

ISABEL LORRANE ARAÚJO GOMES MIGUEL

**O DISCURSO DA MILITARIZAÇÃO NAS ESCOLAS**  
**implicações subjetivas e sociais a partir da perspectiva de profissionais da educação**

BRASÍLIA

2019

ISABEL LORRANE ARAÚJO GOMES MIGUEL

**O DISCURSO DA MILITARIZAÇÃO NAS ESCOLAS**  
**implicações subjetivas e sociais a partir da perspectiva de profissionais da educação**

Monografia apresentada à Faculdade de Ciências da Educação e Saúde do Centro Universitário de Brasília – UniCEUB como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Psicologia.

Professor Orientador: Dr. Juliano Moreira Lagoas

BRASÍLIA

2019

*Eis um ser esquisito  
Com olhos  
Coração  
Cérebro  
Enormes.  
Vê  
Sente  
Pensa  
Demasiado  
Sujeito absurdo.  
Ironias  
Espantos  
Complacências  
Discursos:  
“É necessário educá-lo”.  
Cortar  
O exagerado  
Limpar  
Sentimentos, desejos, pensamentos  
Fora de ordem.  
Chamem os psicólogos  
Psiquiatras diagnostiquem  
Pedagogos eduquem  
Pais colaborem.  
Amigos estejam atentos  
Não forcem o inadequado  
Donos de bancas, livrarias e cinemas  
Presenteiem com os mais vendidos.  
Preparem-se todos  
Um trabalho recompensador os espera  
Integrar  
Normalizar  
Ensinar o correto.  
Anos depois...  
Nossa consciência cristã  
Está limpa  
Estamos felizes  
Conseguimos!!!  
Educamos  
Os olhares curiosos  
Os sentimentos e desejos divergentes  
As ideias muito racionais  
As estéticas esquisitas.  
Temos, enfim, um sujeito normal  
Lapidado  
Educado  
Quadrado  
Sem vida!!!<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Poema por Ana Flávia do Amaral Madureira, intitulado “Processo educativo (ou o que não deveria ser...)”

## RESUMO

A pesquisa aqui apresentada dedicou-se a investigação dos discursos sobre violência e segurança pública no Brasil contemporâneo. Buscou-se verificar de que forma esses discursos se constituem e se manifestam no contexto das políticas de militarização de escolas públicas, bem como seus impactos nos processos de subjetivação e sofrimento psíquico, além de suas implicações sociais. A estratégia metodológica utilizada foi a Análise do Discurso, articulada aos aportes teórico-metodológicos da psicanálise; tomando como referência central as reflexões a respeito do mal-estar na atualidade, a noção violência, segurança e ‘instituição disciplinar’. Foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas para a construção do material, com profissionais da educação, atuantes em escolas públicas do Distrito Federal, sendo estes/as, professores/as e/ou profissionais da equipe gestora e pedagógica. Além disso, utilizou-se os documentos aprovados, recentemente, pela Portaria Conjunta nº 11, de 23 de outubro de 2019, que visam apresentar as normas instituídas pelo “Projeto de Gestão Compartilhada” – ou, em outras palavras, a militarização das escolas. A utilização desses documentos serviu enquanto material de análise, a fim de potencializar a compreensão das instituições escolares. Ao longo do trabalho, foi possível articular as particularidades das escolas atuais com os conceitos de ‘disciplina’ e ‘poder’ do teórico Michel Foucault, bem como compreender as vicissitudes implicadas no modo (não tão novo) de conceber a escola, que acompanha as mobilizações do projeto em questão.

**Palavras-chaves:** Psicanálise. Violência. Segurança Pública. Instituição Disciplinar. Disciplina.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	5
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>SEGURANÇA, VIOLÊNCIA E CULTURA À BRASILEIRA</b> .....	11
1.1 Violência Subjetiva e Violência Objetiva .....	11
1.2 A (in)segurança e as suas relações com a violência à luz da psicanálise .....	14
1.3 Reflexões sobre o sujeito da psicanálise .....	17
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>ENTRE OS MUROS DA ESCOLA</b> .....	23
2.1 A instituição escolar: um panorama histórico .....	23
2.2 Disciplina e poder: suas possíveis articulações com a instituição escolar .....	25
2.3 A educação para além dos muros da escola .....	31
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>ANÁLISE DO DISCURSO: A GESTÃO COMPARTILHADA DOS CORPOS</b> .....	35
3.1 Método.....	35
3.2 Análise.....	39
3.2.1 A extensão dos muros de defesa.....	39
3.2.2 O uniforme e a vigilância .....	42
3.2.3 As punições .....	47
3.2.4 A segurança .....	49
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	51
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	54
<b>ANEXO A - ROTEIRO DE ENTREVISTA</b> .....	58
<b>ANEXO B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</b> .....	59

## INTRODUÇÃO

É inegável que a violência ainda é estrutural em nossa sociedade. Um reflexo disso é a violência cotidiana que perpassa a vida dos/as brasileiros/as em vários âmbitos. É intrigante o quanto a violência é, em alguma medida, sedutora. Nos quadrinhos e filmes, o bem é representado pela figura do super-herói, que nada mais é do que um ser que se utiliza da violência para o “bem” comum. Somos diariamente bombardeados por filmes, séries, jogos de *video-game*, dentre outras coisas, que, em si, nos servem para o deleite nefasto da violência (COSTA, 2015).

A fim de enfatizar o caráter violento da sociedade brasileira, alguns dados podem ser pertinentes. Em 2016 houve 62.517 homicídios no Brasil registrados pelo Sistema de Informações sobre Mortalidade (SIM), sendo 1.374 destes em função de intervenções policiais. Além disso, o Anuário Brasileiro de Segurança Pública registrou cerca de 4.222 mortes mediante intervenções policiais<sup>2</sup>. Já no ano de 2017 houve 65.602 homicídios, historicamente o maior número já registrado no país<sup>3</sup>. É claro que esses dados se referem a um extremo do fenômeno da violência, que tem como consequência o ato de aniquilamento do outro, e, assim, não abrange todas as suas formas. Contudo, serve para pensarmos sobre a amplitude desse fenômeno, e, principalmente, sobre a violência praticada pelos agentes do Estado<sup>4</sup>.

No Brasil contemporâneo, a violência é, antes de tudo, encarada enquanto um problema social, ao mesmo tempo em que é legitimada em alguns contextos. Se, por um lado, há a negação, e, muitas vezes, o repúdio à violência em diversas esferas da vida, por outro lado, o que podemos perceber é a sua afirmação. Frases como “bandido bom é bandido morto”, ou “em briga de marido e mulher, ninguém mete a colher”, fazem parte do nosso cotidiano e revelam a naturalização do fenômeno da violência, além de seu caráter paradoxal. Frequentemente, a violência é requerida, uma vez que pode ser percebido, no discurso de muitos, o vínculo entre segurança e uso de medidas violentas, almejando-se um retrocesso da democracia.

Mas o que nos ocorre quando pensamos em segurança pública no Brasil contemporâneo? E, além disso, de que modo se encontra aí articulado o fenômeno da violência? Geralmente, ao nos depararmos com a questão da segurança pública nos vem à mente imagens

---

<sup>2</sup> Dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA); Fórum brasileiro de segurança pública – Atlas da violência, 2018.

<sup>3</sup> Dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA); Fórum brasileiro de segurança pública – Atlas da violência, 2019.

<sup>4</sup> É relevante evidenciar o recorte de raça presente nesses dados. De acordo com o IPEA (2018), a violência no Brasil tem cor, ou seja, os homicídios para com a população negra têm maior magnitude quando comparado à população não negra. Nesse sentido, os dados indicam que, nos últimos dez anos, os homicídios da população negra aumentaram cerca de 23,1%, enquanto na população não negra aumentaram aproximadamente 6,8%.

de policiais armados, assaltos, sequestros e caçada aos supostos responsáveis pelo “mal”. As discussões sobre segurança, na atualidade, se resumem à temática da repressão e do “combate ao crime”: liberação do porte de armas, ampliação de vagas no sistema prisional, aumento do efetivo policial. Eis algumas das palavras de ordem que parecem sintetizar todo o problema da segurança pública no Brasil. Nesse contexto, é fato notável o crescimento do discurso da militarização da vida pública.

A definição de segurança pública pode ser encontrada no artigo 144 da Constituição Federal, enquanto “dever do Estado, direito e responsabilidade de todos” tendo a finalidade de preservar a ordem pública e a “incolumidade das pessoas e do patrimônio, através dos seguintes órgãos: I- Polícia Federal; II- Polícia Rodoviária Federal; III- Polícias Civis; V- Polícias Militares e Corpos de Bombeiros Militares” (BRASIL, 1988); além disso é um direito civil e social, conforme os artigos 5º e 6º. Por sua vez, a ordem pública é descrita no Decreto nº 88.777/1983<sup>5</sup> (BRASIL, 1983) como:

Conjunto de regras formais, que emanam do ordenamento jurídico da Nação, tendo por escopo regular as relações sociais de todos os níveis, do interesse público, estabelecendo um clima de convivência harmoniosa e pacífica, fiscalizado pelo poder de polícia, e constituindo uma situação ou condição que conduza ao bem comum.

Desse modo, a polícia é uma instituição estatal que possui o monopólio da força com o propósito de garantir o “bem comum”, diminuindo a violência. Entretanto, o que fica evidente na nossa realidade é o policiamento de uns com o propósito de garantir a segurança de outros (VALENTE, 2012). Muitas vezes, a segurança pública brasileira serve mais à defesa dos interesses das classes dominantes da sociedade, bem como do Estado, ao invés dos interesses da população de um modo geral (NÓBREGA JÚNIOR, 2010; VALENTE, 2012).

É curioso observar que, no Brasil, há uma espécie de indistinção generalizada no que diz respeito às funções desempenhadas pela Polícia Militar e pelas Forças Armadas, a despeito do fato de existir, do ponto de vista institucional, uma clara diferença: enquanto o aparato da Polícia Militar é responsável pelas questões de segurança interna do país, às forças armadas cabem as questões de segurança externa e de defesa da soberania nacional no contexto das relações internacionais (SOUZA, 2011). Fato é que a atuação policial, em nossa sociedade, está fundamentalmente pautada na utilização da força repressiva, em nome da manutenção da ordem e das exigências de punição daqueles que de alguma forma infringem o contrato social (leis). Para tanto, utilizam-se do policiamento ostensivo, da violência e de práticas coercitivas.

---

<sup>5</sup> Decreto que aprova o regulamento para as Polícias Militares e os Corpos de Bombeiros Militares (R-200).

A militarização é discutida por Cerqueira (citado por ZAVERUCHA, 2001) enquanto um processo que se refere à aplicação dos princípios, mecanismos e, até mesmo, a inserção dos próprios militares nas atividades civis, colaborando para que as questões de segurança pública transmitam um aspecto militarizado. A fim de exemplificar essa questão Souza (2011) afirma: “E, sempre como respostas aos problemas percebidos como públicos, as jovens democracias apelam para as instituições da segurança pública e, na falta e insuficiência destas, as forças armadas são acionadas como garantidoras da ordem e da paz” (p. 70).

De acordo com Zaverucha (2001), a Polícia Militar<sup>6</sup> carrega em si reflexos do regime militar brasileiro, isto é, a disciplina, o maior número de homens em comparação com a Polícia Civil e o poder de fogo. A Constituição Federal de 1988 é, em grande parte, responsável por isso, uma vez que manteve cláusulas que dizem respeito a interferência das Forças Armadas em assuntos de segurança interna (NÓBREGA JÚNIOR, 2010; ZAVERUCHA, 2001; VALENTE, 2012). Nesse sentido, é de se esperar “desdobramentos nas instituições ligadas a manutenção da ordem pública, até porque as Polícias Militares e Corpos de Bombeiros estaduais continuam sendo parcialmente controladas pelo Exército sendo sua força auxiliar e de reserva” (ZAVERUCHA, 2001, p. 3)<sup>7</sup>. Mesmo hoje em dia, ouvimos cotidianamente metáforas militares relacionadas à segurança como, por exemplo, “combater o crime” e “ocupar a favela” (VALENTE, 2012).

Ora, exemplos da militarização da segurança pública não nos faltam no Brasil. Se pensarmos na história da política brasileira, lembraremos da ditadura militar de 1964, que representou um período de violência praticada por membros do Estado, de mitigação da liberdade do indivíduo e, antes de tudo, de militarização. Para dar exemplos mais atuais, em 2018, o ex-presidente da República Michel Temer decretou o uso das Forças Armadas para lidar com situações diversas durante o seu período na presidência. Recentemente, no ano de 2019, presenciamos na mídia brasileira a notícia da morte de um músico, no Rio de Janeiro, que teve o carro fuzilado com mais de 80 tiros por militares<sup>8</sup>.

---

<sup>6</sup> “As PMs copiam o modelo de batalhões de infantaria do Exército; é regida pelo mesmo Código Penal e de Processo Penal Militar das Forças Armadas; seu Regulamento Disciplinar é redigido à semelhança do Regulamento Disciplinar do Exército; os Decretos No. 667, de 2 de julho de 1969,8 e No. 88.777, de 30 de setembro de 1983, que regulam as PMs ainda são do período autoritário; e seus serviços de inteligência (P-2) continuam, tal qual durante o regime militar, a fazer parte do sistema de informações do Exército conforme o Decreto No. 88.797, de 30 de setembro de 1983” (ZAVERUCHA, 2001, p. 4).

<sup>7</sup> Conforme o artigo 144 § 5º § 6º da Constituição Federal, a Polícia Militar é definida enquanto uma força auxiliar e reserva do Exército, atribuindo-lhes a preservação da ordem pública (BRASIL, 1988).

<sup>8</sup> GOMES, Marcelo; MARTINS, Marco Antônio; LANNOY, Carlos de. MP militar denuncia 12 homens do exército por ação com morte de músico e catador no Rio. G1, Rio de Janeiro, 10 de Mai. de 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/05/10/mp-militar-denuncia-12-militares-por-acao-com-morte-de-musico-e-catador-em-guadalupe-rio.ghtml>> Acesso em: 05 de Jun. de 2019.



Além disso, já no início de 2019, noticiou-se um novo projeto-piloto no Distrito Federal, o “Projeto de Gestão Compartilhada”, uma parceria entre as secretarias de Educação e de Segurança Pública. Esse projeto visa “proporcionar uma educação de qualidade, bem como construir estratégias voltadas ao policiamento comunitário e ao enfrentamento da violência no ambiente escolar, para a promoção de uma cultura de paz e o pleno exercício da cidadania”<sup>9</sup>. Nessas escolas, os integrantes da polícia militar ficaram responsáveis pela “Gestão Disciplinar Cidadã”.

O projeto de militarização das escolas públicas visa aplicar, no cotidiano escolar, modos de disciplina que abrangem exigências, tais como a obrigação de cantar o Hino Nacional diariamente, cortes de cabelo para os meninos, cabelos presos para as meninas, uso de farda específica e modos de se locomover pela escola (em filas com as mãos para trás)<sup>10</sup>. É válido questionarmos, então, os impactos dessa proposta no contexto de uma sociedade democrática.

Atualmente, o projeto engloba 12 (doze) escolas públicas de Ensino Fundamental e Ensino Médio, sendo estas: o Centro Educacional (CED) 1 da Estrutural, CED 3 de Sobradinho, CED 308 do Recanto das Emas, CED 7 de Ceilândia, Centro de Ensino Fundamental (CEF) 19 de Taguatinga, CEF 01 do Núcleo Bandeirante, CED 01 do Itapoã, CEF 01 do Riacho Fundo II, CED 416 da Santa Maria, CED Condomínio Estância III de Planaltina, CEF 407 de Samambaia e o CEF 05 do Gama. Esse projeto prevê que tais escolas passem a ser denominadas como “Colégio da Polícia Militar do Distrito Federal (CPMDF)”.

O cenário de militarização no contexto escolar não é novo no Brasil, e já vem ocorrendo em diferentes estados. Exemplo disso são estados de Goiás, Roraima, Pará, Amazonas, Bahia, Santa Catarina, Ceará, Tocantins, Sergipe e Piauí<sup>11</sup>, onde já existem escolas públicas militarizadas. Mas o que chama nossa atenção é o apoio crescente que o discurso da militarização das escolas tem recebido por parte da comunidade escolar (pais, alunos/as, professores/as e a direção). E, somado a isso, o crescimento da procura por matrículas em escolas militarizadas<sup>12</sup>.

---

<sup>9</sup> Diário Oficial do Distrito Federal, nº 23, sexta-feira, 1 de fevereiro de 2019 (Portaria conjunta nº 01, de Janeiro de 2019- SEEDF/SSPDF).

<sup>10</sup> PROJETO de militarização de escolas pode ser estendido a 36 unidades do DF. **Correio Braziliense**, Brasília, 12 de Fev.2019. Disponível em:

<[https://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/cidades/2019/02/12/interna\\_cidadesdf.736879/projeto-de-militarizacao-de-escolas-pode-ser-estendido-a-36-unidades.shtml](https://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/cidades/2019/02/12/interna_cidadesdf.736879/projeto-de-militarizacao-de-escolas-pode-ser-estendido-a-36-unidades.shtml)> Acesso em: 28 de abr.de 2019.

<sup>11</sup> RICCI, Rudá. A militarização das escolas públicas. **Diplomatic**, 2018. Disponível em: <<https://diplomatique.org.br/a-militarizacao-das-escolas-publicas/>> Acesso em: 28 de abr.de 2019.

<sup>12</sup> GUIMARÃES, Luísa; FUZEIRA, Victor; ALCÂNTARA, Manoela. Aumenta procura por matrículas em escolas militarizadas do DF. **Metropoles**. Brasília, 20 de fev. de 2019. Disponível em: <<https://www.metropoles.com/distrito-federal/educacao-df/aumenta-procura-por-matriculas-em-escola-militarizada-do-df>> Acesso em: 22 de fev. de 2019.

O tema da militarização das escolas brasileiras tem sido debatido nos ambientes acadêmicos, como a pesquisa de Guimarães e Lamos (2018) e a dissertação de mestrado de Garcia de Paulo (2019) nos mostram. Essas pesquisas, em específico, abordam a experiência de escolas militarizadas no Estado do Goiás e apontam para a sua relação com o discurso da segurança.

É possível percebermos que a militarização das escolas é mais do que um fato, é um discurso. Como podem, então, se constituírem discursos tão paradoxais a respeito da violência, em que, por um lado, repudia-se tal fenômeno e, por outro, pratica-se o mesmo cotidianamente?

