OLHARES
REVISTA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - UNIFESP

DO PANOPTISMO À NORMOSE: uma análise sobre a escola cívico-militar

DEL PANOPTISMO Y LA NORMOSE: un análisis sobre la escuela cívico-militar

FROM PANOPTICISM TO NORMOSE: an analysis of the civic-military schools

https://doi.org/10.34024/olhares.2026.v14.21207

Vinicius Cubero Valentim Lemos
Universidade São Francisco
vinicius.lemos@mail.usf.edu.br

Carlos Roberto da Silveira
Centro Universitário Patos de Minas
carlosilveir@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo tem por aportes teóricos principais trechos das obras A verdade e as formas jurídicas e Vigiar e punir: nascimento da prisão, de Michel Foucault, que apresentam espaços de vigilância da sociedade disciplinar – o panóptico, os presídios –, mas podem referir-se a outros espaços como as escolas, em especial as cívico-militares, da atualidade brasileira. Também integram-se a obra de Weil, Leloup e Crema, intitulada Normose: a patologia da normalidade, e documentos oficiais nacionais. A pergunta a ser problematizada é: Cabe ao Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) realizar a educação fundamental e média das crianças e dos adolescentes no Brasil? Para isso, desenvolve-se uma pesquisa teórica, reflexiva e filosófica de abordagem qualitativo-interpretativa, cuja temática principal alude à ideia de panoptismo e normose em relação às chamadas “escolas cívico-militares”. Objetiva-se problematizar sobre a necessidade e eficácia desse sistema de educação diante das teorias elencadas. Debate-se a questão educacional cívico-militar ao refletir sobre suas bases e a finalidade do programa, quando implantado no sistema escolar. Por resultados, verificou-se que um único aluno do ensino militar possui um custo três vezes maior do que um aluno de ensino público. Os “professores militares reformados”, com formação específica para disciplinar soldados, obtiveram direitos de acumulação de cargos públicos com a proposta de educar crianças e jovens. No entanto, a escola militar não é o local das subjetividades, do debate aberto e plural, das identidades na diversidade, da educação para a liberdade e dignidade. Por sua vez, a escola cívico-militar se mantém de privilégios orçamentários e transgride os princípios constitucionais de democratização e de impessoalidade.

Palavras-chave: Democratização da educação. Escola militar. Subjetividade. Relações de poder.

Resumen: Este artículo tiene como aportes teóricos principales fragmentos de las obras La verdad y las formas jurídicas y Vigilar y castigar: el nacimiento de la prisión, de Michel Foucault, que presentan los espacios de vigilancia de la sociedad disciplinaria — el panóptico, las prisiones —, pero pueden referirse a otros espacios, como las escuelas, en especial las cívico-militares, de actualidad brasileña. También se incluyen la obra de Weil, Leloup y Crema, titulada Normose: la patología de la normalidad, y documentos oficiales nacionales. La pregunta a ser problematizada es: ¿Corresponde al Programa Nacional de las Escuelas Cívico-Militares (PECIM) la educación primaria y secundaria de los niños y adolescentes en Brasil? Para ello, se desarrolla una investigación teórica, reflexiva y filosófica con un enfoque cualitativo-interpretativo, cuya temática principal alude a la idea de panoptismo y normose en relación con las denominadas "escuelas cívico-militares". El objetivo es cuestionar la necesidad y la eficacia de este sistema educativo a la luz de las teorías mencionadas. Se debate la cuestión de la educación cívico-militar reflexionando sobre sus fundamentos y la finalidad del programa, una vez implantado en el sistema escolar. En cuanto a los resultados, se constató que un solo alumno de la enseñanza militar supone un coste tres veces superior al de un alumno de la enseñanza pública. Los "profesores militares jubilados", con formación específica para disciplinar a soldados, obtuvieron el derecho a acumular cargos públicos con el propósito de educar a niños y jóvenes. Sin embargo, la escuela militar no es un lugar para las subjetividades, el debate abierto y plural, las identidades en la diversidad, ni la educación para la libertad y la dignidad. Por su parte, la escuela cívico-militar se sustenta de privilegios presupuestarios y transgrede los principios constitucionales de democratización e imparcialidad.

Palabras clave: Democratización de la Educación. Escuela militar. Subjetividad. Relaciones de poder.

Abstract: This article is based primarily on theoretical contributions from passages of the works Truth and Legal Forms and Discipline and Punish: The Birth of the Prison, by Michel Foucault, which present spaces of surveillance within the disciplinary society — the panopticon, prisons — but may also refer to other spaces, such as schools, particularly the civic-military ones, found in contemporary Brazil. Also included are the work of Weil, Leloup, and Crema, entitled Normose: The Pathology of Normality, and national official documents. We have the following question to be problematized: Is it the role of the National Program for Civic-Military Schools (PECIM, acronym in Portuguese) to provide elementary and secondary education to children and adolescents in Brazil? To this end, a theoretical, reflective, and philosophical study is conducted using a qualitative-interpretive approach, whose main theme alludes to the idea of panopticism and normose in relation to the so-called "civic-military schools". The objective is to examine the necessity and effectiveness of this educational system in light of the theories listed above. The issue of civic-military education is debated by reflecting on its foundations and the purpose of the program when implemented in the school system. The findings revealed that the cost per student in military education is three times higher than that of a student in public education. "Retired military teachers", who have specific formation in disciplining soldiers, were granted the right to hold multiple public positions with the proposal of educating children and young people. However, the military school is not a place for subjectivity, open and pluralistic debate, identities, or education for freedom and dignity. In turn, the civic-military school relies on budgetary privileges and violates the constitutional principles of democratization and impartiality.

