NUNES, N. A.; ASSMANN, S. J. A escola e as práticas de poder disciplinar. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 18, n. 33, p.135-53, jan./jun. 2000.

VIARO, R. V.; VALORE, L. A. Método, análise e verdade em psicologia: sobre uma análise institucional do discurso. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 31, n. 3, p. 718-33, ago. 2011. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932011000400005>

Submetido em: 05/07/2021

Aceito em: 20/11/2021

Sobre os autores

Renee Volpato Viaro

Doutor em Psicologia pela USP e professor adjunto do Departamento de Estudos da Subjetividade e da Formação Humana (DESF) na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Dedicou-se ao estudo de práticas educativas e produção de subjetividade. E-mail: renee.viaro@uerj.br