Cabe destacar que este trabalho não se propõe a pensar questões relativas à pedagogia e nas implicações do projeto para a aprendizagem. Diante disso, este trabalho investigou processos de formação dos discursos sobre violência e segurança pública no Brasil contemporâneo. A partir desse objetivo geral, a pesquisa se desdobrou nos seguintes objetivos específicos:

- (i) Compreender de que forma esses discursos se constituem e se manifestam no contexto das políticas de militarização de escolas públicas do Distrito Federal.
- (ii) Analisar os possíveis efeitos da inserção do “Projeto de Gestão Compartilhada” nos processos subjetivação e de sofrimento psíquico dos profissionais da educação que atuam em escolas militarizadas, bem como suas implicações sociais.

À luz do cenário descrito até aqui, parece-nos lícito interrogar: a serviço de quais interesses o discurso da segurança no Brasil se encontra? Quais são os impasses psicossociais que dão lugar às pretensões de militarização dos espaços públicos? Quais os processos de subjetivação e de sofrimento psíquico implicados no discurso da militarização das escolas públicas? Vale ressaltar que esta pesquisa teve como base um referencial teórico psicanalítico, e que, assim, foram feitas reflexões a respeito do mal-estar na atualidade, da noção violência e de segurança, utilizando-se da literatura de autores como Freud (1930/2010), Žižek (2014), Dunker (2015a;2015b) e Safatle (2014;2016a;2016b).

Inicialmente, procurou-se, no capítulo I, discutir o fenômeno da violência e da segurança, contemplando as suas possíveis articulações. Para tanto, utilizou-se as contribuições da psicanálise, a fim de dar suporte às reflexões sobre as dimensões políticas, sociais e culturais do Brasil contemporâneo. Discutiu-se, também, sobre a concepção de sujeito para a psicanálise, apontando para os possíveis impactos que a realidade social tem na constituição desse sujeito e nos processos de sofrimento psíquico.

Em seguida, no capítulo II, desenvolveu-se um panorama geral da gênese das instituições escolares, dando ênfase para o seu caráter normatizador para, então, centrar a discussão na noção foucaultiana de “disciplina” e “poder”, e nas suas implicações para a realidade brasileira das escolas públicas. Outro conceito central para essa discussão foi o de “corpos dóceis” de Foucault (1987), que possibilitou a reflexão sobre os mecanismos de gestão do poder. Na terceira parte do capítulo II, abordou-se uma breve reflexão sobre a noção de “educação bancária” para Paulo Freire (1987), apresentando outros modelos que vão além do modo tradicional de se fazer educação.

No capítulo III, dedicou-se às articulações entre o que foi discutido nos capítulos anteriores, a partir de uma pesquisa de campo. Antes disso, foi apresentado a estratégia metodológica escolhida para a pesquisa de campo. Por fim, é válido ressaltar que os/as profissionais entrevistados para a realização das análises não estão inseridos em escolas que estão no processo de militarização. Durante o percurso da pesquisa de campo, encontrou-se dificuldades em acessar os/as profissionais que atuam nessas escolas, devido a uma possível resistência em falar sobre essa temática.

## CAPÍTULO I

### SEGURANÇA, VIOLÊNCIA E CULTURA À BRASILEIRA

Com a finalidade de fundamentar teoricamente este trabalho, faz-se necessário desenvolver uma discussão a respeito do fenômeno da violência e da segurança, e de suas possíveis articulações. Para tanto, serão abordadas neste capítulo as noções de “violência subjetiva” e de “violência objetiva” para o autor esloveno Slavoj Žižek, que será uma contribuição central para o trabalho. Além disso, será indispensável discutirmos algumas das reflexões freudianas acerca da violência e do “mal-estar na civilização”, apontando para algumas das contribuições que a psicanálise freudiana pode nos oferecer no que diz respeito às configurações políticas, sociais e culturais da realidade brasileira contemporânea.

#### 1.1 Violência Subjetiva e Violência Objetiva

*“Há uma velha história sobre um trabalhador suspeito de roubar no trabalho: todas as tardes, quando sai da fábrica, os guardas inspecionam cuidadosamente o carrinho de mão que ele empurra, mas nunca encontram nada. Está sempre vazio. Até que um dia cai a ficha: o que o trabalhador rouba são os carrinhos de mão...”*  
(ŽIŽEK, 2014, p. 17)

É com essa reflexão que Žižek (2014) inicia sua discussão a respeito da violência. Para o autor, a atualidade é perpassada por preocupações com todas as formas de violência, isto é, desde a violência física, até a violência ideológica. Cotidianamente, nos deparamos com notícias de jornais que denunciam a violência que percorre a sociedade brasileira; o crime organizado, a polícia, a incitação ao ódio à minorias, os indivíduos que cometem atos de barbárie. Esses são apenas alguns dos exemplos de pautas que podemos encontrar nos noticiários e que promovem, muitas vezes, sentimentos de horror a tais práticas violentas (ŽIŽEK, 2014).

Pouco tempo atrás, nos foram noticiados dois massacres em escolas do Brasil, um em Suzano (SP)<sup>13</sup> e outro em Realengo (RJ)<sup>14</sup> – ocorrido no ano de 2011, mas que veio à tona recentemente diante do episódio em Suzano. Tais acontecimentos são exemplos de atos

<sup>13</sup> VARGAS, André. O massacre de Suzano. **IstoÉ**. 15 de mar. de 2019. Disponível em: <<https://istoe.com.br/o-massacre-de-suzano/>> Acesso em: 22 de abr. de 2019.

<sup>14</sup> ATIRADOR entra em escola em Realengo, mata alunos e se suicida. **G1**, Rio de Janeiro, 07 de mai. 2011. Disponível em: <<http://g1.globo.com/Tragedia-em-Realengo/noticia/2011/04/atirador-entra-em-escola-em-realengo-mata-alunos-e-se-suicida.html>>. Acesso em: 22 de abr. de 2019.

violentos que ocupam nossa atenção, tendo em vista que são considerados uma monstruosidade, sendo noticiados frequentemente pela grande mídia.

No entanto, o foco nesse tipo de violência visível, direcionada a outrem, ofusca um outro tipo de violência. A respeito disso, Žižek (2014) se questiona: “não haveria aqui uma tentativa desesperada de desviar as atenções do verdadeiro lugar do problema, uma tentativa que, ao obliterar a percepção de outras formas de violência, se torne assim parte ativa delas?” (p.24). É inegável o protagonismo dessa violência visível na mídia e no nosso imaginário social, ao passo que, em um apelo humanitário, reivindicamos ferozmente a sua erradicação (NEVES, SANTOS & MARIZ, 2017; ŽIŽEK, 2014). Entretanto, qual seria essa outra forma de violência a qual Žižek (2014) se refere enquanto um “desviar [d]as atenções”?

Trata-se de uma violência que não vemos e, assim, não nos horrorizamos com sua manifestação. Žižek (2014) a define como “violência objetiva”, que engloba dois aspectos: a “violência simbólica” e a “violência sistêmica”. A primeira se encontra na dimensão da linguagem, implica não só em casos de provocação ou de dominação social, característica de relações verticalizadas, mas também se relaciona à imposição de um “universo de sentidos” (p.17), de uma ideologia. Já a segunda, a “violência sistêmica”, diz respeito a violência intrínseca de um sistema econômico e político, são formas de coerção e dominação do funcionamento “natural” das coisas, da manutenção da ordem (ŽIŽEK, 2014).

A violência que vivenciamos no cotidiano é, desta forma, a mais visível dentre as outras, sendo denominada por Žižek (2014) de “violência subjetiva”, e exercida por meios repressivos disciplinadores, que perturbam a ordem das coisas e, assim, geram horror. É uma violência subjetivada, isto é, praticada por um sujeito identificável.

A partir desse ponto de vista, pensar a violência é, antes de tudo, considerar todas as suas formas, não se limitando apenas a violência física e visível. Não se trata, entretanto, de desconsiderarmos a problemática da “violência subjetiva”. Ela não apenas existe, como tem grande impacto social e subjetivo na vida dos/as brasileiros/as. Mas é imprescindível uma análise crítica da “violência objetiva” e suas implicações, uma vez que, para Žižek (2014), “a única coisa realmente ‘prática’ a se fazer é resistir à tentação da ação imediata, para ‘esperar e ver’ por meio de uma análise crítica e paciente” (p. 21).

Ademais, “a violência subjetiva” e “objetiva” não podem ser compreendidas a partir do mesmo ângulo, ou seja, a “violência subjetiva” é entendida como o “grau zero de não violência” (ŽIŽEK, 2014, p.17), uma perturbação da ordem. Já a “violência objetiva” é intrínseca à ordem desse grau zero de não violência. Assim, precisamos levá-la em consideração para compreendermos o fenômeno da violência em sua totalidade, uma vez que o foco apenas em

um modo de violência é um entrave para o seu completo entendimento (ŽIŽEK, 2014; NEVES, SANTOS & MARIZ, 2017).

Para explicar esses dois tipos de violência, Neves, Santos e Mariz (2017) recorrem a Bertolt Brecht, que, na *A ópera dos três vinténs*, dizia que, quando somos informados de um roubo a banco, tendemos a nos sentir injustiçados – como se estivessem tirando algo nosso – com medo e angustiados pelo suposto perigo iminente ao qual estamos expostos. Entretanto, não nos damos conta de outro tipo de violência: a da própria fundação do banco. Acerca disso mencionam a aliança entre o Estado, bancos e corporações do mercado que priorizam uma política da austeridade (NEVES, SANTOS & MARIZ, 2017).

Nos dias atuais, podemos perceber uma certa política da austeridade, refletido, por exemplo, no contingenciamento do orçamento das Universidades Federais do Brasil e no congelamento de bolsas de pesquisa da CAPES<sup>15</sup>. Esses cortes são feitos enquanto uma medida de economia dos gastos públicos, de modo que evidencia uma realidade de nossa sociedade: em época de crise, a economia tem privilégios em detrimento das questões sociais.

Žižek (2014) aponta para a distinção fundamental entre a realidade social, entendida como aquilo que os indivíduos, em seus processos de interação, de fato vivenciam cotidianamente, e Real, “a inexorável e ‘abstrata’ lógica espectral do capital que determina o que se passa na realidade social” (ŽIŽEK, 2014, p. 45).

Nesse sentido, Žižek (2014) ressalta que o Real do discurso capitalista reside no fato de que ele se ocupa apenas da situação do Capital, pouco importando a realidade vivenciada pelas pessoas. Para enfatizar seu argumento, o autor dá o exemplo de lugares onde há muita miséria e destruição ecológica, mas que se declaram com a economia sólida. Um exemplo recente disso é o Chile. Apresentado por décadas, nas grandes mídias, como exemplo de prosperidade econômica, de crescimento industrial, de gestão pública. E agora descobrimos que tudo isso só foi possível à custa de ataques a direitos sociais (aposentadoria, saúde, educação, etc.), e promoção de desigualdade econômica e social. Em suma, a situação do capital tem maior relevância que a vida das pessoas, o que fica evidente na política da austeridade que é implementada em alguns países, assim como no Brasil.

---

<sup>15</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

## 1.2 A (in)segurança e as suas relações com a violência à luz da psicanálise

Christian Dunker, em seu livro *Mal-estar, sofrimento e sintoma* (2015a), traz uma reflexão a respeito dos condomínios fechados no Brasil. Para ele, a lógica dos condomínios é pautada pela exigência de demarcação, por meio de “muros de defesa”, de espaços excludentes compartilhados por iguais, isto é, aqueles que podem pagar, a fim de se defenderem dos outros, dos inimigos. Tais espaços trazem consigo a promessa de segurança, ordem, felicidade, e, paradoxalmente, de liberdade.

A discussão feita por Dunker (2015a) a respeito dos condomínios fechados articula-se, de certa forma, às reflexões propostas por Freud (1930/2010) em *O mal-estar na civilização*. Em primeiro lugar, Freud (1930/2010) acredita que, para haver civilização, é necessário existir certos comportamentos e instituições que nos distanciem de nossas raízes para com os nossos “antepassados animais”. Diante da fragilidade da existência humana, “estamos sempre ameaçados por perigos: somos sujeitos à fúria da natureza, à decadência de nosso corpo (...), às dificuldades de nossos relacionamentos com os outros” (LOURENÇO, 2004, p. 65). Diante disso, a civilização serve para dois propósitos: proteger os indivíduos das injúrias da natureza e regulamentar os vínculos entre estes.

Mas toda promessa exige sacrifícios, e no processo civilizatório não seria diferente. Para Freud (1930/2010), a gênese desse processo se fundamenta na sujeição das pulsões<sup>16</sup>, sendo estes a agressividade e a libido (LOURENÇO, 2004). Em relação à conexão entre promessa e sacrifício na teoria freudiana, Lourenço (2004) afirma:

Dessa maneira, aprendemos desde muito cedo a aceitar as privações sobre o fundo de promessa. As ordens parentais, e, posteriormente, as ordens estatais e religiosas, são obedecidas em troca das promessas de amor, proteção e ideais de felicidade. Desiste-se dos desejos mais primevos e suportam-se as mais severas punições na esperança de um futuro promissor. (p. 66)

Nesse sentido, o homem civilizado troca a satisfação imediata e ilimitada pela satisfação adiada e parcial, o prazer pela restrição do prazer, e a ausência de repressão, pela segurança. A satisfação dos impulsos passa a ocorrer por outras vias, considerando as limitações impostas pela civilização (FREUD, 1930/2010).

---

<sup>16</sup> O termo “pulsão” será adotado enquanto uma tradução para *Trieb*, uma vez que o termo “instinto” – frequentemente utilizado enquanto uma tradução de *Trieb* pelas edições brasileiras das obras completas de Freud (Imago e Companhia das Letras) – pode sugerir um caráter estritamente biológico.

Tendo em vista o que foi dito a respeito dos condomínios fechados, podemos considerar que estes partem dos mesmos pressupostos que a civilização: a segurança e o estabelecimento de certas regras de convivência, almejando um estado de ‘felicidade’. Habitar em um condomínio implica, também, consentir com uma série de regras rígidas e limites que são necessários para que se possa viver em tal espaço (DUNKER, 2015a). O autor afirma que as estratégias para evitar o desprazer apresentadas por Freud podem ser pensadas, também, na metáfora do condomínio.

O condomínio surge, então, como consequência da tentativa de se eliminar o desamparo, ao qual fomos condenados, e as diferenças, produzindo, assim, em sua estrutura, uma nova forma de mal-estar (DUNKER, 2015a). A partir da discussão sobre felicidade, Freud (1930/2010) nos provoca a refletir sobre as possíveis relações entre a civilização e a nossa infelicidade. Para ele, é difícil compreendermos o motivo pelo qual as instituições que nós mesmos criamos se tornam, elas próprias, fontes de sofrimento psíquico. Dunker (2015b) expõe que o mal-estar é, em alguma medida, a lembrança constante do infortúnio que é a nossa existência.

É comum, entretanto, que, ao pensarmos sobre a vida social, separemos a racionalidade da dimensão afetiva. O afeto é visto como algo da ordem do privado, do individual, enquanto somente a racionalidade tem expressão na vida política e social. Nesse sentido, a invasão do afeto na política, naquilo que é público, é questionado e visto como inadequado (SAFATLE, 2016a; 2016b<sup>17</sup>). Entretanto, de acordo com Safatle (2016a), as obras freudianas foram fundamentais como tentativas para repensar a dicotomia entre a dimensão dos afetos e da racionalidade, mostrando-nos que os afetos perpassam tanto a vida social como a política.

A partir disso, Safatle (2016a) nos lembra que Freud procurou entender o modo pelo qual produzimos, com base em “circuitos de afetos” (p. 38), certas crenças que tendem a justificar o consentimento e a concretização das normas. Levando em consideração esse aspecto, a vida social estaria, historicamente, atravessada pelo medo. Em outras palavras, o afeto que, de certo modo, compõe nossas relações sociais, é o medo. O medo do outro, do desamparo, das forças da natureza, são as principais estratégias responsáveis pelo respeito à lei (SAFATLE, 2016a, 2016b).

A internalização desse medo nos remete à disciplina dos corpos em decorrência do processo civilizatório, discutido por Freud (1930/2010) ao referir-se à dominação civilizatória da pulsão agressiva, pois o enfraquece fazendo “com que seja vigiado por uma instância no seu

---

<sup>17</sup> A lógica do condomínio. **Café Filosófico**, Brasília, 30 de Ago.2016. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=zWnD\\_FYo1sQ](https://www.youtube.com/watch?v=zWnD_FYo1sQ)> Acesso em: 31 de mai.de 2019



interior, como por uma guarnição numa cidade conquistada” (p. 92). Nesse caso, podemos inferir que esse medo internalizado remete à noção do supereu (SAFATLE, 2016a, 2016b).

Na mesma linha argumentativa de Safatle (2016a), Žižek (2014) acredita que este afeto é ponto central na vida social capitalizada de hoje e um “constituente fundamental da subjetividade” (p. 45). O medo da criminalidade, o medo do outro, é o modo encontrado de mobilizar as pessoas. Assim, trata-se de uma “união assustadora de pessoas aterrorizadas” (p. 46).

Sob esse prisma percebemos que o medo é o afeto fundamental que permeia as nossas vidas. Ele nos impulsiona a adotar modos excludentes de moradia, levando ao enclausuramento do outro que deturpa o estado “natural” da vida cotidiana, bem como legitimar o uso da violência em defesa de uma sensação fantasiosa de segurança. O que não nos damos conta é que estamos contribuindo para a manutenção de outro modo de violência, a “violência objetiva”.

Um fator interessante para a nossa discussão, que é explorado por Dunker (2015a), é a relação para com a autoridade e com o poder que advém a partir dessa “lógica do condomínio”. Com relação a isso, Dunker (2015a) afirma que “a lógica do condomínio altera substancialmente essa interpelação indutora de autoridade no Brasil dos anos 1990. Sai o autocrata arrogante, de ego espaçoso e rígido, entra a figura cínica, eficaz e flexível do síndico” (p. 52).

Se, para Dunker (2015a), até os anos 70, a forma predominante de exercer o poder no Brasil era a partir do clamor à obediência, – que pode ser resumido pelo enunciado: “Você sabe com quem está falando?” – com a forma de organização do condomínio, o poder passa a ser praticado a partir da lógica de “representar a lei”, isto é, apoiado na figura do síndico, que anuncia: “só estou cumprindo regras”. Dunker (2015a) chama a atenção para o aspecto cínico que perpassa essa figura, ao justificar seus atos em prol da ordem, não se implicando enquanto sujeito de tais atos.

A figura do síndico se assemelha à dos agentes do Estado, os quais, muitas vezes, ao usar a força de modo violento, chegando até mesmo a matar aqueles que perturbam a ordem, anunciam que estão apenas cumprindo o seu ‘dever’. Entretanto, se, por um lado, temos a representação desse tipo de autoridade, por outro, não podemos deixar de perceber que, na atualidade, há também um discurso que almeja essa figura do “autocrata arrogante” no poder (DUNKER, 2015a, p. 52).