Keywords: Democratization of Education. Military school. Subjectivity. Power relations.

Introdução

Este artigo é parte dos projetos de Iniciação Científica desenvolvidos entre os anos de 2022-2023 e 2023-2024[1]. Intitulamos esta pesquisa de "Do panoptismo à normose: uma análise sobre a escola cívico-militar", e ela se desenvolve em torno da última conferência realizada por Foucault (2002, p. 103), em que ele elaborou ideias a respeito do panoptismo e do regime de poder disciplinar, "forma de vigilância individual e contínua". Uma forma de vigilância que tem o nome de panoptismo e trata de uma estrutura que, nas palavras do autor, tem o tríplice aspecto composto de "vigilância, controle e correção" (p. 103).

Cabe aqui uma pergunta inquietante elaborada por Foucault (1993, p. 199): "Devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões?"

O princípio do Panóptico em diversos ambientes, especialmente problematizado na obra Vigiar e punir: nascimento da prisão (Foucault, 1993), mostra que a sua elaboração ocorre em múltiplos espaços de controle e torna-se um modelo arquitetônico próprio de vigilância constante, com aprimoramentos, como o de não possuir a identificação do vigilante, o que produz a dúvida aos inseridos nesses espaços, sobre se estão ou não sendo vigiados.

> Daí o efeito mais importante do Panóptico: induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. Fazer com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo se é descontínua em sua ação; que a perfeição do poder tenda a tornar inútil a atualidade de seu exercício (Foucault, 1993, p. 177).

Ao falarmos de poder, é quase intuitivo falarmos de repressão. Gallo (2004, p. 8) aponta que "não é, pois, por acaso que a noção de poder trabalhada pela filosofia política clássica identifica o poder com a repressão – identificação que apareceria também na base da psicanálise – quando de seu surgimento".

Ao adentrarmos as teorias de Foucault (2002) e ao estabelecermos uma linha crítica com o objeto de pesquisa sobre a contextualização do poder e do instrumento de vigilância desenvolvido pelo autor na última conferência da obra A verdade e as formas jurídicas, aqui nos unimos com foco na educação. Dois dos principais aspectos desenvolvidos nesta pesquisa são questionar um entrelaçamento do panoptismo com o ambiente escolar; e problematizar sobre o funcionamento do Programa Nacional de Escola-Cívico-Militares (Pecim) nas

[1] Desenvolvido no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação (PPGSSE) da Universidade São Francisco, com bolsa pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq).

escolas, quanto à educação fundamental e média das crianças e dos adolescentes, em debate com as teorias de Foucault.

O Pecim foi apresentado no governo presidencial (2019-2022) pelo Decreto n.° 10.004, de 20 de setembro de 2019 (Brasil, 2019c), que buscava a implementação de 216 escolas cívico-militares até o ano de 2023, na proporção de 54 escolas por ano.

O Pecim proclama em seu objetivo: promover um programa pedagógico que segue os moldes do colégio militar do Comando do Exército, da Polícia Militar e do Corpo de Bombeiros, conforme mencionado no art. 5.º, § II do decreto citado (Brasil, 2019c).

> Essa ação vem sendo desenvolvida pelo Ministério da Educação com o apoio do Ministério da Defesa através de apoio técnico (contratação de militares inativos para atuar na gestão das escolas) e financeiro (incentivo de R$ 1 milhão de reais para as escolas que aderirem ao programa) (Viaro, 2022, p. 2).

Mais adiante, expomos a metodologia; e, nas seções seguintes, serão problematizadas questões sobre o sistema de sujeição, especificamente o ambiente escolar, assunto sobre o qual Foucault discorreu em suas obras e pode oferecer questionamentos para pensar tal temática sobre a militarização das escolas e repensar sobre a educação atual no Brasil. A primeira seção após a exposição da metodologia, “Panoptismo e poder”, apresenta como, na visão de Michel Foucault, ocorre o funcionamento do sistema de sujeição, principalmente sobre a estrutura e o conceito do panóptico, o sistema de vigilância que é empregado nesses locais, como os quartéis, as prisões e a escola em especial. Diante dessas abordagens, na seção seguinte, “Ambiente escolar e sistema de sujeição”, o objeto principal é o Decreto-Lei n.° 10.004/19 (Brasil, 2019c), que instaurou o programa educacional Pecim e se mostrou um forte incentivo às escolas cívico-militares. Em contraste a isso, será apresentado o Decreto-Lei n.° 11.661, de 19 de julho de 2023 (Brasil, 2023a), que revogou o Pecim; e a Nota Técnica n.° 60/2023/DPDI/SEB/SEB (Brasil, 2023b), instrumento importante que realizou uma coletânea de apontamentos sobre o programa das escolas cívico-militares.