Dunker (2015b) afirma que o conceito de mal-estar, na realidade brasileira, está intimamente relacionado à violência. Assim, atribui-se à violência todo o infortúnio da vida

em civilização, de tal forma que legitima atos hostis quando utilizados para abolir, ou diminuir, a violência praticada por sujeitos “maus”. A tentativa de nomear o mal-estar a partir da violência é por si só violenta, na medida em que se converte na segurança de uns em detrimento da marginalização de outros (DUNKER, 2015b).

A violência, tal como evidencia Freud em sua carta a Einstein (1932/2010), opera enquanto um exercício do poder. A fim de explicá-la, Freud retoma a ideia de “pulsão destrutiva” (pulsão de morte), desenvolvida em *O Mal-Estar na Civilização*. O autor declara que existem duas pulsões humanas possíveis, sendo estas: as pulsões eróticas, que servem para “conservar a substância vivente e juntá-la em unidades cada vez maiores” e as pulsões agressivas ou destrutivas “que busca dissolver essas unidades e conduzi-las ao estado primordial inorgânico” (FREUD, 1930/2010, p.85-86).

É importante, porém, fazermos um esforço para não reduzir essas pulsões a uma dicotomia moral entre “bem” e “mal”. A pulsão agressiva também tem a sua relevância no que concerne à preservação da vida, pois é a atuação concomitante ou antagônica das pulsões eróticas e agressivas que torna possível os fenômenos da vida. Assim, as pulsões eróticas não agem isoladamente, e, além disso, necessitam da pulsão agressiva para modificar ou alcançar a sua meta (FREUD, 1932/2010). No movimento de destruir o próximo, o ser vivo se conserva. Freud (1932/2010) enfatiza que essa destruição para com o mundo externo alivia este ser, e pode ter um efeito positivo, aproximando-se mais da “natureza” do que a resistência que temos a eles.

Pensando nisso, quais são as possíveis articulações entre o sujeito e o fenômeno da violência? Um questionamento norteador do trabalho de Silva e Besset (2010), e que, de certo modo, se aplica a esta presente pesquisa, diz respeito ao estatuto da violência na contemporaneidade e suas implicações para a subjetividade.

### **1.3 Reflexões sobre o sujeito da psicanálise**

Considerando que a proposta deste trabalho envolve, em alguma medida, a compreensão dos processos de subjetivação e de sofrimento psíquico, torna-se necessário delimitarmos o que entendemos por sujeito. É evidente que, por se tratar de um trabalho que possui um aporte teórico psicanalítico, o sujeito aqui referido é o sujeito da psicanálise, o sujeito do inconsciente, o sujeito do desejo. Mas antes de entrarmos nessa discussão, vale a pena pensarmos na origem do sujeito enquanto categoria analítica.

De acordo com Elia (2010), a categoria de sujeito é contemporânea ao advento da ciência, sendo marcada por um período, na história do pensamento, que se caracterizou pela angústia do indivíduo frente ao mundo e suas incertezas. Se, por um lado, na antiguidade, o indivíduo era amparado por um discurso teológico que delimitava o lugar que cada indivíduo ocupava no seio da sociedade; por outro lado, na modernidade, o sujeito encontra-se desamparado, uma vez que as referências nas quais se sustentava são radicalmente colocadas em questão. Nesse sentido, a autoridade divina, característica da antiguidade, perde o seu lugar para o saber científico, e a subjetividade passa a ser compreendida a partir da razão e, deste modo, constituída por processos conscientes. Com a modernidade há, então, o “autocentramento do sujeito no eu e na consciência”, como bem ilustrado pela famosa frase cartesiana *cogito, ergo sum*<sup>18</sup> que, de certo modo, evidencia o domínio do eu e da razão (TOREZAN & AGUIAR, 2011, p. 530)<sup>19</sup>.

Decerto, podemos afirmar que o *cogito* inaugurou a concepção de sujeito moderno, visto que pela primeira vez, na história da filosofia, nos colocamos como fontes de saber; não se tratava, entretanto, de apenas categorizar os seres, compreendendo-os a partir de um olhar ontológico e metafísico, mais que isso, tratava-se de questionar o próprio ato de pensar sobre o ser, tornando-o pensável (ELIA, 2010). Contudo, esse sujeito excluía, pelo seu caráter estritamente racional, a noção de inconsciente, reduzindo-o a um modo de consciência estranha ao sujeito (TOREZAN & AGUIAR, 2011).

Como Lacan pôde, então, afirmar que o sujeito da psicanálise é, antes de tudo, o sujeito da ciência, se este último não contempla a noção de inconsciente?<sup>20</sup> A princípio, essa afirmação pode nos parecer um tanto quanto questionável, afinal, como Elia (2010) nos indaga, “como é possível que o sujeito da psicanálise, do inconsciente, seja o mesmo da ciência, se psicanálise e ciência são tão diferentes precisamente quanto ao sujeito?” (p. 15).

Em primeiro lugar, a concepção de sujeito desenvolvida pela ciência questiona ontologicamente o próprio ser, mas não o utiliza em seu exercício. O diferencial da psicanálise é que esta cria condições para operar com esse sujeito (ELIA, 2010). É certo que a psicanálise tem sua origem a partir da subversão da lógica médica dominante, ao dar respostas aos sintomas

---

<sup>18</sup> *Penso, logo sou*. Essa proposição foi inaugurada por Descartes a partir do momento em que este se pôs a duvidar de tudo, inclusive do fato de duvidar; assim, diante de sua angústia causada pelas incertezas, a única certeza que poderia ter é que pensa (ERLICH & ALBERTI, 2008; ELIA, 2010).

<sup>19</sup> “Se Galileu criou a ciência moderna, cujo modelo é a Física matematizada, Descartes o fez pelo viés da subjetividade” (ERLICH & ALBERTI, 2008, p. 51).

<sup>20</sup> Concepção discutida a partir da afirmação lacaniana de que “o sujeito sobre quem operamos em psicanálise só pode ser o sujeito da ciência” (LACAN, 1965).

históricos, enquanto a medicina falhava ao tentar compreendê-los. A emergência do sujeito, na clínica psicanalítica freudiana, advém da suposição de que há um saber do lado daquele que fala, ou seja, das históricas (ERLICH & ALBERTI, 2008).

Nesse contexto, é na fala que se baseia o método psicanalítico, explicitado no convite à associação livre – *fale tudo o que vier a cabeça* –; o que, de certo, aliviava os sintomas históricos (ERLICH & ALBERTI, 2008). O registro da linguagem é privilegiado desde o início das obras freudianas, por mais que Freud não tenha desenvolvido uma teoria específica da linguagem (GARCIA-ROZA, 2000; LONGO, 2006). Nesse sentido, a emergência do sujeito estaria intimamente ligada à linguagem. O corpo humano, na leitura freudiana, é compreendido enquanto um corpo pulsional, tomado pelo simbólico e pela linguagem (GARCIA-ROZA, 2000)<sup>21</sup>.

O que seria, enfim, a subjetividade na psicanálise? E, além disso, como o sujeito surgiria no ato da linguagem? Pensar no sujeito a partir da psicanálise, implica, necessariamente, a noção de inconsciente, em virtude de este ser compreendido enquanto uma instância constituidora da subjetividade (TOREZAN & AGUIAR, 2011). Na teoria freudiana, entende-se que a subjetividade é clivada, em razão do sistema psíquico ser constituído, de um lado, pelo inconsciente e, de outro, pelo pré-consciente/ consciência. Entretanto, em cada uma dessas instâncias psíquicas advém um sujeito diferente, na medida em que o sujeito da consciência não é o mesmo que o sujeito do inconsciente.

No início deste tópico foi mencionado que o sujeito em psicanálise é o sujeito do inconsciente<sup>22</sup>, do desejo; ao que podemos acrescentar, sujeito da enunciação, aquele que fala<sup>23</sup>. Em contrapartida, o sujeito da consciência é um sujeito gramatical, no sentido formal do termo, sujeito do enunciado (GARCIA-ROZA, 2000; TOREZAN & AGUIAR, 2011). A partir da tese freudiana de que o inconsciente é atemporal e sincrônico, além de operar através de uma lei

---

<sup>21</sup> Garcia-Roza (2000) considera que a psicanálise recusa explicações estritamente biológicas do corpo humano, evidenciando que “a psicanálise está afirmando que seu ponto de partida não poderá ser outro senão a linguagem, devendo, portanto, conceber o corpo segundo referenciais que serão os dela e não os da biologia” (p. 195).

<sup>22</sup> “É importante, contudo, assinalar que Freud em momento algum emprega a expressão *sujeito do inconsciente*. Ela não está em nenhum de seus textos, sendo que o próprio termo *sujeito* não tem para Freud a importância que terá depois para Lacan. A expressão *sujeito do inconsciente* surge com Lacan e é a partir de então incorporada ao vocabulário psicanalítico” (GARCIA-ROZA, 2000, p. 197).

<sup>23</sup> O sujeito da enunciação/ sujeito do enunciado é discutido por Lacan com base na obra freudiana (TOREZAN & AGUIAR, 2011).

própria, Lacan afirma que as leis do inconsciente muito se assemelham às leis da própria linguagem<sup>24</sup>, donde o aforismo lacaniano: *o inconsciente é estruturado como uma linguagem*<sup>25</sup>. Como vimos brevemente acima, a linguagem possui grande importância em se tratando da concepção do sujeito psicanalítico. Na teoria lacaniana, o sujeito é efeito de sua relação com o Outro, em que a linguagem ocupa o lugar de intermédio dessa relação. Nesse sentido,

ao nascer, o homem é inserido em uma ordem humana que lhe é anterior, uma ordem social na qual ele adentra através da linguagem e da família. Assim, a história do sujeito o antecede por um mito familiar que passa a recobri-lo a partir de seu nascimento e através da linguagem – linguagem que é, em essência, sempre equívoca e passível de múltiplas interpretações, facilitadora da construção de um mito individual em referência ao mito familiar (TOREZAN & AGUIAR, 2011, p. 533).

Quando nascemos nos inserimos em um mundo de discurso, que é anterior ao nosso nascimento, e que permanecerá mesmo após a nossa morte. Antes de vir ao mundo, um lugar no discurso das mães e/ ou dos pais lhe é destinado; o bebê é por esse outro falado, bem como é envolvido em suas representações. Assim sendo, culturalmente há um preparo antes do bebê vir a nascer, escolhem seu nome, preparam seu quarto, decidem como será o futuro dessa criança e as mudanças que esta ocasionará na vida de quem a espera. Somos, então, todos constituídos pelo Outro da linguagem (ERLICH & ALBERTI, 2008; FINK, 1998).

Como se pode notar a partir do que expusemos até aqui, a afirmação lacaniana de que o sujeito da psicanálise não pode ser outro se não o sujeito cartesiano<sup>26</sup>, implica dizer que a psicanálise trabalha com a noção de sujeito e não de homem, fundamentada em um viés humanista. Apesar disso, muitas são as diferenças entre o sujeito cartesiano e o sujeito da psicanálise. Dentre elas, em primeiro lugar, o sujeito cartesiano, como foi dito, recusa a noção de inconsciente, uma vez que a proposição *cogito, ergo sum* implica um sujeito consciente e substancial (GARCIA-ROZA, 2000). Considerar o sujeito do inconsciente implica dar lugar ao que está ausente no sujeito da consciência, pensamentos de uma outra ordem que são, inclusive, recusados pela consciência e surgem através de sonhos, chistes, lapsos, atos falhos (GARCIA-ROZA, 2000; TOREZAN & AGUIAR, 2011).

---

<sup>24</sup> Lei esta que se expressa pela metáfora e pela metonímia. Cf. (LONGO 2006, p. 21).

<sup>25</sup> Tal concepção lacaniana está presente no texto *A ciência e a verdade* de 1965, que pode ser encontrado no livro: *Escritos*.

<sup>26</sup> Cf. Lacan (1965/1998).

Assim, ao discutir o sujeito do inconsciente para Lacan e sua relação com a linguagem faz-se necessário considerarmos que a fala propriamente dita, ou seja, a fala que nos submetemos corriqueiramente, configura-se por um deslizamento do ser falante, de significante em significante, sem de fato dar-se conta do sentido do que diz. O falante, porém, só consegue alcançar o sentido do que fala em momentos excepcionais (LONGO, 2006). Vê-se, portanto, que essa concepção lacaniana denota a noção de que o pensamento não é, ou melhor, não se restringe a consciência. Mas, uma vez que ele se articula com a fala, produz efeitos que escapam ao controle do falante, portanto, que escapam à consciência. Lacan propõe, então, que o *cogito* cartesiano deveria ser formulado da seguinte maneira: *Penso onde não sou, logo sou onde não penso*<sup>27</sup>. De tal modo que, ao considerar o inconsciente no *cogito*, denota-se a separação entre ser (inconsciente) e pensar (consciente); a oposição ao *cogito* se dá na medida em que o que é da ordem do pensamento é direcionado ao Outro que constitui o sujeito (ERLICH & ALBERTI, 2008). E, sob esse aspecto, Erlich e Alberti (2008), afirmam que o “eu é determinado por algo que lhe é excêntrico e, ao mesmo tempo, inteiramente familiar, do qual ele nada quer saber, posto que pode abalar sua síntese” (p. 60).

É bem sabido que na psicanálise, como vimos brevemente acima, a dimensão do sujeito, bem como da sociedade não podem ser pensadas separadamente, uma vez que para constituir-se enquanto sujeito precisamos estar inseridos no mundo da linguagem<sup>28</sup>. Essa concepção já é discutida por Freud em *Psicologia das massas e análise do eu* (1921/2011), quando afirma que:

[...] na vida psíquica do ser individual, o Outro é via de regra considerado enquanto modelo, objeto, auxiliador e adversário, e portanto psicologia individual é também, desde o início, psicologia social, num sentido ampliado, mas inteiramente justificado. (p. 10)

Safatle (2014) aponta para o vínculo entre sofrimento psíquico e a experiência social, instigando-nos a refletir sobre a experiência nacional e sua conexão com o sofrimento, uma vez que “não há norma sem o *pathos* produzido por aquilo que ela é incapaz de normatizar” (p.11). Assim, ao considerarmos que a subjetividade é perpassada pelos impactos da realidade social,

---

<sup>27</sup> Cf. Lacan (1957/1998).

<sup>28</sup> Cf. Instituto CPFL. **Vimeo**, 2013. Novas subjetivações e o mal-estar na contemporaneidade – Joel Birman. Disponível em: < <https://vimeo.com/71267710> >. Acesso em: 30 de out. de 2019.

faz-se necessário repensarmos as particularidades dos fenômenos sociais no Brasil contemporâneo.

Nesse estudo, o debate sobre as formas de violência, afeto, medo, lógica condominial e sujeito, possibilitam compreendermos os impulsores de certas práticas sociais, tais como a militarização das escolas. Atentando-nos, principalmente, para a dimensão estrutural, de um modo de organização social que proporciona modos de operar e modos de se fazer sujeito. Trata-se de compreender que a nossa organização, enquanto sociedade submersa em um sistema capitalista, não se dá por acaso. A violência perpassa a própria manipulação do espaço servindo enquanto manobra social para o refinamento e manutenção de um sistema.

## CAPÍTULO II

### ENTRE OS MUROS DA ESCOLA

Este capítulo se propõe a discutir as noções de “disciplina” e “poder” na perspectiva de Foucault (1987), bem como suas possíveis articulações com as instituições escolares, questionando o modelo de educação presente na realidade brasileira, principalmente no Distrito Federal. Trata-se, num primeiro momento, de pensar a respeito do modelo de educação que nos é ofertado na atualidade e no modelo das escolas militarizadas, abarcando em nossa discussão a gênese da instituição escolar. Por fim, faz-se necessário uma breve reflexão sobre a noção freireana de *educação bancária*, apresentando outros modelos bem-sucedidos de se fazer educação.

#### **2.1 A instituição escolar: um panorama histórico**

Na atualidade, a escola é uma instituição social que faz parte da vida da maioria dos/as brasileiros/as na medida em que é um elemento necessário para a efetivação dos direitos básicos de todos/as cidadãos/ãs. Por ser central na vida de muitos/as, a escola é amplamente discutida e repensada no que concerne à pedagogia e à própria instituição. Muitas vezes temos a impressão de que essa instituição sempre existiu, porém ela possui uma história, uma gênese, não sendo, portanto, atemporal. Como surgem, então, as instituições escolares, tão essenciais ao desenvolvimento civilizatório, e, ao mesmo tempo, tão complexas e permeadas de paradoxos?

A educação, de fato, sempre existiu, uma vez que se compreende por educação a transmissão de conhecimentos, seja sobre a vida, a natureza e/ou sobre as tradições. Esses conhecimentos eram passados através das experiências dos mais velhos da comunidade, sem a necessidade da existência de instituições (COIMBRA, 1983). Segundo o historiador francês Philippe Ariès (1986), a institucionalização da educação surge apenas na Idade Média, na Europa, onde havia certos lugares destinados à transmissão do saber. A princípio, às crianças começavam a ir à escola com 10 anos, não havendo a separação de turmas por idade — então, era comum que os adultos ficassem juntos com as crianças, lendo os mesmos textos e aprendendo os mesmos conteúdos —, as escolas não tinham cunho disciplinar e, além disso, aconteciam em locais de estruturas simples; inclusive, muitas das vezes eram realizados nas esquinas das ruas (ARIÈS, 1986).



Somente no século XV que surgiram os colégios, isto é, institutos de ensino com um número alto de pessoas, onde os conhecimentos eram ministrados a partir da utilização de uma hierarquia autoritária. Sobre isso, Ariès (1986) comenta que: “O estabelecimento definitivo de uma regra de disciplina completou a evolução que conduziu da escola medieval, simples sala de aula, ao colégio moderno, instituição complexa, não apenas de ensino, mas de vigilância e enquadramento da juventude” (p.170). A escola medieval deixa de ser, então, um local apenas para a transmissão de conhecimentos, e passa a ter um caráter disciplinar, além de instituir certos valores sociais<sup>29</sup>.

A expressão máxima da disciplina adotada nesses ambientes é, de certo, o castigo corporal que foi muito utilizado a partir do século XV. Além disso, como foi dito, na Idade Média não havia separação e diferenciação no tratamento de adultos e crianças que frequentavam os ambientes de ensino, mas, por outro lado, com o advento de uma lógica disciplinar, o tratamento de adultos e crianças se diferenciavam em se tratando das condições sociais.

Para Coimbra (1983), é apenas no século XVII, com o desenvolvimento do capitalismo, que as escolas formais — no modelo das sociedades europeias — vão surgir. A *Revolução Industrial* foi, em grande parte, responsável pela demanda de um número maior de pessoas que soubessem ler, contar e escrever para tornar possível a operacionalização das máquinas. Outro fator que contribuiu para a institucionalização da educação foi a necessidade burguesa em educar a classe trabalhadora para criar cidadãos “bons” e “disciplinados” (COIMBRA, 1983).

No livro de Bourdieu e Passeron (1975), *A reprodução: elementos para a teoria do sistema de ensino*, discute-se como o ensino institucionalizado permite a reprodução da cultura dominante enquanto um mecanismo de manutenção das relações desiguais de poder na sociedade. Coimbra (1983) afirma que, além da escola, há outros aparelhos sociais que “reforçam” e “complementam” a visão de mundo da burguesia, sendo estes: a família, os meios de comunicação, dentre outros; de modo a naturalizar processos que se vinculam a própria estrutura do capitalismo. A partir disso, a autora comenta que “tudo passa a ser visto de forma natural, como se a Escola fosse neutra e desse iguais oportunidades a todos, tratando da mesma forma os que a ela têm acesso” (p. 15). Fato é que a escola dita democrática e de direito, além de não possibilitar oportunidades iguais a todos e a todas, não se responsabiliza pelos próprios infortúnios que produz. A exemplo disso, Coimbra (1983) ressalta a concepção do fracasso

---

<sup>29</sup> Para uma discussão mais aprofundada sobre as mudanças da escola e suas relações com a compreensão dos estágios de desenvolvimento da criança, cf. capítulo 2, “A vida escolástica” de Ariès (1986).

escolar e a culpabilização do sujeito, desconsiderando questões de ordem social e, até mesmo, não questionando a instituição escolar.

Em conformidade com as ideias de Coimbra (1983), o estudo de Guacira Lopes Louro apresentado na obra *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista* (1997), contempla a discussão a respeito das instituições sociais cumprirem um papel estratégico na normatização dos sujeitos. Para a autora, nem todos/as se inserem na norma, afinal, a própria noção de norma presume a noção de ‘anormalidade’. É claro que o estudo de Louro é voltado para a questão da sexualidade<sup>30</sup>, entretanto, o modo como a autora compreende as instituições sociais é pertinente para o presente trabalho.

Uma breve reflexão sobre a história da escola nos faz perceber que, em alguma medida, essa instituição é perpassada por uma lógica disciplinar que serve à manutenção de uma ordem social. Mas a que interessa à psicologia as discussões e problematizações a respeito das instituições escolares? Além disso, qual é o seu papel nesse cenário?

## **2.2 Disciplina e poder: suas possíveis articulações com a instituição escolar**

A partir do que vimos no tópico anterior, gostaria de fazer a seguinte pergunta: o que mudou na educação durante os séculos para a educação atual, no Brasil contemporâneo? Decerto, a sociedade contemporânea não é a mesma do século XV; as punições corporais são um exemplo de práticas que não fazem parte da realidade escolar nos dias de hoje. Contudo, as transformações no âmbito político, social, econômico e, até mesmo, científico proporcionaram métodos aperfeiçoados de disciplina e controle.

As ideias às quais Michel Foucault (1987) se dedicou em *Vigiar e punir* são essenciais para pensarmos nas peculiaridades das instituições escolares no contexto brasileiro. Em primeiro lugar, faz-se necessário explorarmos a configuração da estrutura arquitetônica dessa instituição, tendo como base as escolas públicas do Distrito Federal. No momento em que observamos como são as estruturas das escolas na capital do país e nas periferias do seu entorno, podemos nos surpreender ao nos darmos conta que essas escolas expressam as especificidades da comunidade em que estão inseridas a partir de seus muros. Claro que todas seguem o mesmo projeto arquitetônico previsto pela Secretaria de Estado de Educação (SEEDF)<sup>31</sup>, mas cada escola apresenta aspectos diferentes (FOUCAULT, 1987).

---

<sup>30</sup> Por mais que não seja o foco deste trabalho, considero importante trazer o recorte da dimensão da sexualidade em se tratando da normatização dos sujeitos e da vigilância dos corpos.

<sup>31</sup> Cf. Decreto nº 20.769/1999.

No Plano Piloto, as escolas da educação infantil e ensino médio, isto é, os Centros de Ensino Fundamental (CEF), Escolas Classe (EC), Centros de Ensino Infantil (CEI) e os Centros de Ensino Médio (CEM), são em larga medida circundados por grades, ou portões, que não são totalmente fechados; há um pátio aberto e um fechado dentro das instituições, de modo que as salas se disponham ao redor do pátio fechado. Esse é o protótipo da maior parte dessas instituições localizadas no Plano Piloto. Quando observamos a realidade periférica, nos deparamos com uma pequena e significativa diferença: seus muros. Essas escolas são compostas por altos muros de defesa, cercados por arame farpado em sua extremidade, em que a entrada para a instituição é um pequeno portão totalmente fechado. Dentro desses muros, existem a mesma lógica dos pátios, em que há áreas abertas e fechadas.

O modo como as escolas se organizam arquitetonicamente não se dá por acaso, pelo contrário, baseiam-se em uma lógica de manutenção do *status quo*, fabricando sujeitos submissos (FOUCAULT, 1987). Suponho que um questionamento pertinente a se fazer aqui é: qual a relação entre a organização do espaço escolar e a noção de disciplina? É para responder essa pergunta que a concepção foucaultiana de “corpos dóceis” e disciplina se faz fundamental.

Foucault (1987) considera que um corpo dócil é um corpo que pode ser submetido a transformações e aperfeiçoamento; é “o corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam” (p. 117). A utilização do corpo enquanto um objeto a ser dominado, o qual encontra-se cercado por limitações e obrigações, não é restrito a um tipo específico de sociedade. Pelo contrário, diversas são as sociedades que se utilizam do poder para impor sobre o corpo um *modus operandi*. A diferença, evidenciada por Foucault (1987), é que a partir do séc. XVIII os modos de docilização são aperfeiçoados com novas técnicas.

A concepção de “corpos dóceis” se articula com o que Foucault chama de disciplina. A disciplina no pensamento foucaultiano é um dos modos de exercício do poder<sup>32</sup> e opera com base em três métodos de coerção: (i) a “escala do controle”, que envolve trabalhar com o corpo de modo esmiuçado; aplicando imposições sobre os seus comportamentos, movimentos e gestos; (ii) o “objeto do controle”, isto é, a eficácia dos movimentos e a sua economia e, por fim, (iii) a “modalidade”, coerção que se dá de maneira contínua. Esses métodos facilitam o controle rigoroso sobre o corpo, tornando-os alvo de uma nova configuração do poder na qual a docilidade se dá ancorada à noção de utilidade. Quanto a isso, afirma Foucault (1987):

---

<sup>32</sup> Para o autor, existem três formas de exercício do poder, sendo estas: a soberania, a disciplina e o biopoder (FOUCAULT, 1987).

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente (p. 119).

Ao se debruçar sobre o estudo da genealogia de certas práticas, Foucault indaga-se acerca do poder nas relações entre os sujeitos, apontando para esse saber enquanto um dispositivo estratégico. Com as sociedades capitalistas, novas formas de dominação advêm, abandonando os modos antigos que priorizavam a violência e a repressão, para operar de modo produtivo e educativo através de uma “trama de micropoderes”. Em outras palavras, por mais que o poder também possa ser compreendido como negativo e, até mesmo, repressivo, no modo de vida capitalista, há o viés positivo do poder que é definido pela sua “eficácia produtiva”, na medida que certas estratégias e saberes propiciam modos de gestão da vida, tornando o corpo ativo e produtivo (PORTOCARRERO, 2004, p. 171).

Nesse sentido, produz-se “indivíduos e populações politicamente dóceis, economicamente úteis, saudáveis e normais, através de uma série de mecanismos como os da disciplina e da normalização” (PORTOCARRERO, 2004, p. 171). As instituições sociais – ou, disciplinares como caracteriza Foucault (1987) – possuem um papel fundamental nesse processo. Pensando nisso, quais as semelhanças entre as técnicas disciplinares dessas instituições? Ou melhor, quais seriam suas estratégias disciplinares?

A análise foucaultiana a respeito dos aparelhos disciplinares e do exercício do poder, contempla diversas instituições, dentre estas, a escola, as prisões, os quartéis e os hospícios (PORTOCARRERO, 2004). Neste primeiro momento, tais estratégias serão apresentadas de forma resumida, e, ao longo do capítulo III serão esmiuçadas e articuladas com as instituições escolares e, mais especificamente, com as escolas militarizadas. Desse modo, a tese de Foucault (1987) dispõe de quatro mecanismos, sendo estes:

(i) *a arte das distribuições*: diz respeito à “distribuição dos indivíduos no espaço” (p. 121), utilizando-se de diversas técnicas para este fim. Nesse contexto, as cercas servem para demarcar o espaço disciplinar. Para Foucault (1987), na história, esse mecanismo foi empregado para isolar aqueles que eram tidos como “vagabundos”, e que precisavam ser afastados do meio comum. Como foi dito acima, as escolas atuais, quase que exclusivamente, utilizam-se de muros para delimitar um dentro e um fora tornando necessário fechar-se em si para preservar a segurança de seus/as alunos/as e profissionais. Afinal, não é à toa que nas periferias as cercas são substituídas por grandes muros! Trata-se da manutenção de artimanhas de marginalização da periferia, assim como uma certa desconfiança em relação às populações

dessas localidades. Assim, o enclausuramento é intensificado à medida que se encontra em uma área dita “perigosa”.

No entanto, a cerca e o muro não são indispensáveis para que se opere o que Foucault nomeia de “arte das distribuições”. Há um mecanismo mais refinado, chamado de “quadriculamento”, que prevê que no espaço disciplinar há um lugar para cada indivíduo. O “quadriculamento” serve para “anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; tática de anti deserção, de anti vadiagem, de anti aglomeração” (FOUCAULT, 1987, p. 123). A fim de exemplificar esse conceito, lembremo-nos da nossa época escolar, em que era impossível circularmos no espaço livremente. O espaço da escola é dividido em: onde os/as alunos/as podem estar e onde não podem. Além dessa delimitação, há horários específicos para circular em alguns locais. O pátio, por exemplo, só pode ser acessado na hora do intervalo e, algumas vezes, na hora de chegar e/ou ir embora da instituição. Se você quiser se arriscar a permanecer no pátio no horário errado, provavelmente irá aparecer um personagem que, nem tão gentilmente, lhe encaminhará para a sala de aula.

A lógica da organização do espaço disciplinar serve para facilitar a gestão para com os corpos que ali se encontram. Todos/as são individualizados/das, proporcionando que o controle ocorra tanto no nível micro – de cada indivíduo particular – quanto no nível macro – de todos/as ao mesmo tempo. O processo de individualização ocorre à medida que se torna necessário classificar, bem como atribuir valores e méritos. Isso fica evidente no ambiente escolar. Nas instituições disciplinares, até mesmo o espaço livre na arquitetura deve ser utilizado de maneira útil, não há lugar para se ficar ocioso, sem vigilância. Por isso o pátio não pode ser utilizado a qualquer momento, além de muitas vezes funcionar como uma moeda de troca para o bom comportamento. Ainda é comum, em escolas de Ensino Fundamental, ver alunos/as sendo impossibilitados/as de irem ao intervalo por não se comportarem adequadamente em sala de aula.

(ii) *o controle da atividade*: trata-se de impor sobre o corpo uma lógica temporal. Mas o que significa dizer isso? Para tentar responder a essa questão, considero importante refletirmos sobre a percepção de tempo. O tempo implica a determinação de um certo período que, eventualmente, se repetirá. Para medi-lo utilizamos as horas, que são mostradas através de um aparelho chamado relógio, certo? Por mais que não nos demos conta, o modo pelo qual vivenciamos o tempo sofreu diversas mudanças ao longo da história. Com as sociedades capitalistas e com a invenção do relógio, o tempo passou a ser central em nossa vida cotidiana, uma vez que todas as relações e todas as atividades seguem a lógica temporal. Temos um

horário para trabalhar, para estudar, para consumir os transportes públicos, para comprar, para circular. É impossível pensarmos em uma sociedade capitalista sem nos lembrarmos das exigências de regulamentação social do tempo.

Quando pensamos no ambiente escolar, especificamente, a primeira imagem que nos pode ocorrer é a do sinal. Há um horário delimitado, e rígido, para entrar, sair, trocar de sala e ir para o intervalo, que são anunciados mediante um som. Todo o cotidiano escolar é orquestrado a partir do tempo. Caso você se atrase para o primeiro horário de aula, correrá o risco de ser impedido entrar no colégio e, se você estiver no Ensino Fundamental, seus responsáveis poderão receber uma advertência.

Para Foucault (1987), o tempo é utilizado de modo a desenvolver o que chama de “qualidade de tempo” (p. 128), isto é, tornar o tempo inteiramente útil, à medida que há o controle dos corpos e a suspensão de qualquer distração possível. Desse modo, as instituições disciplinares são pensadas pelo viés da produtividade. Na escola, tendo como exemplo, os/as alunos/as são submetidos a um modo de operar com o corpo para “facilitar” a aprendizagem, o corpo torna-se um instrumento que possibilita a maior eficácia e rapidez possível. O mecanismo da “elaboração temporal do ato” (p. 129) retrata bem a ideia aqui apresentada. O corpo é ajustado para lidar com as exigências da lógica temporal, de modo que todos os seus gestos são operacionalizados. Sobre isso, Foucault (1987) afirma:

O ato é decomposto em seus elementos; é definida a posição do corpo, dos membros, das articulações; para cada movimento é determinada uma direção, uma amplitude, uma duração; é prescrita sua ordem de sucessão. O tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder (p. 129).

A fim de ilustrar a articulação entre a dominação do corpo, com o melhor aproveitamento do tempo, Foucault (1987) apresenta uma descrição minuciosa do modo pelo qual os militares, da metade do século XVIII, deveriam executar a sua marcha. O nível de detalhamento é assustador; dispõem tanto das etapas de cada procedimento, quanto do tempo, em segundos, que cada etapa deve durar, bem como da distância que deve ser mantida entre os membros do corpo para que a marcha seja efetiva. Outro exemplo que o autor trata em sua obra, é a caligrafia. Da mesma maneira que a marcha, o ato de escrever demanda um roteiro, impondo ao corpo maneiras de se comportar a fim atingir a escrita adequada.

Como podemos perceber, a disciplina estabelece imperativos ao corpo, dizendo-lhe como operacionalizar certos atos, assim como o tipo de relação que manterá com os objetos os quais manipula. Logo, “um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente” (p. 130).

(iii) *a organização das gêneses*: concerne a procedimentos que visam o desenvolvimento da aprendizagem. Foucault (1987) faz um comparativo entre as mudanças sofridas, no decorrer dos anos, dos métodos de ensino empregados por uma organização que tinha o objetivo de instrumentalizar jovens para a força de trabalho.

No século XVII, a noção de aprendizagem presente na organização citada acima compreendia que esse processo se baseava em uma troca, em que o mestre dava o saber e o aprendiz contribuía com seus serviços. Havia, portanto, uma relação de dependência em relação ao mestre e, além disso, o processo de formação era regulamentado, concluindo-se com uma prova qualificatória. Já no século XVIII, houve diversas modificações que se assemelham a nossa realidade atual do fazer pedagógico. A primeira mudança significativa é em relação a organização do tempo, que delimita o horário de começar, de terminar e os dias que serão realizados; há, também, a utilização da chamada, a divisão em classes, o registro do comportamento dos/as alunos/as, os deveres individuais que levarão a utilização de méritos, recompensas e da competição entre os/as alunos/as, além de se estabelecerem progressos - passar ou não passar para uma classe superior?-. Essas mudanças compõem o nosso cotidiano escolar na atualidade, não é mesmo? (FOUCAULT, 1987).

Segundo Foucault (1987), a prática pedagógica divide-se em segmentos que servem para alcançar objetivos específicos - de modo que o/a aluno/a só pode passar para o próximo se o primeiro for adquirido -, essa organização é feita baseada em níveis de complexidade, ou seja, primeiro ensina-se conteúdos com o nível de complexidade menor para, assim, aprofundar. Quando se finalizam esses ciclos temporais, é comum que se passe por uma avaliação com a finalidade de monitorar o aprendizado alcançado, comparando os sujeitos uns com os outros no que concerne a suas capacidades.

Essa divisão do processo pedagógico permite uma forma de controle minucioso, capaz de produzir mediações de caráter corretivo, bem como qualificar os indivíduos a partir do lugar que ele ocupa nessa trama. Esse modo de funcionamento pressupõe uma política do corpo, em que estes são aperfeiçoados, visando o desenvolvimento econômico. Portanto, trata-se de produzir corpos com habilidades individuais, mas que são úteis no coletivo.

(iv) *a composição das forças*: a partir da produção de sujeitos individualmente úteis, constitui-se forças a fim de se ter um aparato eficaz, ou, em outras palavras, “uma espécie de máquina de peças múltiplas que se deslocam em relação umas às outras para chegar a uma configuração e obter um resultado específico” (FOUCAULT, 1987, p. 138). O que importa é o lugar que os corpos ocupam, o modo pelo qual eles operam nesse cenário e a relação que mantém com os outros corpos.

A título de exemplo, Foucault (1987) traz a reflexão a respeito das tropas de um exército que, perante um objetivo comum, organiza-se de modo que cada soldado constitui um fragmento dessa maquinaria. Além dos corpos, a divisão do tempo também funciona como peça fundamental, uma vez que se articulam com o propósito de produzir um tempo disciplinado. O método Lancaster<sup>33</sup> exemplifica bem essa questão, pois:

(...) confiaram-se primeiro aos alunos mais velhos tarefas de simples fiscalização, depois de controle do trabalho, em seguida, de ensino; e então no fim das contas, todo o tempo de todos os alunos estava ocupado seja ensinando seja aprendendo. A escola torna-se um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, se estão combinados como deve ser, são permanentemente utilizados no processo geral de ensino (p. 140).

Trata-se, então, de tornar o processo pedagógico o mais disciplinado possível, de modo que todos os sujeitos sejam responsáveis por alguma atividade, otimizando o tempo e evitando a tão temida ociosidade. Em síntese, desde a mais tenra idade somos inseridos nas instituições disciplinares, responsáveis pela manutenção da lógica disciplinar e pela vigilância. Muito dificilmente vamos estar livres dessa lógica, uma vez que ao sairmos da escola, outras instituições servem-se à sua substituição<sup>34</sup>.