A quarta seção, “Normose da violência”, adentra a questão, segundo a obra Normose: a patologia da normalidade (Weil; Leloup; Crema, 2003). Essa obra torna-se primordial para compreender os fundamentos do panoptismo, da normose no ensino cívico-militar, que, diante de nossas análises, serve como estrutura para fazer apontamentos e reflexões sobre o tema, visto que são expostas uma problemática relativa a esse ensino, observações sobre os

elementos legais e a finalidade das Forças Armadas e o que é assegurado às crianças e aos adolescentes segundo a Constituição Federal (Brasil, 1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – (Brasil, 1990).

Metodologia

Esta pesquisa possui abordagem teórica, qualitativa e interpretativa por meio de análises reflexivas e filosóficas, tendo por aporte teórico principal as obras Vigiar e punir: nascimento da prisão (Foucault, 1993) e A verdade e as formas jurídicas (Foucault, 2002), juntamente com a obra de Weil, Leloup e Crema (2003) Normose: a patologia da normalidade. Outras referências também farão parte deste estudo, como documentos oficiais do Congresso Nacional e do Ministério da Educação, a exemplo da Constituição Federal (Brasil, 1988) em si; e cartilhas, artigos científicos e reportagens, entre outros instrumentos. Como objetivo geral, buscamos problematizar sobre a necessidade e a eficácia desse sistema de educação (Pecim) diante das teorias elencadas. Por objetivos específicos, aludimos à questão educacional cívico-militar e refletimos sobre suas bases e a finalidade do programa, quando implantado dentro do sistema escolar.

Panoptismo e poder

Para ser possível apresentar uma definição adequada neste trabalho sobre "o panóptico e o poder", será necessário desenvolver um entrelaçamento das duas obras de Foucault citadas anteriormente, as quais fornecem uma definição mais ampla e resguardada sobre o tema.

Logo no início da quinta conferência de A verdade e as formas jurídicas, Foucault (2002, p. 103) fornece alguns traços característicos da nossa sociedade, ao declarar:

> É uma forma de poder que se exerce sobre os indivíduos em forma de vigilância individual e contínua, em forma de controle de punição e recompensa e em forma de correção, isto é, de formação e transformação dos indivíduos em função de certas normas. Este tríplice aspecto do panoptismo - vigilância, controle e correção - parece ser uma dimensão fundamental e característica das relações de poder que existem em nossa sociedade.

A partir destes pontos: a vigilância individual e sua constância como forma de controle, a punição, a recompensa e os outros elementos, Foucault (2002) oferece uma lente ampliada sobre o panoptismo como traço social, compreendido dessa forma com algumas questões importantes sobre o

panóptico: (1) uma resposta a um problema de característica social; (2) uma forma de poder por meio do controle e da vigilância individual constante; (3) um instrumento de correção, punição e recompensa.

De antemão, é necessário explicar a ideia do panóptico. O termo e a ideia foram desenvolvidos por Jeremy Bentham – filósofo e jurista nascido em Londres em 1748 –, que, em seu livro sobre o panóptico publicado em 1791, esclarece tanto a parte estrutural (a mesma apresentada por Foucault, embora com alguns detalhes diferenciados) quanto a principiológica.

Um livro organizado por Tomaz Tadeu sobre as cartas escritas por Bentham sobre o panóptico também apresenta ensaios de outros autores contemporâneos sobre a temática. Há um ensaio de Jacque-Alain Miller, psicanalista francês que, ao escrever seu texto, dá ênfase a "A máquina panóptica de Jeremy Bentham", aponta que "dois princípios fundamentais da construção panóptica são a posição central da vigilância e sua invisibilidade" (Miller, 2008, p. 90). O autor usa a expressão "imitação de deus", pois tais princípios recorrem à ideia de ser onipresente na mente de todos os indivíduos, porque eles são observados, mas não sabem quem os observa – ainda mais que Bentham et al. (2008) pontuam a grande economia que há nesse modelo. Não se precisa de um guarda em frente de cada cela, ou até mesmo um guarda responsável por um conjunto de indivíduos. Com o panóptico, somente é necessário um guarda para a vigilância de todos os detentos, uma vez que eles não conseguem distinguir quem está na torre de vigia, assim, é de pouca importância ter um ou ter dez guardas na vigia, pois é impossível identificar a quantidade somente pelas persianas. Nessa obra revisitada de Bentham, Miller (2008, p. 91), escreveu:

> Constata-se a potência de remultiplicação que desenvolve a máquina benthamiana: para um máximo de vigiados, um mínimo de vigilantes, uma aparência esmagadora cobrindo uma realidade parcimoniosa. Mas seus poderes vão até a criar uma instância onividente, onipresente, onisciente, fechando os reclusos numa dependência de que não se aproxima nenhuma prisão ordinária, uma instância em que é mesmo preciso reconhecer um Deus artificial.

Embora Bentham et al. (2008) elenquem toda a estruturação do sistema e das questões subjetivas trazidas por ele, posteriormente, Foucault (1993) inicia seu livro Vigiar e punir: nascimento da prisão com o mesmo assunto.

Foucault (1993) descreve a arquitetura do panóptico como um recinto que possui uma torre de vigilância central que seria vazada e cercada por um octógono onde se resguardam os indivíduos – cada cela possui duas janelas, uma voltada para o ambiente exterior e outra para o interior, permitindo a passagem da luz entre elas. A funcionalidade de tudo isso é devido ao fato de haver a

passagem de luz entre as janelas: os fachos de luz saem de uma cela, passam pela torre de vigilância e seguem até a próxima cela que está em sua reta.

> Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. Pelo efeito da contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se extremamente sobre a claridade, as pequenas silhuetas cativas nas celas da periferia. Tantas jaulas, tantos pequenos teatros, em que cada ator está sozinho, perfeitamente individualizado e constantemente visível. O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e recolher imediatamente (Foucault, 1993, p. 177).

Quando se amplia esse efeito para todas as celas do ambiente, tem-se o resultado desejado: os indivíduos que estão presos não conseguem observar com nitidez os vigilantes que estão na torre central, e em razão disso é que se desenvolve o principal efeito, ou seja, os sujeitos não conseguem saber se estão ou não sendo vigiados.

Foucault (1993) pontua que a essência do panóptico é antagônica a uma masmorra, enquanto no segundo caso, o que se procura é esconder o indivíduo, deixá-lo esquecido e privá-lo da luz. O panóptico procura fazer o inverso, trazer o indivíduo para que ele possa ser observado, mas de modo que ele não consiga reconhecer quem o está observando:

> O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente. Em suma, o princípio da masmorra é invertido; ou antes, de suas três funções - trancar, privar de luz e esconder - só se conserva a primeira e suprimem-se as outras duas. A plena luz e o olhar de um vigia captam melhor que a sombra, que finalmente protegia. A visibilidade é uma armadilha (Foucault, 1993, p. 177).

O panóptico é um modelo ideal de penitenciária, projetado por Jeremy Bentham, cujos conceito e aplicação são estabelecidos como característica social, pois o encontramos dentro de todas as nossas estruturas, nas escolas, nas cadeias, nas empresas etc. Com os avanços tecnológicos da atualidade, o panoptismo se ampliou consideravelmente em sua forma e contextos, no entanto, para o momento, não será o assunto deste artigo.

Portanto, o panóptico é uma das estruturas de ordem e repressão. Se os detentos são isolados, não há perigo de conspiração, de tentativas de evasão coletiva, de novos projetos de crimes para o futuro e más influências recíprocas. Foucault (1993, p. 177) alude a isso quando anuncia:

> Se os detentos são condenados, não há perigo de complô, de tentativa de evasão coletiva, projeto de novos crimes para o futuro, más influências

> recíprocas; se são doentes, não há perigo de contágio; loucos, não há risco de violências recíprocas; crianças não há "cola", nem barulho, nem conversa, nem dissipação. Se são operários, não há roubos, nem conluios, nada dessas distrações que atrasam o trabalho, tornam-no menos perfeitos ou provocam acidentes.

Foucault aborda essa questão quando o indivíduo é encontrado no coletivo e quando ele está isolado. No entanto, o autor também narra sobre a relação de poder, essa relação que será outro objeto de debate aqui. De acordo com ele, talvez "esse aparelho arquitetural seja uma máquina de criar e sustentar uma relação de poder independente daquele que exerce" (Foucault, 1993, p. 178).

Nesse sentido, torna-se imprescindível não discorrer sobre o programa disciplinar e a relação de domesticação dos corpos, em conjunto com a ideia de poder, segundo a elaboração do próprio autor. De uma forma ou de outra, os temas possuem um filamento que os interliga, pois não há como explorar o poder sem aludir às repercussões que ele pode trazer, como a domesticação dos corpos.

O poder para Foucault deve ser compreendido como um verbo, uma ação, e não como um substantivo ou um adjetivo, pois ao ser exercido sobre os outros não há condição de ser considerado um status imutável. Seria desleal contemplar a ideia de "um sujeito que é poderoso", é muito mais adequado falar que "o sujeito possui poder", pois assim compreende-se que o poder nessa segunda hipótese é uma condição momentânea (Viaro, 2022).

Gallo (2004, p. 89) escreveu um artigo intitulado "Repensar a Educação: Foucault", em que alude à ideia de poder de Foucault, ao demonstrar que o poder está em todo o nosso tecido social:

> Assim, quando falamos no poder numa certa sociedade, estamos falando na arquitetura particular que as correlações de forças que determinantes nessa sociedade, baseadas nos múltiplos micropoderes que enredam seu tecido, assumem nesse momento específico. Apenas e tão somente assim é possível que falemos num poder como ente individualizado e autônomo; ao descermos para o âmbito microscópico das relações que definem essa estrutura social, nos deparamos com uma infinidade de poderes e contra-poderes, numa perpétua luta para a constituição de situações proto-estáveis - pois a estabilidade mesma permanece sempre como horizonte do desejo jamais realizado -, que são os "tijolos" que materializam a arquitetura daquela sociedade específica.

Gallo (2004) elenca alguns pontos sobre a constituição da ideia de poder. No total, são cinco pontos fundantes para a definição dessa ideia: (1) o poder se

exerce; (2) as relações de poder são iminentes; (3) o poder vem de baixo; (4) as relações de poder são intencionais; (5) se há poder, há resistência. Gallo teve como base para a elucidação desses pontos outra obra de Foucault, A vontade de saber.