### 2.3 A educação para além dos muros da escola

Atualmente, muito se discute sobre novos modos de se fazer e pensar educação. Esse debate é repleto de controvérsias, por um lado, muitos/as acreditam que a educação deve ser mais rígida e adotar os moldes antigos, em uma tentativa de retorno ‘aos bons tempos’, a uma época em que tudo ‘funcionava’, por outro, há uma preocupação em (re)inventar o modelo atual que nos é imposto. Nessa seção serão apresentados modos de educação escolarizadas que tentam inverter a lógica da instituição disciplinar, no sentido foucaultiano do termo.

*Quando sinto que já sei*<sup>35</sup> é um documentário produzido no Brasil, que apresenta exemplos bem-sucedidos de escolas e projetos inovadores que, de algum modo, buscam romper com o modelo tradicional de educação. Mas o que seriam essas escolas inovadoras? Trata-se de escolas que visam promover um ambiente acolhedor, em que cada sujeito possa tornar-se autônomo na construção do seu conhecimento, em que o ambiente é repleto de livres para a

<sup>33</sup> Método de ensino em massa, desenvolvido com a intenção de ensinar o máximo de pessoas possíveis, em um curto período e com poucos recursos. Cf. Camara Bastos (2005).

<sup>34</sup> A própria internet pode ser pensada enquanto o panóptico moderno. Sobre isso, Cf. Herrera (2006).

<sup>35</sup> Direção: Antonio Sagrado, Raul Perez e Anderson Lima; Data de lançamento: 29 de Julho de 2014.



aprendizagem e, também, com a integração da comunidade. São escolas “sem muros”, não “diretiva”. Nesse cenário, cada escola terá seu modo de organização, considerando os aspectos da comunidade em que está inserida.

No documentário em questão, Ivana Jauregui, educadora de uma das escolas apresentadas, ao definir o modelo presente na escola em que atua, destaca a questão do limite. Como vimos no tópico anterior, o modelo clássico de educação dispõe de regras rígidas a serem cumpridas. Na contramão dessa lógica, como bem ilustra a educadora, as escolas inovadoras compreendem a necessidade de desenvolver “limites que não limitam”.

Pensando nisso, proponho pensarmos nas contribuições desse documentário a partir das discussões que já foram feitas neste estudo, bem como embasando-nos na tese do educador e filósofo, Paulo Freire, de “educação bancária”. As contribuições freirianas foram — e ainda são — importantes para refletir, problematizar e construir estratégias em torno da pedagogia, considerando a realidade brasileira. Pensando nisso, como se dá o modelo convencional de educação, na concepção freiriana, que as escolas apresentadas no documentário citado buscam subverter?

A “educação bancária” nos ajuda a compreender o modelo de educação ao qual somos submetidos cotidianamente — trata-se de um modelo antigo, conservado ao longo dos tempos —, bem como a pensar em estratégias que vão na direção oposta à percepção passiva da aprendizagem (FREIRE, 1987). De modo semelhante às ideias de Michel Foucault, porém, pensadas a partir de um outro campo do saber, Paulo Freire contempla, em suas discussões, a dimensão da prática pedagógica.

Na “educação bancária” o saber é percebido como uma “doação” e, desse modo, o/a educador/a é visto/a como aquele/a que detém os conhecimentos e os deposita nos/as educandos/as. O/a aluno/a, por outro lado, é um depositário que tem o papel de memorizar de forma mecânica e passiva os conteúdos que a eles foram narrados. Neste modelo, a realidade é percebida como algo estático e, muitas vezes, os conteúdos “dissertados” se mostram extremamente alheios à experiência de vida dos educandos, o que gera inquietação por parte dos críticos a este modelo (FREIRE, 1987).

Nesse sentido, muitas escolas inovadoras buscam descentralizar o saber da figura do/a professor/a para que, assim, o aprendizado se dê de um modo reflexivo e dinâmico. A fim de que a “educação libertadora” – proposta por Paulo Freire enquanto um modo de resistência à “educação bancária” – aconteça, é necessário haver o diálogo. A relação dialógica entre professor/a aluno/a, portanto, está além da mera conversação que anula a ação e a reflexão. O diálogo exige que a ação e a reflexão sejam desenvolvidas conjuntamente, em um processo

dinâmico, para poder referir-se a práxis. A partir deste ponto de vista, o diálogo é o caminho para a educação como prática da liberdade (FREIRE, 1987). Além disso, é uma estratégia central em se tratando de “cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ser ou não erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem-número de outras diferenças” (HOOKS, 2013, p. 174). A dimensão do diálogo, implica uma relação horizontal entre professor/a e aluno/a, em que o aprendizado não se dá só por uma via – do/a aluno/a – mas, é experienciado também pelo/a educador/a. Compreende-se que o aprendizado é construído conjuntamente entre os seus atores; as narrativas não devem ser apenas dos/as alunos/as.

O documentário em questão inicia-se com o relato de Tião Rocha declarando a sua indignação, ao ouvir da diretora da escola de sua filha de sete anos a seguinte frase: “As crianças são como uma página em branco onde devemos escrever um belo livro”. Em seguida, afirma que ao considera que crianças são como uma página em branco, é possível que a mesma não entenda nada sobre o processo de educação. Essa visão dos/as aluno/as enquanto uma tábula rasa, é, de fato, problemática. De tal forma que anula, mesmo que silenciosamente, a história de vida do indivíduo, e o seu contexto social. Muitas vezes, nos deparamos com esse tipo de discurso que remete à concepção bancária da educação, uma vez que o/a educando/a é visto como um sujeito passivo, a quem o ato cognoscente não é permitido (FREIRE, 1987).

Essa visão objetificante a respeito dos/as alunos/as se assemelha, em alguma medida, com as reflexões desenvolvidas no início deste capítulo a respeito da noção de disciplina na teoria foucaultiana. Ora, a docilização dos corpos envolve processos de manobra do corpo em prol do aprimoramento e da manutenção de um certo sistema político-econômico.

A coordenadora de educação do Instituto Ayrton Senna, participante do documentário, provoca o espectador a refletir se houve alguma mudança significativa na sala de aula do século XIX para a do século XXI. E chega à conclusão de que não. Não houve mudança. As carteiras continuam enfileiradas, o sinal ainda é o de fábrica, o/a professor/a ainda é a figura central, que transmite o conhecimento para os alunos e o currículo é voltado para a cognição. Mesmo que os/as alunos/as do século XXI sejam diferentes dos do século XIX, e a escola acaba por não atender as demandas desses/as “novos/as” alunos/as.

Nos tempos atuais, pensar em educação, implica, quase que necessariamente, nesse modelo secular de educação, nas instituições disciplinares de Foucault. É um desafio, entretanto, pensarmos em uma educação para além do espaço circunscrito da sala de aula e perpassada por uma relação horizontal entre os seus atores. A ideia de uma escola com espaços livres, onde não há a separação bem delimitada de séries e/ou idades, em que o espaço

arquitetônico não obedeça a lógica da disciplina, é hegemonicamente vista enquanto um problema, sendo associada à desordem.

Em *Quando sinto que já sei*, é apresentado o Projeto Araribá, que inspirasse no modelo da Escola da Ponte, adaptando-o para a realidade brasileira. No decorrer do documentário, ressalta-se a importância de adequar experiências de sucesso para o que faz sentido no nosso contexto social e político. Nos acomodarmos ao modelo disciplinar de educação ou buscarmos a sua fortificação, não é, decerto, o melhor modo de lidarmos com a ineficiência do próprio sistema que o reverbera

Como dito acima, a educação para além da sala de aula envolve um/a educador/a que invente e reinvente a educação e o espaço em que esta opera, além de estudantes que se sintam, também, sujeitos do conhecimento e busquem sua emancipação. De acordo com Paulo Freire (1987), o primeiro passo para a libertação é a conscientização dos dominados, a respeito da dominação a que está sujeito, dominação esta que é intrínseca a um sistema; possibilitando, assim, que a consciência seja o gatilho para a ação, para a práxis. No entanto, a atitude do/a professor/a não pode ser de arrogância, como se fosse o “salvador”, que irá libertar a todos/as. Não se trata de uma falsa generosidade, que continua mantendo o sistema de opressão. Nesse sentido, “não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade. A pronúncia do mundo com que homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante” (FREIRE, 1987, p. 81).

Essa perspectiva serve, também, para repensarmos a nossa postura enquanto psicólogos e psicólogas. É necessário inspirarmo-nos em modelos bem-sucedidos como os dessas escolas para que possamos contribuir com práticas educativas que sejam capazes de dar voz aos sujeitos, escutando o que está sendo dito através das problemáticas que circundam essa instituição, como, por exemplo, a violência. Dar voz implica dar lugar, possibilitar que seja significado de outro modo, e não mais através de formas sintomáticas. É se haver com o desejo do outro, disfarçado, manifesto em sintomas. Não se trata de nos debruçarmos somente sobre discussões de ordem pedagógica, de como melhorar o rendimento, de como garantir o par docilidade- utilidade. É questionarmos a instituição. Afinal, a que(m) servem os/as psicólogos?

## CAPÍTULO III

### ANÁLISE DO DISCURSO: A GESTÃO COMPARTILHADA DOS CORPOS

Anteriormente, pudemos nos debruçar sobre a noção de segurança, violência e suas articulações com a cultura brasileira. Além disso, foi desenvolvido uma análise das instituições sociais, a partir das categorias de “disciplina” e “poder”. Neste capítulo, dedica-se as articulações dos temas que foram levantados nos capítulos anteriores, a partir das informações obtidas mediante entrevistas semiestruturadas com 2 (dois) professores da rede pública do Distrito Federal. Além disso, utilizou-se os documentos aprovados, recentemente, pela Portaria Conjunta nº 11, de 23 de outubro de 2019, que visam apresentar as normas instituídas pelo “Projeto de Gestão Compartilhada” – ou, em outras palavras, a militarização das escolas. A utilização desses documentos serviu enquanto material de análise, a fim de potencializar a compreensão das instituições escolares.

As escolas em que estes professores atuam ainda não estão no processo de militarização, mas por estarem inseridos no meio social e político e, de certo modo, estarem a par da implementação do projeto de militarização em outras escolas, suas contribuições podem ser relevantes aos objetivos deste trabalho. Além disso, é válido ressaltar que a escolha por entrevistar profissionais que não estão dentro de escolas militarizadas decorreu, também, das dificuldades encontradas em acessar os/as profissionais que atuam nessas escolas. O que já é um fato bastante relevante no que diz respeito à discussão que viemos realizando nos capítulos anteriores do trabalho. Antes da apresentação das análises, faz-se necessário esclarecermos alguns aspectos referentes às estratégias metodológicas adotadas no presente trabalho.

#### 3.1 Método

A pesquisa em questão tem como proposta a análise de fenômenos sociopolíticos, adotando-se, nesse sentido, a estratégia metodológica da Análise do Discurso, articulada aos aportes teórico-metodológicos da psicanálise. Ao longo dos tempos, muitos teóricos debruçaram-se na discussão de uma abordagem psicanalítica, para além do contexto clínico, buscando a compreensão do sujeito enquanto um ser perpassado por complexos fenômenos socioculturais e políticos (ROSA & DOMINGUES, 2010; ROSA, 2004). A exemplo disso, autores como Freud, Lacan e Laplanche, esforçaram-se para desenvolver teorias que

articulassem tais fenômenos a partir das contribuições da psicanálise (ROSA & DOMINGUES, 2010).

Rosa e Domingues (2010) apontam para a existência de alguns contrapontos no que concerne à efetividade da inserção do método psicanalítico em contextos sociais e políticos, que precisam ser enfrentados. Primeiramente, muitos teóricos acreditam que as concepções teóricas freudianas não foram desenvolvidas visando a sua aplicação para além de situações de tratamento psicanalítico e, assim, deveria se restringir à prática clínica. A partir dessa ótica, o método da psicanálise freudiana não propõe um olhar para as situações que extrapolam a clínica (ROSA, 2004). Na tentativa de ilustrar essa problemática, Rosa e Domingues (2010) complementam: “Não obstante o interesse de Freud pela sociedade, não é suficiente para resolver os problemas epistemológicos colocados com a ‘aplicação’ de uma ciência do sujeito e da realidade psíquica ao campo social e da realidade histórica” (p. 181).

Entretanto, essas dificuldades não impossibilitam a utilização da pesquisa psicanalítica na compreensão de fenômenos sociais (ROSA & DOMINGUES, 2010). Pelo contrário, a psicanálise e a sociologia têm muito em comum no que diz respeito ao seu objeto de estudo: o laço social. Sobre isso, Rosa e Domingues (2010) afirmam que enquanto a sociologia atenta-se para as interações sociais, a psicanálise, por sua vez, considera a dimensão inconsciente.

Além disso, a obra de Freud é atravessada por diversos campos do saber e, como vimos, utiliza-se de análises do âmbito social e político na tentativa de compreender processos individuais, afirmando que qualquer tentativa de “psicologia individual” é, antes de tudo, “psicologia social” (FREUD, 1921/2011; ROSA, 2004). A respeito disso, Rosa (2004) enfatiza que:

Freud recusa a divisão indivíduo-sociedade, a divisão psicologia individual-social, e afirma uma concepção bio-psico-social. Ele demonstra as modificações psíquicas que a influência das instituições impõe ao indivíduo e considera que a entrada na vida social impõe modificações ao sujeito (p. 333).

Nesse sentido, é necessária uma concepção ampla do sujeito, uma concepção ético-política, na medida em que a psicanálise o considera enredado nessa trama bio-psico-social (ROSA & DOMINGUES, 2010). De acordo com Rosa (2004), a crítica, no que tange à abertura da psicanálise a outros contextos, ultrapassando o seu campo de origem, parece ser muito mais uma demanda do movimento psicanalítico, do que algo de fato inadequado. Além disso, dentro dos fundamentos da psicanálise, há a possibilidade de investigação dos fenômenos do âmbito

social, devido às próprias análises utilizadas por Freud a fim de compreender processos que perpassam os indivíduos (ROSA, 2004).

No que concerne ao procedimento de análise adotado, a Análise do Discurso teve como principal representante o filósofo francês Michel Pêcheux, tendo fortes influências do Marxismo, da Linguística e da Psicanálise (ORLANDI, 2005, 2009). A Análise do Discurso, em sua vertente francesa, refere-se à tentativa de compreender e explicar o sentido de um texto a partir de suas possíveis articulações com a sociedade e a história de quem o produziu. Em outras palavras, o discurso confere um lugar de fala baseado no contexto sócio histórico dos sujeitos (GREGOLIN, 1995). Compreende-se, então, que na Análise do Discurso não há como debruçar-se em um discurso sem considerar o sujeito, assim como não há como pensar o sujeito sem a ideologia. A relação entre a língua, o discurso e a ideologia, é imprescindível (ORLANDI, 2009).

A definição de discurso não diz respeito ao modo de comunicação mais básico, em que se entende que há um emissor, uma mensagem e um receptor; não é a mera transmissão de informações. Muito além disso, o discurso engloba um processo em que, enquanto sujeito, eu me constituo e produzo sentido, ancorado na linguagem e na história (ORLANDI, 2009). Sobre a palavra discurso, Orlandi (2009) afirma que “etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento” (p.15).

De acordo com Orlandi (2005), o método da Análise do Discurso se concretiza a partir de uma análise de formas materiais, ou melhor, a “política da língua que se materializa no corpo do texto” (p. 10). Para essa mesma autora, o método de Michel Pêcheux não corresponde a nenhum dos pensamentos filosóficos-linguísticos que eram dominantes em sua época: o objetivismo abstrato e o subjetivismo idealista. O objetivismo abstrato defende a língua enquanto algo puramente social e arbitrário, como se o sujeito fosse passivo nesse processo. Por outro lado, o subjetivismo idealista entende que a língua se configura, fielmente, a partir da mente humana, não levando em consideração as interações sociais dos indivíduos (SILVA & LEITE, 2013). Desse modo, o método da Análise do Discurso desconstrói essa lógica, ao propor que a língua é perpassada tanto pelo individual como pelo social.

A presente pesquisa foi realizada nas dependências da Faculdade de Ciências da Educação e Saúde (FACES) do Centro Universitário de Brasília (UniCEUB). Participaram da pesquisa dois profissionais da educação atuantes na rede pública de ensino do Distrito Federal sendo estes/as, professores/as, profissionais da equipe gestora e/ou da equipe pedagógica. A escolha dos/as participantes se deu por intermédio de um outro professor da rede pública. Com o intuito de manter o sigilo em relação à identidade pessoal dos profissionais entrevistados,

todos receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de acordo com o modelo sugerido pelo Comitê de Ética e Pesquisa do Centro Universitário de Brasília – CEP UniCEUB.

As entrevistas realizadas foram semiestruturadas e, portanto, foi utilizado um roteiro de entrevista com algumas perguntas norteadoras (Anexo A). Após as entrevistas, foi feita a transcrição do material, a fim de transformar o conteúdo construído em texto a ser interpretado a partir da Análise do Discurso, juntamente com a teoria psicanalítica (LAGOAS, 2017). Lagoas (2017) salienta a importância de um arcabouço teórico robusto, na medida em que facilitará um olhar e uma escuta rigorosa, na tentativa de compreender os fenômenos do campo enquanto realidades a serem construídas e interpretadas.

Como a construção do material de análise foi realizada a partir de entrevistas semiestruturadas, faz-se necessário apresentar as particularidades da escuta psicanalítica, uma vez que esta nos remete a uma noção fundamental para a psicanálise: o inconsciente. Segundo Rosa (2004), o inconsciente não está restrito apenas à prática clínica, visto que “o inconsciente está presente como determinante nas mais variadas manifestações humanas, culturais e sociais” (p. 342). Em nossos diálogos corriqueiros, o inconsciente se manifesta na medida em que temos atos falhos, chistes e nos esquecemos de algo. Dessa forma, a escuta psicanalítica se torna legítima em outros contextos como, por exemplo, entrevistas, depoimentos e nas conversas comuns (ROSA & DOMINGUES, 2010).

Outro fator a ser considerado nas entrevistas em psicanálise é a transferência. Assim como o inconsciente, a transferência não está circunscrita à relação analítica. Nesse sentido, tratando-se de entrevista, a transferência é utilizada enquanto um instrumento de compreensão e observação (ROSA & DOMINGUES, 2010). É a partir da relação transferencial que o material de análise é construído, envolvendo o sujeito e o pesquisador. Na pesquisa em psicanálise, então, não se diferencia pesquisa de intervenção, pois o ato de pesquisar pressupõe o pesquisador enquanto um sujeito ativo, em um processo de construção junto ao sujeito (ROSA & DOMINGUES, 2010; ROSA, 2004; LAGOAS, 2017).

O entendimento de que os conceitos essenciais da psicanálise também fazem parte das relações que extrapolam o contexto clínico diz respeito ao modo com que Freud conceituou a psicanálise, considerando-a enquanto método, teoria, técnica e, além de tudo, um arcabouço teórico que busca compreender o funcionamento humano (ROSA, 2004). Nesse sentido, Lagoas (2017) afirma que “(...) em psicanálise, método e experiência, teoria e campo, não são exteriores um ao outro” (p. 22).

A partir dos princípios da Análise do Discurso, os procedimentos de análise do material consistiram em: (i) identificar os processos discursivos presentes no texto<sup>37</sup>, buscando reconhecer as manifestações de produção de sentido; (ii) levantar hipóteses a respeito dos “não-ditos” do objeto discursivo analisado, uma vez que a Análise do Discurso busca “escutar o não-dito naquilo que é dito” (ORLANDI, 2009, p. 34); (iii) evidenciar as possíveis articulações entre os “ditos” e os “não-ditos”, considerando a subjetividade do discurso; (iv) analisar as posições subjetivas e os processos de produção de sentido à luz das reflexões teóricas realizadas nos capítulos anteriores.

### **3.2 Análise**

Como já foi dito, ambos os participantes atuam em escolas públicas do Distrito Federal que não estão em processo de militarização. Marcos<sup>38</sup> é um pedagogo de 36 anos que trabalha com a educação básica no Ensino Fundamental I, do 1º ao 5º ano; atua na educação há 15 anos e no Distrito Federal, mais especificamente, há 5 anos. Além disso, tem uma pós-graduação stricto sensu em que discute a militarização das escolas de Goiás. O outro participante da pesquisa, Pedro, tem 58 anos e atua na equipe gestora-pedagógica de uma escola no Plano Piloto, mas já atuou enquanto professor de Cênicas e História. Recentemente, na escola em que trabalha, houve a votação para a implementação do projeto de militarização, em que a comunidade escolar pôde participar; entretanto, a maior parte dos votos foram contra a implementação do projeto.

#### **3.2.1 A extensão dos muros de defesa**

Escolho abrir as discussões deste tópico com o trecho de uma das falas de Pedro que, em alguma medida, retrata as reflexões desenvolvidas neste trabalho a partir da tese foucaultiana a respeito das instituições disciplinares. Ao falar do processo de militarização, o participante se posiciona e afirma: “[...] a minha resposta é: giz não combina com arma. Essa é minha definição. Eu não preciso falar mais”.

Em sua fala, Pedro se refere a presença de policiais armados nas salas de aula, chamando atenção para a representação social que temos a respeito dessas duas figuras: o/a professor/a e

---

<sup>37</sup> O texto em questão originou-se da transcrição das entrevistas realizadas.

<sup>38</sup> Foram escolhidos nomes fictícios a fim de manter o sigilo em relação à identidade pessoal dos participantes.



o/a policial. Ora, é comum que ao sermos atravessados pela imagem de um/a professor/a, nos venha à mente o seu instrumento de trabalho: o giz, ou o seu local de trabalho, a escola. O mesmo acontece quando nos deparamos com a imagem de um/a policial. Além disso, a fala de Pedro ancora-se em uma construção histórica, em que o giz e o/a professor/a remetem à educação, enquanto a arma e o/a policial denotam a noção de segurança.

Em um primeiro momento, a afirmação do entrevistado Pedro sugere que para ele o ambiente de uma sala de aula não diz respeito a questões da ordem da segurança pública. Contudo, em um outro relato, ao falar sobre a importância da militarização das escolas públicas, comenta:

Para mim não tem importância nenhuma! A maior importância para mim chama-se o Batalhão Escolar. Todas as vezes que eu vim a precisar eu sempre solicitei o Batalhão Escolar. Eu tenho o número do celular do gestor do Batalhão Escolar, eu tenho o número dos sargentos que estão, é, nos dias trabalhando. Qualquer coisa que eu vir a precisar eu ligo para eles. Então, eu tenho um Batalhão Escolar que funciona maravilhosamente bem. Eu não preciso nem de polícia dentro da escola. Dentro da escola, quem tem que resolver os problemas da escola são os professores e os diretores da escola. (PEDRO)

Com isso, fica evidente que para Pedro a atuação da polícia envolve apenas a preservação da ordem ao redor da escola, possibilitando a segurança para com aqueles/as que estão inseridos/as nesses ambientes. De modo similar, afirma Marcos:

(...) a minha defesa é que as polícias estejam presentes nas escolas [pausa curta], mas ela tem que tá presente nas escolas como parceira, (...), o Batalhão Escolar, o Proerd. Eu acho que os policiais têm que ser parceiros, podem incluir atividades esportivas, se sentir amigos, se sentir pertencente da comunidade, não precisa nem das armas, a farda por si só [inaudível] (MARCOS).

Em um outro momento do diálogo, complementa:

Qual é a formação acadêmica/ pedagógica que esses homens e mulheres, que tem que tá lutando diariamente, possuem para lidar com uma educação de qualidade? Nenhuma! Policial Militar tem que cuidar da segurança pública. Deixa que professor cuida da educação. “Ah, mas tá muito violento nas escolas”. Manda os Policiais Militares ficarem ao redor da escola, garantindo a segurança. É isso (MARCOS).

A partir da fala dos participantes, é possível perceber que por mais que estes tenham uma concepção contrária a proposta da militarização nas escolas – uma vez que esta envolve a atuação ativa dos/as policiais na gestão e, mais especificamente, na disciplina dos/as alunos/as –, são favoráveis ao policiamento ostensivo das áreas externas realizadas pelo Batalhão Escolar.

A partir das articulações feitas entre as ideias de Foucault (1987) e as instituições escolares na atualidade, como podemos pensar a atuação do Batalhão Escolar?

Vimos anteriormente, a partir da teoria foucaultiana, os mecanismos utilizados pelo poder disciplinar. Na tentativa de desenvolver essa questão, faz-se necessário discutirmos a respeito dos instrumentos essenciais para que a disciplina seja eficaz, sendo estes: a “vigilância hierárquica”, a “sanção normalizadora” e o “exame”. Para Foucault (1987) o primeiro destes é a “vigilância hierárquica”, dispositivo em que a sujeição se dá através do olhar, do “ver sem ser visto”<sup>39</sup> (p.144), tornando visível todos/as aqueles/as os/as quais a disciplina é imposta. Assim como o poder, o olhar é compreendido de modo transversal, uma vez que perpassa todas as nossas relações. Não se trata de uma vigilância emitida por um soberano, que detém o poder e, assim, o exerce sobre os seus súditos, pelo contrário, “(...) desenha-se a rede dos olhares que se controlam uns aos outros” (p. 144).

Esse modo de vigilância expressa-se na arquitetura, de tal forma que os edifícios perderam o seu valor contemplativo e de vigília ao que é exterior à sua estrutura, para assumir o controle minucioso daqueles/as que habitam os seus muros. Essa concepção remete ao panóptico<sup>40</sup>, modelo arquitetônico idealizado por Jeremy Bentham, e discutido por Foucault (1987), em que a vigilância tem como base a visibilidade de uns, à medida que aquele/a responsável por observar não seja visto. Com isso, há a internalização dos dispositivos disciplinares por aqueles/as que são constantemente vigiados, tornando-os protagonistas de sua própria sujeição.

Mas em que sentido o modelo panóptico nos ajuda a pensar a atuação do Batalhão Escolar? A princípio, o panóptico surge como um protótipo ideal para a organização de penitenciárias. Contudo, o funcionamento desse modelo é difundido entre outras instituições, tais como escolas e hospitais. Além disso, não se trata, necessariamente, de uma estrutura física. A proposta de Foucault (1987) é que o panóptico pode ser percebido no modo como se constituem as relações e a organização das sociedades disciplinares. Sendo assim, “cada vez que se tratar de uma multiplicidade de indivíduos a que se deve impor uma tarefa ou um comportamento, o esquema panóptico poderá ser utilizado” (FOUCAULT, 1987, p. 170).

---

<sup>39</sup> Um exemplo atual desse modo de vigilância são as placas: “sorria, você está sendo filmado”, que podem ser encontradas em diversos estabelecimentos.

<sup>40</sup> Trata-se de uma construção circular, “(...) no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção (...). 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, 1987, p. 165-166).

O Batalhão Escolar serve para lidar com a violência escolar que ocorre fora do domínio físico da escola e que fazem parte de sua atuação: a revista de alunos/as durante a entrada na instituição e, até mesmo, dentro das salas de aula; realização das blitz escolar; assim como o monitoramento da entrada e da saída dos/as alunos/as em escolas que julgam “violentas”. Tendo em vista o que foi dito, podemos considerar que o Batalhão Escolar funciona como uma extensão dos muros da escola, a partir do panoptismo? Ora, ele não serve apenas para garantir a segurança de alunos/as e funcionários/as dos colégios, serve, principalmente, para impedir a indisciplina, os desvios e a desordem cometida pelos/as próprios/as alunos/as.

### 3.2.2 O uniforme e a vigilância

Através do relato dos dois professores podemos perceber que estes consideram importante a presença dos/as policiais nas escolas, mas enquanto “parceiros/as”, sem se envolverem na gestão. Nesse sentido, diz Marcos: “(...) não precisa nem das armas, a farda por si só”. Esse fragmento evidencia um aspecto interessante que pode ser pensado através da noção de vigilância para Foucault (1987). Retomando o que foi dito anteriormente, existem certas construções sociais em volta da figura do/a policial, não é mesmo? Um exemplo disso são as armas, a delegacia, assim como a farda que nos remete ao personagem do/a policial.

Em primeiro lugar, podemos considerar que a farda traduz uma lógica panóptica, já que o simples fato desta se fazer presente simboliza o imperativo da lei e da disciplina. Como bem afirma o participante, a farda é suficiente para requerer ordem, não havendo a necessidade de outras representações. E quando se tem um/a policial “completo/a”, isto é, armado/a, de farda e, muito possivelmente, em uma viatura, a injunção será maior sobre o sujeito. Para o participante Marcos “(...) quando você coloca [seu filho/a] numa escola cheia de policiais armados, quem vai folgar lá, né? Quem é o corajoso que vai dar tiro nos outros? Vai fazer assalto? Logicamente, diminui pelo menos pela presença militar.”

Esse relato denota o poder simbólico que se opera através da imagem do/a policial, representando a lei. Da mesma forma, podemos pensar na figura do/a policial enquanto uma transfiguração do que Foucault (1987) chama de sinal. Para o autor, a disciplina “exige um sistema preciso de comando. Toda a atividade do indivíduo disciplinar deve ser repartida e sustentada por injunções cuja eficiência repousa na brevidade e na clareza” (FOUCAULT, 1987, p. 140).

Decerto, Foucault se refere a sinais emitidos através da linguagem, englobando o gestual do corpo. Entretanto, ao considerar que os sinais podem vir a ser qualquer tipo de manifestação,

a indumentária entraria nessa categoria, tendo em vista que ela serve para emitir um comunicado incontestável: o de um poder disciplinar! A presença do/a policial fardado tem um impacto no comportamento dos que estão a sua volta, lembrando-nos que estamos sendo vistos. O/a policial fardado é assim como a placa de “sorria, você está sendo filmado”. Não é necessário que realmente haja uma câmera filmando para que o sujeito se sinta invadido por esse olhar invisível que o persegue e o vigia.

No dia 23 do mês de outubro deste ano, a SEEDF publicou, com base na Portaria Conjunta nº 11, uma série de documentos referentes ao “Projeto de Gestão Compartilhada” (GDF, 2019a). Dentre estes documentos, encontra-se: o *Manual do aluno* (2019b), o *Regimento Escolar dos CCMDf*, o *Regulamento Disciplinar* (2019b), o *Regulamento básico de uniformes* (2019d) e o *Plano Operacional*. É possível verificar no *Manual do aluno*<sup>41</sup> a apresentação detalhada de modos de se portar, se vestir e de se comunicar dentro das novas escolas cívico-militares. A partir do ensino, é interessante apresentar primeiramente a seção de “comandos”.

De acordo com o *Manual do Aluno*, os “comandos” tem o efeito de designar os movimentos de forma articulada e padronizada para que se tenha ações que colaborem para o “desenvolvimento da disciplina” (GDF, 2019b, p. 12). Fazem parte dos “comandos” as seguintes ações: “sentido”, “descansar”, “à vontade”, “em forma”, “cobrir”, “fora de forma”, “apresentar arma” e “apresentação de turma”. Tais “comandos” são apresentados de forma minuciosa, de modo que cada ação requer um conjunto de movimentos bem elaborados e quantificados. Por exemplo, o comando de “sentido” é descrito como:

- i. Nesta posição, o aluno ficará imóvel e com a frente voltada para o ponto indicado.
- ii. Os calcanhares unidos, pontas dos pés voltadas para fora, de modo que formem um ângulo de aproximada mente 60 graus. O corpo levemente inclinado para frente com o peso distribuído igualmente sobre os calcanhares e as plantas dos pés, e os joelhos naturalmente distendidos. O busto aprumado, com o peito saliente, ombros na mesma altura e um pouco para trás, sem esforço. Os braços caídos e ligeiramente curvos, com os cotovelos um pouco projetados para a frente e na mesma altura. As mãos espalmadas, coladas na parte exterior das coxas, dedos unidos e distendidos, sendo que, o médio deverá coincidir com a costura lateral da calça. Cabeça erguida e olhar fixo à frente.
- iii. Para tomar a posição de “Sentido”, o aluno unirá os calcanhares com energia e vivacidade, de modo a se ouvir esse contato; ao mesmo tempo, trará as mãos diretamente para os lados do corpo, batendo-as com energia ao colá-las às coxas. Durante a execução deste movimento, o aluno afastará os braços cerca de 20 cm do corpo, antes de colar as mãos às coxas. O calcanhar esquerdo deverá ser ligeiramente levantado para que o pé não arraste no solo.
- iv. O aluno tomará a posição de “Sentido” ao comando de “SENTIDO!” (GDF, 2019b, p. 12).

---

<sup>41</sup> Cf. GDF (2019b).

Segundo o *Manual do Aluno* (GDF, 2019b), nas escolas cívico-militares do Distrito Federal, os/as alunos/as devem executar a posição de “sentido” quando houver: “cerimônia militares de hasteamento ou arreamento da Bandeira, assim como a execução do Hino Nacional” (p. 34); “para se apresentar a um militar” (p. 35); para entrar em um ambiente que tenha um militar em seu interior; na presença de uma outra tropa, para saudá-la<sup>42</sup> e diante da circulação de pessoas em cargos importantes. Todos os “comandos” seguem a mesma lógica de precisão e elaboração.

Pode-se perceber que a injunção desses modos de se portar, remetem à noção de “controle da atividade” proposta por Foucault (1987) – uma vez que a ação é fragmentada de maneira que cada movimento é determinado pela sua duração–, bem como a sua discussão a respeito do sinal nos sistemas disciplinares. Para Foucault (1987), o sinal deve ser realizado sem deixar dúvidas acerca do que deve ser feito. O sinal não exige elucidacões ao ser manifesto, só existe uma resposta a ser emitida, tal como se espera que ao se ordenar “Sentido!” os/as alunos/as operacionalizem todo um circuito de atos. Refere-se a um “controle dos comportamentos pelo sistema dos sinais” (p. 141).

Além dos “comandos”, o *Manual do Aluno* (GDF, 2019b) apresenta um regulamento para a execução de continências, com o objetivo de determinar, por meio de normas, a conduta apropriada para dirigir-se a um superior ou, até mesmo, a outros/as alunos/as das Escolas Cívico-Militares. O participante Marcos afirma que “no processo de militarização, as crianças, os jovens, eles usam fardas, têm que tá batendo continência – ‘sim senhor, não senhor’–, [...] é imposto a eles todo aquele processo de respeito”. Esse “processo de respeito” deve ser dirigido às autoridades militares, tendo como objetivo principal erradicar a indisciplina.

Eis o modo de operacionalizar a continência: (i) “Em movimento enérgico, leva a mão direita, tocando com a falangeta do dedo médio o lado direito da fronte”; (ii) “A mão no prolongamento do antebraço, com a palma voltada para o rosto e com os dedos unidos e distendidos; o braço sensivelmente horizontal, formando um ângulo de 45° com a linha dos ombros; olhar franco e naturalmente voltado para o superior””; (iii) Para desfazer a continência, abaixa a mão em movimento enérgico, voltando à posição de sentido (GDF, 2019b, p. 14). Assim como o “sentido”, para efetuar a ação de continência é necessário seguir rigidamente uma série de movimentos que, combinados, constituem o ato em si. Assemelha-se a prática de uma coreografia, porém utilizada com a finalidade de disciplina e não de expressão artística.

---

<sup>42</sup> “Para efeito de continência, considera-se tropa a reunião de dois ou mais alunos devidamente comandados” (GDF, 2019b, p.36).

A continência deve ser exercida não somente, mas, sobretudo, fora do espaço escolar. Ao portar o uniforme das Escolas Cívico-Militares, os/as alunos/as carregam com si as mesmas exigências de conduta disciplinar aos quais são submetidos cotidianamente dentro da escola. O *Manual do Aluno* dispõe de uma seção em que contempla a questão das condutas esperadas fora do espaço escolar. Sobre isso, justificam que “(...) o aluno que usa o uniforme do CCMDMDF carrega consigo a imagem da instituição e dos valores que seus pais e educadores nele depositam” (GDF, 2019b, p. 15). Além de ser um lembrete para pôr em prática as injunções disciplinares, desperta, também, o sentimento de vigilância ininterrupta, uma vez que qualquer ato de rebeldia estará suscetível aos olhares desconfiados e julgadores. A depender de quem o emite, pode-se ter como consequência certas penalidades cabíveis ao sistema disciplinar estabelecidas pelo *Regulamento Disciplinar*. A dimensão disciplinar representada através do uniforme apresenta-se na seguinte fala do entrevistado Marcos:

(...) eles são submetidos ao regime militar interno de punição e monitoramento; qualquer “deslizes”, e aí eu tô colocando entre aspas né, o que é deslizes por exemplo: uma aluna tava fora da escola, foi vista dando um beijo em um outro menino, da rua dela, mas ela tava de farda, foi punida, pode beijar [PAUSA CURTA] sem farda; aí disse que feriu a escola. Ou um outro aluno, uma outra vez, tava com a farda no shopping, mas toda bagunçada, foi visto, foi punido. É esses absurdos que acontecem (MARCOS).

Em sua fala, Marcos exemplifica algumas situações em que o comportamento dos/as alunos/as fora do ambiente escolar teve como consequência as penalidades estabelecidas. O uniforme, assim como a farda do/a policial, também sujeita o indivíduo à uma lógica disciplinar que extrapola a própria estrutura da escola. Serve enquanto extensão do poder disciplinar; é um lembrete de que a disciplina não é requerida apenas na instituição escolar, pelo contrário, deverá ser introjetada pelo sujeito em todos os espaços em que este circula. Ao vestir-se com o uniforme, o aluno e a aluna estarão submetidos, através de seu próprio corpo, às normas e aos valores definidos.