Sobre os pontos mencionados, é elucidado que a primeira característica – "o poder se exerce" – tem como base a ideia de que o poder é praticado por meio das ações dos sujeitos, ninguém detém o poder ou é classificado como "poderoso", mas somente é possível o exercício dele, e é necessário o rompimento da inércia. O choque entre os dois objetos e que naturalmente leva ao deslocamento da situação é o choque entre aquele que exerce o poder e aquele no qual o poder é exercido. A ideia não é de algo imutável e sólido, mas algo malemolente e fluido (Foucault, 2002).

O segundo ponto é sobre o fragmento essencial das relações – "as relações de poder são imanentes". Isso quer dizer que o poder é central em qualquer relação social, o que difere de Marx em relação à superestrutura (Gallo, 2004).

No terceiro ponto, podemos refletir sobre a semelhança entre a parrhesía e o poder. Trata-se da ideia de que "o poder vem de baixo", o "poder não emana do dominador, mas está na base tanto do dominador quanto do dominado" (Gallo, 2004, p. 90). De certa forma, esse poder pode relacionar-se com a parrhesía, no sentido de que é necessário esse poder para que a parrhesía assuma o seu papel, vinda de baixo em uma escala hierárquica, em que ela se manifesta repleta de poder, verdade e riscos:

> Assim, existem alguns traços da *parrhesía* grega, que de prévio momento observamos, adotamos o exemplo mais típico, o fato de que ela vem de baixo para cima. A *parrhesía* só é verdadeira quando ela é lançada de alguém que está em uma posição mais baixa em direção a quem está em uma posição mais acima (Lemos; Silveira; Ribeiro, 2023, p. 32).

Aqui, tratamos da *parrhesía* como o falar livre, o falar a verdade mesmo ciente de que correrá riscos, inclusive até o de morte, por manter a sua "palavra"[2]. Não basta apenas dizer a verdade, é preciso viver a verdade como um "Modo de Vida" coerente com aquilo que se fala, ou seja, deve-se viver alimentado pela coragem da verdade.

O quarto elemento é a intencionalidade, pois "as relações de poder são

[2] O termo "manter a sua palavra" significava o "Modo de vida", o viver como um parrhesiásta. Aqui apresentamos a figura de Sócrates: "O discurso filosófico de Sócrates era vinculado com a forma de viver e a filosofia um exercício que o preparava para a sabedoria. Exercícios espirituais que o transformavam interiormente, e seus discursos coadunavam com suas ações. Surgia, portanto, um imenso movimento diante do 'Mito Sócrates'. A ideia de filosofia se vincula a este 'Modo de vida'. 'Modo de vida' cujo exemplo mítico está relacionado com as incessantes buscas pela virtude, pelo conhecimento e verdade, pois ele dizia: 'sei que nada sei', 'conhece-te a ti mesmo', 'cuida de si'" (Silveira, 2014, p. 115).

intencionais” e “o poder é sempre estratégico, equivalendo a dizer que é guiado por metas e objetivos, obedecendo a uma certa lógica, e possuindo uma racionalidade interna que o dirige” (Gallo, 2004, p. 90). As premissas do poder estão de acordo com a ideia de que existem uma intenção e um objetivo do sujeito, o exercício do poder não é meramente espontâneo.

O quinto e último ponto é sobre resistência – “se há poder, há resistência”. Para haver o exercício do poder, é necessário um contraponto e que apresente uma resistência sobre aquela situação: “um poder só se define em relação a um ou vários contrapoderes - a resistência” (Gallo, 2004, p. 90).

Todos esses elementos foram somente elencados por Gallo para tentar elucidar a ideia sobre o poder. O poder naturalmente se interliga com a ideia de domesticação dos corpos, logo é necessário um ambiente que forneça isso.

Nas teorias de Foucault, é apreciada uma abordagem massiva sobre a ideia de domesticação dos corpos, visto que esse seria um dos resultados do exercício do poder. Segundo Foucault (1993, p. 28): “O corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o suplicam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais”.

O poder é um instrumento de domesticação, no entanto, para a utilização dos corpos domesticados, é necessário um ambiente que consiga explorá-los, podendo assim extrair seu tempo e convertê-los para “força útil”, nas palavras de Foucault (1993). Esse é o proveito que um sistema de sujeição fornece como um sistema político.

Essa sujeição dos corpos irá ocorrer em diversos ambientes. Mesmo que seja pontuado que a sociedade se fundamente em um sistema de sujeição em uma visão macro, é versado sobre a visão micro, aqueles ambientes que estão em foco nos livros de Foucault. À vista disso, abre-se espaço para falar um pouco sobre as prisões, os quartéis, os hospitais psiquiátricos e principalmente as escolas, pois “força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição” (Foucault, 1993, p. 28).

Mas é necessário salientar o porquê de um sistema de sujeição, visto que ele é pertencente a uma estratégia, a uma tática de controle, e por isso Foucault (1993, p. 29) escreve:

> O estudo desta microfísica supõe que o poder nela exercido não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma “apropriação”, mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos.

Isso quer dizer que um sistema de sujeição visa o emprego dessas táticas

que dominam e controlam o sujeito, para que ele possa obedecer e ser manipulado pelo dominante. Desse modo é importante explanar como tal processo ocorre:

> Essa sujeição não é obtida só pelos instrumentos da violência ou da ideologia; pode muito bem ser direta, física, usar a força contra a força, agir sobre elementos materiais sem, no entanto, ser violenta; pode ser calculada, organizada, tecnicamente pensada, pode ser sutil, não fazer uso das armas nem do terror, e, no entanto, continuar a ser de ordem física (Foucault, 1993, p. 28).

A sujeição é devida ao sistema que se emprega para ser possível a extração de forças, desse modo, apontamos especificamente para um sistema que emprega essa extração de forças, que seria o próprio ambiente escolar. Por isso, trataremos desse assunto na próxima seção.

Ambiente escolar e sistema de sujeição

O ambiente escolar é o local onde, teoricamente, os caminhos de todos os indivíduos se cruzam em algum momento da sua vida. A escola é a instituição responsável pela educação formal, a qual realiza o processo formativo do indivíduo, uma construção por meio de choques, conflitos, dúvidas, debates e diálogos. Em seu núcleo, na coerência da sua existência, está a ideia de preparação daquele sujeito para que ele possa conviver em sociedade, tornar-se um cidadão e, além disso, uma pessoa crítica, reflexiva, compreensiva e humana. O ambiente escolar deve oferecer condições para tais ideais, constituídos necessariamente sobre a base do diálogo:

> o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a se transformador humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideia a serem consumidas pelos permutantes (Freire, 2023, p. 109).

De acordo ainda com Freire (2023, p. 109), “o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens”. Essa é uma breve reflexão sobre a idealização dos moldes em que as instituições de ensino se devem basear.

Com esse apontamento de Freire, adentramos a apresentação do modelo de escola elaborado e anunciado pelo Decreto Lei nº. 10.004, de 20 de setembro de 2019 (Brasil, 2019c), que instituiu o Pecim. Em seu artigo 1.º, lemos: “Fica

instituído o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - Pecim, com a finalidade de promover a melhoria na qualidade da educação básica no ensino fundamental e no ensino médio" (Brasil, 2019c, p. 1). De certa forma, a Emenda Constitucional 101, de 03 de julho 2019 (Brasil, 2019a), seguida do Decreto n.º 9.940, de 24 de julho de 2019 (Brasil, 2019b), garantiu aos militares a atuação em órgãos de ensino e, devido a tal atividade, certamente reforçou a instauração do Pecim dois meses depois.

O Pecim foi anunciado pela Presidência da República no ano de 2019, com o escopo de promover uma "melhoria" no âmbito da educação básica. Ao observarmos o projeto, percebemos que a ideia era a implementação de Escolas Cívico-Militares (Ecim), mas que continuassem a responder diretamente à Secretária da Educação, diferentemente dos colégios militares, interligados com as Forças Armadas. Nas palavras de Viaro (2022, p. 191) "as Ecim continuam vinculadas às Secretarias de Educação, mas passam a ter sua gestão compartilhada entre militares e educadores".

> § 1° O Pecim será desenvolvido pelo Ministério da Educação com o apoio do Ministério da Defesa e será implementado em colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal na promoção de ações destinadas ao fomento e ao fortalecimento das Escolas Cívico-Militares - Ecim (Brasil, 2019c).

O inciso 1.º do artigo citado enaltece que uma das intenções do projeto é o "fortalecimento das Escolas Cívico-Militares - Ecim" (Brasil, 2019c, p.1), portanto não seria somente a pretensão da melhoria no ensino, mas a consolidação das Ecim no sistema de ensino.

Entretanto, ao pensar em gastos e na economia necessária a todo país, um único aluno do ensino militar possui um custo três vezes maior do que um aluno de ensino público. Lemos no jornal *Agência Pública*: "Estudantes de colégios militares custam três vezes mais do que um aluno da rede pública regular: enquanto o Exército gasta R$ 19 mil por ano por aluno, o Ministério da Educação investe R$ 6 mil, segundo levantamento do jornal O Estado de S. Paulo" (Rute, 2020). Desse modo, é necessário deixar uma pergunta em aberto: como ficaria o ensino público caso ele viesse a receber o investimento que o ensino militar recebe?

Em consonância com isso, o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) apresenta um depoimento no qual Anna Helena Altenfelder, pedagoga e mestre em psicologia da educação, alude a um ponto muito importante quanto às vagas ofertadas pelas escolas do Pecim:

> Já para Anna Helena Altenfelder, a questão do acesso é exatamente uma das características que lançam questões sobre o modelo cívico-militar oficializado ontem. “As escolas militares – nas quais se inspiram as de gestão compartilhada – foram criadas, prioritariamente, para prover educação básica aos dependentes de militares, e estudantes que não estejam nessa condição são selecionados por meio de concurso público. O próprio projeto oficializado nesta quinta-feira reforça essa característica de uma escola para poucos escolhidos”, diz ela (Alves, 2019).

Diante disso, em outros depoimentos como esse, percebemos algo como um manto que cobre essa situação, manto que relembra um ligeiro “afilhadismo”, uma espécie de nepotismo, em que, muitas vezes, se oferecem benefícios aos filhos de militares e a seus parentes, deixando de ser um processo democrático.