Marcos evidencia que no sistema disciplinar “os alunos são obrigados a usar fardas, o corte de cabelo tem que ser o militar, tanto masculino quanto feminino, não pode usar adereços de gírias, brinco, nada, nada disso”. Assim, para além do uniforme em si, as escolas cívico-militares dispõem de normas quanto ao que pode ou não ser utilizado, como salienta Marcos, há normas referente a utilização de brincos, cortes de cabelo e a linguagem apropriada a se utilizar. No *Regulamento básico de uniformes* (2019d), além de instruções a respeito da padronização do uniforme, há, também, normas a respeito da “apresentação pessoal” que englobam: (i) os tipos de cortes aceitáveis, separados de acordo com o binarismo de gênero. Às

mulheres é delimitado que poderão utilizar os cabelos soltos desde que sejam curtos, aquelas que tiverem os cabelos médios ou longos, deverão usar um “coque, rabo de cavalo ou tranças” (p. 17). Aos homens estabelece-se um tipo específico de corte chamado de “meia cabeleira curta”, mais conhecido como “corte militar”. Além disso, há restrições quanto a cortes típicos de alguns subgrupos jovens, como por exemplo, o “moicano”, os “cortes com desenhos ou marcações à máquina” (p. 17) e os cabelos coloridos; (ii) tipos de acessórios. Só é permitido acessórios “discretos” (p. 17) e é proibido a utilização de piercings. Sobre isso, Pedro comenta:

[...] nas escolas do qual eu fui visitar, visitei três escolas de...militarizadas, porém o que eu observei são escolas de Ensino Fundamental, onde a última que eu fui era uma escola que atendia do quarto ao nono ano, aí pode funcionar? Acredito que sim, agora com Ensino Médio é impossível. Por quê? Nós temos alunos com identidade própria, alunos que andam com calças rasgadas, cabelos coloridos, é... uma escola, estão numa escola onde eles são totalmente despojados, descolados, onde as famílias os conhece, é...através dessa demanda que eles escolheram, “eu vim para estudar, então eu quero sentar no chão, eu quero isso, quero aquilo” Então, ele não trabalha com a imposição. Certo? Então, ele... o jovem de 16,17,18 anos, de ensino médio ele não aceita essa imposição porque ele não aceita nem dentro da própria casa (PEDRO).

De fato, a padronização das indumentárias, do modo de se portar e a impossibilidade de utilizar-se de algumas inscrições corporais<sup>43</sup>, impede a expressão simbólica que atravessa essas práticas. É comum que em algumas subculturas, principalmente entre os/as jovens da atualidade, tais práticas não estejam articuladas apenas a dimensão estética. Ao contrário, há a dimensão representativa intrínseca às manifestações corporais que envolvem a afirmação de interesses pessoais (FERREIRA, 2007). O corpo torna-se a tela, em que a obra em andamento consiste na tentativa de se fazer pertencente à um grupo.

Um ponto interessante da fala de Pedro, é a sua afirmação de que, em escolas de Ensino Fundamental, a implementação do projeto de militarização poderia funcionar. Pode-se perceber que o seu discurso contempla um caráter paradoxal, em que há, por um lado, a legitimação e flexibilização do projeto a depender do contexto e, por outro lado, uma posição contrária à sua implementação.

Para além do que foi especificado pelo participante, quais outros fatores favoreceriam o consentimento para com a militarização em espaços compostos por crianças e não com adolescentes? O que fica implícito no discurso de Pedro é a noção de que as crianças poderiam ser mais suscetíveis às artimanhas da disciplina do que um adolescente. Podemos nos arriscar e completar afirmando que essa concepção pode remeter a noção de que as crianças seriam

---

<sup>43</sup> Entende-se por inscrições corporais todos os adereços que têm por objetivo marcar a superfície do corpo. A exemplo disso, tem-se as perfurações, tais como as tatuagens e os *piercings* (FERREIRA, 2007).

como páginas em branco, remetendo a noção de “educação bancária”, como vimos anteriormente, em que a criança seria apenas um receptáculo do conhecimento, manipulável à preferência de uma estratégia sócio-política silenciosa. O trabalho com o adolescente, a partir desse ponto de vista, seria árduo, uma vez que possibilita maiores atos de resistência.

### 3.2.3 As punições

Existem três tipos de punições: as leves, médias e severas. A fim de compreendermos melhor como se dá as punições nas Escolas Cívico-Militares, utilizaremos os artigos 12 e 13 do *Regulamento Disciplinar* (2019c), no qual é explicado e detalhado as “medidas disciplinares” (p. 5) utilizadas enquanto punições para os comportamentos que desviam do esperado.

Art. 12 A medida disciplinar é a penalidade de caráter educativo que visa a preservação da disciplina escolar, da moral e dos bons costumes, elementos básicos indispensáveis à formação integral do aluno e ao pleno exercício da cidadania.

Art. 13 As medidas disciplinares a que estão sujeitos os alunos são as seguintes, em ordem crescente de gravidade: I – Advertência oral; II – Advertência escrita; III - Suspensão de sala de aula; IV - Ações educativas; V - Transferência educativa (p. 5).

Percebe-se que, no artigo 12, a utilização da palavra “educativo” remete à disciplina dos corpos, uma vez que serviria para a sua “preservação”. Em vários outros momentos do documento, a palavra “educativo” é utilizada, por um lado, com o mesmo sentido referido acima e, por outro lado, enquanto uma medida punitiva. Essas “ações educativas”, de caráter punitivo, seriam a “preservação ambiental ou ação social”, a “reparação do dano” e/ou a “realização de atividade pedagógica curricular” (p. 6).

Outro instrumento teorizado por Foucault (1987), como dito anteriormente, que serve para tornar os mecanismos disciplinares eficazes, é a “sanção normalizadora”. Tal mecanismo serve para criar uma dicotomia entre os comportamentos, os quais se dividiriam em “bons” e “ruins”, baseando-se, para tanto, em valores predeterminados. A dicotomia qualifica mais o próprio indivíduo, do que os seus comportamentos, uma vez que serve à categorização dos sujeitos em função das suas condutas.

O castigo, do ponto de vista de Foucault (1987) tem caráter normalizador, isto é, de “corrigir” e adequar à norma os sujeitos que dela desviam. Um modo eficaz de exercê-lo é através de punições que “(...) são da ordem do exercício – aprendizado intensificado, multiplicado, muitas vezes repetido (...)” (p. 150). Tendo como exemplo o *Regulamento Disciplinar* (2019c), percebe-se que uma das medidas disciplinares propostas é a “realização



de atividade pedagógica curricular”, que se baseia em uma lógica corretiva, utilizando-se dos exercícios– como aponta Foucault (1987) – na tentativa normalizar os sujeitos.

Outro aspecto interessante a respeito das medidas disciplinares, consiste no “Termo de Ajustamento de Conduta Escolar” presente no *Regulamento Disciplinar* (2019c) que, como o próprio nome diz, é uma espécie de contrato, assinado pelo encarregado da disciplina nas escolas e pelos responsáveis dos/as alunos/as, que visa garantir o compromisso com a melhoria do comportamento do/a aluno/a. Esse termo é intermediado pelo Conselho Tutelar, de tal forma que o não cumprimento deste terá providências que competem as atribuições do Conselho Tutelar.

Uma característica particular das punições nos sistemas disciplinares, refere-se à gratificação daqueles/as que se adequam satisfatoriamente as exigências disciplinares. Para que o mecanismo da “sanção normalizadora” – que divide os comportamentos e os qualifica– seja eficaz, a punição deve se articular com as recompensas. Funciona da seguinte maneira: caso você comporte-se de maneira contrária aos pressupostos disciplinares, você será punido! Mas, em contrapartida, se você demonstrar um bom comportamento e competências condizentes com as expectativas da disciplina, você será compensado! Simples, não é mesmo? Essa é a “penalidade hierarquizante”, mecanismo que possibilita a distribuição dos/as alunos/as tendo como base o “lugar” que estes/as ocupam nessa trama dicotômica, assim como subjugar-los à um *modus operandi*, à uma docilidade. Em linhas gerais,

*a arte de punir*, no regime do poder disciplinar, não visa nem a expiação, nem mesmo exatamente a repressão. Põe em funcionamento cinco operações bem distintas: relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de *comparação*, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir (FOUCAULT, 1987, p. 152, grifo nosso).

Exemplo disso é a narrativa que circula em todas as escolas públicas do Distrito Federal, de que as turmas ‘A’, ‘B’ e ‘C’<sup>44</sup> são compostas pelos melhores alunos; à medida que o alfabeto vai transcorrendo, piores serão os/as alunos/as que compõe tais turmas. Essa narrativa gera, até mesmo, um certo *status* para os/as alunos/as que fazem parte das turmas iniciais do alfabeto e, por outro lado, a estigmatização dos/as outros/as. Atravessando a mesma lógica, nas escolas militares, pode-se encontrar alunos/as nomeados de chefes e subchefes de turma (GDF, 2019B),

---

<sup>44</sup> Normalmente, as turmas de uma escola se dividem a partir das letras do alfabeto. Exemplo: 3º ano A, 3º ano B, e assim por diante.

que são encarregados por auxiliar a vigilância e por garantir a disciplina de seus/suas colegas de turma.

os alunos têm que ter um chefe de turma entre eles, que é meio o que manda, então eles privilegiam a meritocracia, *competição entre os alunos*, nada de coletivo é cada um por si; o aluno ele é condicionado a ter notas altas [...], eu sou contrário a isso, eu acho que não tem que se premiar um em detrimento aos outros, mas *trabalhar sempre a visão coletiva, do aprendizado coletivo* [...]Esse chefe de turma ele faz com que toda vez que entra um professor uma espécie de ritual, os alunos têm que ficar de pé, bater continência, pra receber o professor (MARCOS)

A partir do que foi dito pelo participante algumas considerações podem ser feitas. Em primeiro lugar, chama-nos atenção a competição suposta e incentivada pela segmentação hierárquica dos/as alunos/as, em que a gratificação consiste em uma posição de *status* frente aos/as outros/as colegas. Essa concepção é contrária aos modelos discutidos na seção 2.3, intitulada *A educação para além dos muros da escola*, em que vimos formas de organização da escola que visam a integração dos/as alunos/as entre si e com a comunidade, abandonando a lógica competitiva. Outra questão diz respeito a normalização dos corpos, apresentada anteriormente, que não permite o diferente, culminando em práticas de exclusão e preconceito.

### 3.2.4 A segurança

Discutimos aqui, neste tópico, a atuação do Batalhão Escolar e suas possíveis articulações com o panóptico; em que a partir das conversas com os participantes percebeu-se que estes eram favoráveis ao policiamento ostensivo e a participação “amigável” dos policiais, certo? Considerando essas discussões aqui referidas, de que modo podemos articulá-las aos pensamentos levantados anteriormente, no primeiro capítulo deste trabalho, mais especificamente na seção 1.2 intitulada *A (in)segurança e as suas relações com a violência à luz da psicanálise*, bem como na introdução? Para tanto, vale a pena ampliarmos a pergunta referida acima e refletirmos a constituição de discursos que justificam e solicitam a abrangência de escolas militarizadas.

Sobre essa questão, Pedro afirma que há uma parcela dos/as responsáveis pelos/as alunos/as que apoiam a implementação das escolas cívico-militares:

Tem apoio, tanto é que eu com 77%, 78% de não aceitação da militarização dentro da escola, mas 22% da escola, de pais, queriam [ênfase], né, eles gostariam que tivesse. Ficaram até bravos aí no dia da votação, mas é... uma coisa eu enquanto gestor, o meu posicionamento contrário, eu não saí de sala em sala conversando com aluno, eu não saí de sala em sala convencendo aluno a votar a não militarização. [...] Agora, o que a comunidade decidiu eu achei fantástico! Foram eles, foram escolhidos por eles (PEDRO).

Em sua narrativa,

[...] eles acreditam que vai ser um modelo fantástico e que os filhos deles vão estar *seguros*, né, e que os filhos deles não vão apanhar, os filhos deles não vão fumar maconha, que os filhos dele. É uma ilusão. Por quê? O aluno já vem de lá da rua cheio de maconha, o aluno chega na escola, por exemplo, aqui na nossa escola não se tem um tapa, aqui não existe a violência, *a violência acontece lá fora* (PEDRO)

De modo similar, Marcos relata que a aceitação do projeto se deve, em partes, à própria configuração da comunidade, uma vez que é composta por pessoas “simples, humildes, trabalhadoras que *não aguentam mais o índice de violência*. Então, ela não tem essa noção, essa crítica pedagógica. Ela quer que o aluno... o filho dela esteja em *um local seguro*” (MARCOS). Percebe-se através dos discursos dos entrevistados que o apoio da comunidade implica a relação entre segurança, índices altos de violência e a escola cívico-militar enquanto uma possível solução para o problema da violência.

A noção da “lógica do condomínio” (DUNKER, 2015a), é pautada em uma topologia da segregação, através da criação de espaços que, ao mesmo tempo em que geram o sentimento de pertencimento, são excludentes para com os outros, que se localizam fora dos muros. Entretanto, a sofisticação da militarização das escolas, inverte essa lógica. Agora, os outros são os que habitam dentro dos muros e precisam ser policiados, disciplinados.

Diante das entrevistas realizadas, juntamente com a análise dos documentos que regulamentam a implementação das Escolas Cívico-Militares, foram levantadas hipóteses a fim de refletir e articular esse fato com os conceitos de “disciplina” e “poder”, com enfoque para a teoria foucaultiana. Dado o exposto, destaca-se a complexidade dos processos envolvidos na manutenção discursiva da militarização, assim como sua proximidade simbólica frente a mecanismos disciplinares utilizados, nos últimos séculos, para a formação de um poderio transversal de corpos utilizados em prol de um sistema.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“*Me desculpa, não tem que aceitar, tem que impor*”<sup>45</sup> (Jair Bolsonaro, 2019).

“*Quem achar ruim que vá à justiça*”<sup>46</sup> (Ibaneis Rocha, 2019).

Essas são as afirmações do atual Presidente da República, Jair Bolsonaro, e do Governador do Distrito Federal, Ibaneis Rocha, ao se posicionarem a respeito da não aderência do “Projeto de Gestão Compartilhada” em algumas comunidades escolares. É de se espantar que em uma sociedade dita democrática, frases como essas possam ser pronunciadas por pessoas que ocupam cargos de poder. A noção de imposição presente em suas falas é contrária à democracia. Antes mesmo de ganhar as eleições, em 2018, uma das pautas da campanha de Jair Bolsonaro era sucatear a chamada “doutrinação ideológica” na educação (BREILLER, 2018).

Há tempos, pode-se perceber o movimento de alguns setores conservadores de nossa sociedade, se organizando no intuito de silenciar as diferenças e enquadrar a educação em uma lógica moralizante. Um exemplo latente é o “Programa Escola sem Partido”, Projeto de Lei do Senado (PLS) nº 193/2016 que pretende incluir junto às Diretrizes e Bases da Educação Nacional princípios de ordem moral e conservadora, indicando que o ensino deverá estar de acordo com os valores dos/as responsáveis pelos/as alunos/as. Assim como o “Programa Escola sem Partido” a implementação das Escolas Cívico-Militares, possuem uma base argumentativa semelhante. É preciso retomar o artigo 12 do *Regulamento Disciplinar* (GDF, 2019c) que defende a punição de “caráter educativo” (p.5) em prol “da disciplina escolar, da moral e dos bons costumes” (p.5). Vale a pena questionarmos: que moral é essa que deve ser conservada? Além disso, quais são esses “bons costumes”?

O caminho percorrido durante essa pesquisa foi, sem dúvidas, árduo e intrigante. Árduo, na medida em que o tema trabalhado é tão antigo quanto novo, uma vez que a militarização das escolas públicas no Distrito Federal é recente. Contudo, esse processo já ocorre no Brasil há

---

<sup>45</sup> VARGAS, Mateus Bandeira. Governo quer 54 escolas cívico-militares por ano até 2023; Bolsonaro defende ‘impor’ modelo. **Estadão**. São Paulo, 05 de set. de 2019. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,governo-quer-54-escolas-civico-militares-por-ano-ate-2023-bolsonaro-defende-impor-modelo,70002997979>> Acesso em: 21 de nov. de 2019.

<sup>46</sup> CARVALHO, Letícia. ‘Quem achar ruim que vá à justiça’, diz Ibaneis sobre impor gestão compartilhada com PM em escolas que rejeitaram modelo. **Metrópoles**. Brasília, 19 de ago. de 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2019/08/19/quem-achar-ruim-que-va-a-justica-diz-ibaneis-sobre-impor-gestao-compartilhada-com-pm-em-escolas-que-rejeitaram-modelo.ghtml>> Acesso em: 21 de nov. de 2019.

tempos, em vários outros Estados. Sua lógica operacional é secular, seu discurso também. E intrigante, em virtude da impossibilidade de não ser invadida por diversos afetos, pois enquanto estudante de psicologia, atenta às questões sociais e políticas, e enquanto ex aluna das escolas públicas de Brasília, deparar-me com tal situação torna-se entristecedor.

Portanto, um dos desafios do trabalho diz respeito a atualidade do tema. Durante o processo de escrita, muitas foram as notícias veiculadas nos meios de comunicação que abordaram tal temática, seja na tentativa de explicá-lo, de tentar entendê-lo ou meramente informar, a cada mês, as novas escolas que seriam, então, militarizadas. A partir da pesquisa de campo foi possível identificar certa resistência, por parte dos/as profissionais da educação, em falar de tais temas. Muitos/as, ao se depararem com a proposta inicial deste trabalho, olhavam com uma certa desconfiança e, devido a isso, preferiam não participar das entrevistas. Essa dificuldade acentuava-se à medida que tais profissionais atuavam dentro dessas escolas “cívico-militares”. De certo modo, essa atitude frente a pesquisa em questão é compreensível. Afinal, estamos em um tempo em que o próprio Presidente da República afirma, na imprensa, que se deve “impor” um modelo de educação.

Devido a atualidade do tema, há uma escassez de pesquisas que retratem o cenário brasileiro. Muitas são as pesquisas que discutem a militarização em outros contextos, em outros Estados. Entretanto, verifica-se que esse estudo é muito discutido no âmbito da pedagogia, havendo uma escassez no que concerne às contribuições da psicologia. Considerando a conjuntura política no Brasil contemporâneo e a impossibilidade de desvencilhar-se dos acontecimentos sócio-políticos na produção acadêmica; considerando, também, que os fenômenos implicados no processo de militarização das escolas possuem impactos tanto no campo social, quanto no clínico, faz-se necessário aprimorar os estudos que busquem articular a psicologia e, mais especificamente, a psicanálise com tais estudos.