> Portanto, as contradições não demoram para aparecer; e continuam surgindo. Ao mesmo tempo que se tem a intenção de universalizar a educação militar, briga-se pela forma “assistencialista”, ao se tentar manter certa exclusividade por parte dos próprios militares nas vagas destes colégios, chegando ao absurdo número de 90% de vagas reservadas para os mesmos (Silva; Dittrich, 2021, p. 10).

Para elucidar essa parte objetiva, torna-se necessário abordar também um ponto subjetivo da matéria. O projeto é enraizado em uma tripartição: (1) a disciplina, (2) a organização e a (3) educação militar.

“Disciplina” é uma das palavras mais utilizadas ao abordar o Pecim. Palavra que pretende colocar “ordem” naquilo que está desorganizado, coordenar aqueles que não possuem organização, ditar as tarefas para aqueles que devem cumpri-las. Tal disciplina é encontrada fortemente nos quartéis, nos pelotões e nas prisões, os mesmos lugares onde se exerce uma força de repressão que organiza os indivíduos, força que possibilita controlar os sujeitos e manter a ordem, do mesmo modo como é utilizado o sistema de sujeição para um direcionamento da força útil em alguma matéria necessária.

Esse contorno aqui traçado indica o que seria a instituição de formação dos indivíduos. O contraste feito aqui é o de que a disciplina não é sinônimo de qualidade, do mesmo modo que “Qualidade não está associada à ausência de erro, à busca pela perfeição” (Silva; Dittrich, 2021, p. 54).

Em 19 de julho de 2023, o Decreto n.º 11.611 do Governo Federal (Brasil, 2023a) revogou o Decreto n.º 10.004, de 20 de setembro de 2019 (Brasil, 2019c), ao encerrar oficialmente o Pecim. Assim decreta:

> Art. 2º O Ministério da Educação estabelecerá, no prazo de trinta dias, contado da data de publicação deste Decreto, plano de transição com

> vistas ao encerramento das atividades reguladas pelo Decreto nº 10.004, de 2019, por meio de pactuação realizada com as secretarias dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios responsáveis pelas escolas vinculadas ao Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares.
> Art. 3º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação (Brasil, 2023a).

No entanto, não foram revogados a Emenda Constitucional 101, de 03 de julho 2019 (Brasil, 2019a); e o Decreto n.º 9.940, de 24 de julho de 2019 (Brasil, 2019b), conforme já mencionamos antes.

Já em 24 de março de 2023, foi assinada a Nota Técnica n.º 60/2023/DPDI/SEB/SEB (Brasil, 2023b) do Ministério da Educação, que tem por definição a "manifestação técnica com informações relativas ao andamento do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares". Essa manifestação tem uma importante análise sobre o programa das Ecim, uma vez que ressalta, por meio de uma análise quantitativa, como a proposta do programa é vista socialmente.

Nos itens 3.27 e 3.28 do instrumento indicado, são apresentados os debates sobre as diretrizes que regem a educação básica nacional em consonância com um estudo desenvolvido pelo Centro de Estudo de Opinião Pública (Cesop) e que foi guiado pelo Instituto Datafolha:

> É muito importante que se sublinhe essa questão porque tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional quanto o Plano Nacional de Educação foram frutos de um intenso e plural debate público, com a participação ampla de toda a sociedade brasileira. Se, dessa intensa e diversificada movimentação, não resultou qualquer proposta, estratégia ou indicação de que os militares deveriam integrar atividades específicas no campo da educação básica regular, este é um sinal bastante explícito e importante de que a sociedade brasileira não interpreta ser este um bom caminho para melhorar a qualidade da escola pública. Efetivamente, em pesquisa conduzida pelo instituto Datafolha e pelo Centro de Estudos de Opinião Pública (Cesop) da Unicamp identificou que 72% dos brasileiros "confiam mais em professores do que em militares para trabalhar em uma escola" e que a população enxerga que os problemas das escolas públicas são mais relacionados à falta de investimento em infraestrutura e à desvalorização dos profissionais da educação do que à indisciplina ou a uma pretensa lacuna de patriotismo ou civismo. O resultado alcançado no levantamento de opinião pública, longe de sinalizar qualquer visão depreciativa em relação à competência das Forças Armadas, parece compreender que alocar militares nas escolas de educação básica é algo que não está condizente com as funções precípuas dos militares na sociedade brasileira (Brasil, 2023b, p. 7).

Diante de tudo isso, há um ponto a ressaltar sobre a sua importância. Segundo a pesquisa mencionada, a maioria dos brasileiros não duvida da qualidade dos professores, mas tem ciência de que a maior dificuldade enfrentada no ensino público diz respeito à falta de investimentos. Como já mencionado anteriormente, um aluno da escola cívico-militar demanda um investimento mais de três vezes maior do que o de um aluno de escola pública, evidenciando o privilégio recebido por aqueles que ingressaram nesse ensino militar e que, ainda, não está de acordo com o processo justo e impessoal, o que fere o artigo 3.°, I da Constituição Federal: “construir uma sociedade livre, justa e solidária” (Brasil, 1988).