O modelo da clínica psicológica clássica, muitas vezes, tende a abdicar o protagonismo em discussões teóricas a respeito de questões ligadas a fenômenos sociais e focar, quase que exclusivamente, em fenômenos individuais. Esse modelo clínico influenciou, também, a psicanálise, visto que muitos analistas possuíam uma postura tecnicista para com a teoria e, como consequência, a clínica psicanalítica ficava “restrita a uma mera perspectiva terapêutica na qual a harmonia do sujeito no campo social seria sua finalidade maior” (BIRMAN, 1998, p. 126). Penso que as contribuições da psicologia devem subverter essa lógica e atentar-se a uma análise crítica do social. Não se trata de buscar uma “harmonia”, como salienta Birman (1998),

mas de questionar, buscar compreender os impactos para o sujeito, além de produzir práticas que vão na contramão dessa lógica “impositiva”, possibilitando a cidadania e a democracia.

Nesse sentido, se compreendermos que o indivíduo está inserido em um meio social e que se constitui a partir deste, assim como o influencia, a análise ampliada destes fenômenos torna-se imprescindível para uma compreensão mais cuidadosa do sujeito. Desse modo, torna-se imprescindível, para o trabalho dos psicólogos e das psicólogas em todos os espaços em que está inserido, ampliar os estudos no campo da psicologia que vão conduzir a um maior entendimento das implicações do âmbito sócio-político na vida dos sujeitos. Nesse sentido, nos posicionarmos em relação a isso é, de certo modo, um ato político.

Em suma, a intenção deste trabalho foi a de acompanhar, tanto quanto possível, os primeiros passos de um projeto de militarização das escolas públicas do Distrito Federal, de modo a refletir de forma crítica sobre os impulsores de sua implementação, bem como os possíveis efeitos. A partir dos desafios identificados através desse estudo, surge uma nova pergunta: quais serão as implicações, a longo prazo, desse modo de conceber a educação para as práticas democráticas?

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BIRMAN, J. O mal-estar na modernidade e a psicanálise: a psicanálise à prova do social. *Physis: Rev. Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 8, n.1, p. 123-144, 1998.

BREILLER, Pires. Educação, o primeiro ‘front’ da guerra cultural do governo Bolsonaro. *El País*. São Paulo, 05 de nov. de 2018. Disponível em: <[https://brasil.elpais.com/brasil/2018/11/01/politica/1541112164\\_074588.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/11/01/politica/1541112164_074588.html)> Acesso em: 27 de nov. 2019.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)> Acesso em: 19 ago. 2019.

BRASIL. Decreto nº 88.777, de 30 de setembro de 1983. **Aprova o regulamento para as polícias militares e corpos de bombeiros militares (R-200)**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d88777.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d88777.htm)>. Acesso em: 19 ago. 2019.

CAMARA BASTOS, Maria Helena. A educação elementar e o método Lancaster no Correio Braziliense (1816). **História da Educação**, Rio Grande do Sul, v. 9, n. 17, p. 193-222, 2005.

COIMBRA, Cecília Maria B. As funções da instituição escolar: análise e reflexões. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 9, n. 3, p. 14-16, 1989.

COSTA, Elisa Walleska Krüger Alves da. **A falência da medida de segurança: da exclusão à alteridade**. Tese de doutorado. Brasília: UnB, 2015.

DUNKER. Christian Ingo Lenz. **Mal-estar, sofrimento e sintoma: uma psicopatologia do Brasil entre muros**. São Paulo: Boitempo, 2015 a.

DUNKER, Christian Ingo Lenz. A violência como nome para o mal-estar. In: KUCINSKI, Bernardo et al. *Bala perdida: a violência policial no Brasil e os desafios para sua superação*. São Paulo: Boitempo, 2015 b.

ELIA, Luciano. **O conceito de sujeito**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

ERLICH, Hilana; ALBERTI, Sonia. O sujeito entre psicanálise e ciência. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 47-63, dez 2008.

FERREIRA, Vitor Sérgio. A expressão estética das marcas corporais em contextos de neotribalismo juvenil. In: PAIS, José Machado; BLASS, Leila Maria da Silva. **Tribos Urbanas: Produção Artística e Identidades**. São Paulo: Annablume, 2004.

FINK, Bruce. **O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 20. Ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 29 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

FREUD, Sigmund. (1921/2011). **Psicologia das massas e análise do Eu**. Obras Completas, volume 15. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011, p. 10-100.

FREUD, Sigmund. (1930/2010). **O Mal-Estar na Civilização**. Obras Completas, volume 18. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010, p.14-122.

FREUD, Sigmund. (1932/2010). **Por que a Guerra?** Obras Completas, volume 18. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010, p. 417-435.

GARCIA DE PAULO, Weslei. **Militarização do ensino no Estado de Goiás: implementação de um modelo de gestão escolas**. Dissertação de mestrado. Brasília: UnB, 2019.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. **Introdução à metapsicologia freudiana 2**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

GDF. **Secretaria de Estado e Educação**, 2019a. Projeto de gestão compartilhada. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/fique-por-dentro-do-projeto-piloto-escola-de-gestao-compartilhada/>>. Acesso em: 13 de nov. de 2019.

GDF. **Manual do aluno**, 2019b. Disponível em: <[http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/MANUAL\\_DO\\_ALUNO\\_CCMDF.pdf](http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/MANUAL_DO_ALUNO_CCMDF.pdf)>. Acesso em: 13 de nov. de 2019.

GDF. **Regulamento Disciplinar**, 2019c. Disponível em:<[http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/Regulamento\\_Disciplinar\\_CCMDF.pdf](http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/Regulamento_Disciplinar_CCMDF.pdf)>. Acesso em: 13 de nov. de 2019.

GDF. **Regulamento básico de uniformes**,2019d. Disponível em: <[http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/REGULAMENTO\\_Basico\\_de\\_Uniforme\\_CCMDF\\_-1.pdf](http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/REGULAMENTO_Basico_de_Uniforme_CCMDF_-1.pdf)>. Acesso em: 14 de nov. de 2019.

GREGOLIN, Maria do Rosário V. **A análise do discurso: conceitos e aplicações**. Alfa, São Paulo, p. 13-21, 1995.

GUIMARÃES, Paula Cristina Pereira; LAMOS, Rodrigo de Azevedo Cruz. **Militarização das escolas da rede estadual de Goiás: a nova onda conservadora**. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v.20, n.43, p.66-80, abr 2018.



GUIMARÃES, Paula Cristina Pereira; LAMOS, Rodrigo de Azevedo Cruz. Militarização das escolas da rede estadual de Goiás: a nova onda conservadora. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v.20, n.43, p.66-80, abr 2018.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA); FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). Atlas da violência 2018. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: < <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=c>>. Acesso em: 05 jun. 2019.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA); FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). Atlas da violência 2019. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=34784&Itemid=432](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=34784&Itemid=432)> Acesso em: 19 ago. 2019.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA); FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). Atlas da violência 2018. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: < <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=c>>. Acesso em: 05 jun. 2019.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA); FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). Atlas da violência 2019. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=34784&Itemid=432](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=34784&Itemid=432)> Acesso em: 19 ago. 2019.

LACAN, Jacques. A ciência e a verdade. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, p. 855-892, 1965/1998.

LACAN, Jacques. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, p. 493-533, 1957/1998.

LAGOAS, Juliano Moreira. **Epistemologia, Psicanálise e Política do Sofrimento Psíquico**. Projeto de Pesquisa. Brasília, mai 2017.

LONGO, Leila Souto de Castro. **Linguagem e psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

LOURENÇO, Lara Cristina d'Avila. Reflexões sobre a violência e o homem contemporâneo. **Psicologia, Ciência e Profissão**. V. 24, n.1, p. 64-73, jan 2004.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista**. 6. Ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

NEVES, Tiago Iwasawa.; SANTOS, Andreza Silva; MARIZ, Inácio Antônio Silva. A violência e o seu Real: Žižek e a Psicanálise. **Revista subjetividades**, v.17, n.1, p.45-54, jan 2017.

NÓBREGA JÚNIOR, José Maria Pereira da. A militarização da segurança pública: um entrave para a democracia brasileira. **Sociologia e Política**, Curitiba, v. 18, n. 35, p. 119-130, fev 2010.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Micheu Pechêux e a análise do discurso. **Estudos da Língua(guem)**, Vitória da Conquista, n. 1, p. 9-15, jun 2005.

PORTOCARRERO, Vera. Instituição escolar e normalização em Foucault e Canguilhem. **Educação & Realidade**, Rio Grande do Sul, v. 29, n. 1, p. 169-185, 2004.

ROSA, Miriam Debieux. A pesquisa psicanalítica dos fenômenos sociais e políticos: metodologia e fundamentação teórica. **Mal-Estar e Subjetividade**, Fortaleza, v.4, n. 2, p. 329-348, set 2004.

ROSA, Miriam Debieux; DOMINGUES, Eliane. O método na pesquisa psicanalítica de fenômenos sociais e políticos: a utilização da entrevista e da observação. **Psicologia & Sociedade**, v. 22, n.1, p. 180-188, 2010.

SAFATLE, Vladimir. **O circuito dos afetos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016 a.

SAFATLE, Vladimir. Prefácio. In: DUNKER, Christian Ingo Lenz. **Mal-estar, sofrimento e sintoma: uma psicopatologia do Brasil entre muros**. São Paulo: Boitempo, 2015.

SILVA, Danielle Sousa; LEITE, Francisco de Freitas. O subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato no círculo de Bakhtin. **Miguilim: Revista eletrônica do netlli**, v.2, n.2, p. 38-45, mai-ago 2013.

SILVA, Jurandyr Nascimento; BESSET, Vera Lopes. Violência e sintoma: o que a psicanálise tem a dizer? **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 22, n.2, p. 323-336, ago 2010.

SOUZA, Luís Antônio Francisco. Militarização da segurança pública no Brasil: respostas recentes a um problema antigo. **Revista del Departamento de Ciencia Política**, Medellín, n.2, p. 69-90, jun 2011.

TOREZAN, ZEILA C. FACCI; AGUIAR, Fernando. O sujeito da psicanálise: particularidades na contemporaneidade. **Mal-estar e subjetividade**, Fortaleza, v. 6, n. 2, p. 525-554, jun 2011.

VALENTE, Júlia Leite. Polícia Militar: é um oxímoro: a militarização da segurança pública no Brasil. **Revista do Laboratório de Estudos da Violência da UNESP**, São Paulo, n. 10, p. 204-224, dez 2012.

ZAVERUCHA, J. Frágil Democracia e Militarização do Espaço Público no Brasil. **Política Hoje**, Brasil, v. 11, p. 9-35, 2001.

ŽIŽEK, Slavoj. **Violência: seis reflexões laterais**. São Paulo: Boitempo, 2014

## ANEXO A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Gostaria que você falasse um pouco sobre o seu trabalho.
2. O que você acha do processo da militarização?
3. O que você considera que levou a implementação do projeto de militarização nas escolas públicas do DF?
4. Fale um pouco a respeito das mudanças no cotidiano escolar que a implementação do projeto de militarização propicia.
5. Na sua opinião, de que forma o processo de militarização afeta o dia a dia da escola, dos/as professores/as e dos/as alunos/as?
6. Há alguma resistência na implementação do projeto em algumas escolas?
7. Na sua opinião, quais seriam os pontos positivos do projeto?
8. E os negativos?
9. Para você, qual é a importância do projeto?
10. Você gostaria de acrescentar algo?

## ANEXO B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE  
BRASÍLIA - UNICEUB



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O discurso da militarização nas escolas: suas implicações subjetivas e sociais a partir da perspectiva de profissionais da educação

**Pesquisador:** JULIANO MOREIRA LAGOAS

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 20414019.0.0000.0023

**Instituição Proponente:** Centro Universitário de Brasília - UNICEUB

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.682.292

#### Apresentação do Projeto:

Este projeto de pesquisa busca investigar os discursos sobre violência e segurança pública no Brasil contemporâneo, procurando verificar de que forma esses discursos se constituem e se manifestam no contexto das políticas de militarização de escolas públicas, bem como seus impactos nos processos de subjetivação e de sofrimento psíquico, além de suas implicações sociais. A estratégia metodológica a ser utilizada será a análise de discurso, articulada aos aportes teórico-metodológicos das psicanálise, tomando como referência central as reflexões a respeito do mal-estar na atualidade, a noção de violência e de segurança. Serão realizadas quatro entrevistas semiestruturadas, com 4 profissionais da educação, atuantes em escolas em processo de militarização do Distrito Federal, sendo estes/as, professores/as, profissionais da equipe gestora e/ou da equipe pedagógica. Será utilizada uma metodologia de investigação qualitativa. Os procedimentos de análise do material consistirão em, identificar os processos discursivos presentes no texto, buscando reconhecer as manifestações de produção de sentido; levantar hipóteses a respeito dos não-ditos do objeto discursivo analisado; evidenciar as possíveis articulações entre os ditos e os não-ditos, considerando a subjetividade do discurso; analisar as posições subjetivas e os processos de produção de sentido à luz do referencial teórico psicanalítico.

**Endereço:** SEPN 707/907 - Bloco 6, sala 6.205, 2º andar

**Bairro:** Setor Universitário

**CEP:** 70.790-075

**UF:** DF

**Município:** BRASÍLIA

**Telefone:** (61)3966-1511

**E-mail:** cep.uniceub@uniceub.br

**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE  
BRASÍLIA - UNICEUB**



Continuação do Parecer: 3.682.292

**Objetivo da Pesquisa:**

Os objetivos apresentados à pesquisa foram: objetivo primário - "Investigar os discursos sobre violência e segurança pública no Brasil contemporâneo"; objetivos secundários - "I) verificar de que forma esses discursos se constituem e se manifestam no contexto das políticas de militarização de escolas públicas; II) Analisar a perspectiva dos/as profissionais da educação que atuam em uma das escolas militarizadas; III) Verificar os impactos da militarização das escolas nos processos de subjetivação e de sofrimento psíquico, assim como suas implicações sociais".

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Foram arrolados os seguintes riscos e benefícios à pesquisa: "A pesquisa possui baixo risco. Tais riscos são inerentes ao procedimento de entrevista. Medidas preventivas durante a entrevista serão tomadas para minimizar qualquer risco ou incômodo. Por exemplo, será apresentada a orientação de que não existem respostas certas ou erradas e que é esperado que o/a participante responda de acordo com as suas opiniões pessoais. Mesmo assim, caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento aos/às participantes, os/as mesmos/as não precisam realizá-lo"; benefícios - "Ao participar das pesquisas vinculadas ao projeto de pesquisa em questão, os/as participantes colaborarão com o desenvolvimento de uma compreensão mais aprofundada sobre o tema focalizado na pesquisa".

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa tem condições de ser desenvolvida, desde que apresente adequadamente o local de realização da coleta de dados. Os seus objetivos, os riscos e benefícios e a metodologia foram apresentados de forma adequada. O cronograma encontra-se compatível à aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa e ela será financiada pelos pesquisadores, que possuem o currículo na Plataforma Lattes.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Foram apresentados os seguintes termos, necessários à aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa: o TCLE, apresentado de forma adequada; a Folha de rosto para pesquisa envolvendo seres humanos, devidamente assinada; e o Roteiro de Entrevista.

**Recomendações:**

O CEP-UniCEUB ressalta a necessidade de desenvolvimento da pesquisa, de acordo com o protocolo avaliado e aprovado, bem como, atenção às diretrizes éticas nacionais quanto ao às Resoluções nº 446/12 e nº 510/16 CNS/MS concernentes às responsabilidades do pesquisador no

**Endereço:** SEPN 707/907 - Bloco 6, sala 6.205, 2º andar  
**Bairro:** Setor Universitário **CEP:** 70.790-075  
**UF:** DF **Município:** BRASÍLIA  
**Telefone:** (61)3966-1511 **E-mail:** cep.uniceub@uniceub.br

**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE  
BRASÍLIA - UNICEUB**



Continuação do Parecer: 3.682.292

desenvolvimento do projeto:

A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe:

I - apresentar o protocolo devidamente instruído ao sistema CEP/Conep, aguardando a decisão de aprovação ética, antes de iniciar a pesquisa, conforme definido em resolução específica de tipificação e gradação de risco;

II - desenvolver o projeto conforme delineado;

III - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido;

IV - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela Conep a qualquer momento; manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;

V - encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto;

VI - elaborar e apresentar os relatórios parciais e final;

VII - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança, interrupção ou a não publicação dos resultados.

Observação: Ao final da pesquisa enviar Relatório de Finalização da Pesquisa ao CEP. O envio de relatórios deverá ocorrer pela Plataforma Brasil, por meio de notificação.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Em carta resposta, enviada por e-mail, os pesquisadores informam que a pesquisa vai ser realizada nas dependências do UniCEUB.

O projeto pode ser iniciado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Protocolo previamente avaliado, com parecer n. 3.638.563/19, tendo sido homologado na 16ª Reunião Ordinária do CEP-UniCEUB do ano, em 20 de setembro de 2019.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Outros	TCLEAtualizado.pdf	28/10/2019 15:53:01	Marilia de Queiroz Dias Jacome	Aceito
Outros	Resposta.docx	28/10/2019 15:52:56	Marilia de Queiroz Dias Jacome	Aceito

**Endereço:** SEPN 707/907 - Bloco 6, sala 6.205, 2º andar

**Bairro:** Setor Universitário

**CEP:** 70.790-075

**UF:** DF

**Município:** BRASILIA

**Telefone:** (61)3966-1511

**E-mail:** cep.uniceub@uniceub.br

**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE  
BRASÍLIA - UNICEUB**



Continuação do Parecer: 3.682.292

Outros	Email.pdf	28/10/2019 15:52:50	Marilia de Queiroz Dias Jacome	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1417278.pdf	08/09/2019 16:33:59		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	08/09/2019 16:32:59	ISABEL LORRANE ARAUJO GOMES MIGUEL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	08/09/2019 16:30:53	ISABEL LORRANE ARAUJO GOMES MIGUEL	Aceito
Folha de Rosto	plataforma_brasil_isabel.pdf	06/09/2019 21:15:49	ISABEL LORRANE ARAUJO GOMES MIGUEL	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

BRASILIA, 04 de Novembro de 2019

\_\_\_\_\_  
**Assinado por:**  
**Marilia de Queiroz Dias Jacome**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** SEPN 707/907 - Bloco 6, sala 6.205, 2º andar  
**Bairro:** Setor Universitário **CEP:** 70.790-075  
**UF:** DF **Município:** BRASILIA  
**Telefone:** (61)3966-1511 **E-mail:** cep.uniceub@uniceub.br