Destacamos ainda o item 3.29 da Nota Técnica (Brasil, 2023b, p. 7, grifos nossos), que declara não haver nenhum princípio que ordene a participação de militares na educação escolar básica:

> Ademais, a Lei Federal nº 6880/1980, que institui o Estatuto dos Militares também não preconiza, em nenhum de seus dispositivos, que faça parte de suas atribuições a atuação dedicada às políticas públicas de educação ou à outras atividades de apoio, assessoramento ou suporte à oferta da educação escolar básica. Parece-nos, assim, que a alocação de militares da reserva na prestação de atividades relacionadas à educação escolar básica, ainda que na condição de apoio, suporte ou assessoramento, não encontra guarida nas normas basilares do arranjo educacional brasileiro, nem previsão explícita no Estatuto que estabelece os princípios, preceitos e normas organizadoras da vida militar.

Além disso, é preocupante a motivação da institucionalização do Pecim, ao alegar a sua necessidade em locais de vulnerabilidade social. Lemos no item 3.35:

> A ideia de que a vulnerabilidade social nos territórios em que funcionam nossas escolas públicas possa ser resolvida a partir de dispositivos, modelos ou estruturas de ação próprias dos Colégios Militares também parece ecoar uma história social brasileira que alimenta uma profunda aporofobia, classificando os pobres (e a pobreza) como um problema relacionado à criminalidade, à falta de disciplina (dos pobres), à sua preguiça ou à sua falta de patriotismo e civismo. Tal campo discursivo opta por ignorar que a pobreza e a vulnerabilidade social são consequências de uma história de sustentação de desigualdades inaceitáveis e, longe de ser ‘culpa’ dos pobres e vulnerabilizados, é um fardo que nossa sociedade insiste em lançar sobre seus ombros (Brasil, 2023b, p. 8).

Por outro lado, é certo que os quartéis não são locais onde flua o processo

dialético, onde se encontre um espaço para que a dúvida seja possível, o questionamento seja aberto e provocativo. É importante também atentar para os salários dos proclamados "docentes" militares reformados, ou seja, a disponibilização de pessoal (modelo 1) e o repasse de recursos (modelo 2), em relação ao recebimento da gratificação mensal, referente a adicional pró-labore, auxílio alimentação, adicional natalino e férias. No modelo 1, vemos remunerações com valores entre R$ 9.172,56 (Coronel) e R$ 2.657,24 (3.º Sargento). Até aquele momento (2023), nesse modelo, em 120 escolas, contabilizavam-se R$ 64.265.038,06, e o previsto até o final de 2023 era de R$ 86.567.782,50. Já no modelo 2, de repasse de recursos financeiros do Ministério da Educação (MEC), naquela época com 82 escolas, foi disponibilizado no período de 2020 a 2022 um "orçamento alocado de R$ 98.388.140,27", no entanto, há a observação: "Orçamento pago R$ 245.841,66" (Brasil, 2023b, p. 6).

Mais uma análise crítica ao Pecim foi elaborada por meio do documento Carta da sociedade civil pela desmilitarização da educação e da vida. Trata-se de um documento público que apresenta importantes reflexões sobre a educação militarizada e que configura uma antítese à temática. O documento oferece um apanhado sobre o projeto do Pecim e os dispositivos legais conflitantes com ele; é um instrumento que faz menção a diversos pontos e traz argumentos que provocam, cravam e desmantelam o projeto. Uma das menções que destacamos é esta:

> Militares não são educadores, não estão no rol de profissionais autorizados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (art. 61) a atuar na gestão das escolas ou em qualquer outra função típica dos trabalhadores da educação. A contratação de militares gera disparidades significativas entre os salários de profissionais da educação, dado que oficiais em escolas recebem um salário consideravelmente maior do que professores e outros profissionais. Escolas militarizadas também violam liberdades de expressão, de organização e de associação sindical dos profissionais da educação, aumentando o fenômeno de autocensura e censura de professores (Carta da Sociedade Civil, 2023, p. 1).

O papel do militar é exercido conforme diretrizes militares. Obviamente, o papel do educador deve ser desenvolvido por educadores e pelas diretrizes da educação nacional. Ora, acreditamos que o interesse na junção dessa atividade, por militares, é totalmente indevido, não existem preliminares substanciais que consigam resguardar tal empreendimento com o intuito de melhoria. Portanto, trata-se de um desacerto na tentativa de implementar esse modelo, pois, além da questão financeira e salarial explicitada anteriormente, não há nenhuma lógica ou fundamento para procurar substituir os docentes formados na área de



educação e que detêm competência para isso por ex-militares preparados para comandar soldados, reprimir e conter os sujeitos, nos moldes que os definiram, tendo por base a rigidez e a inflexibilidade, o faça e obedeça. A pergunta que se abre aqui é: será que a educação de crianças e jovens precisa de ex-estrategos treinados para mandar em tais estudantes e reprimi-los e operá-los taticamente como adultos?

A seguir apresentamos outros argumentos que reforçam e demonstram, por bases legais, a contradição do Pecim:

> 1. Por sua natureza disciplinar voltada para a promoção da obediência à hierarquia ancorada em bases militares, a militarização fere princípios constitucionais do ensino, como a liberdade de aprender e ensinar, o pluralismo de ideias, a valorização de profissionais da educação e a gestão democrática (Constituição Federal, art.206, incisos II, III, V e VI); fere o direito à liberdade, ao respeito e à dignidade de crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente, art. 15, 16 e 18-A); e o respeito à identidade e à diversidade individual e coletiva da juventude (Estatuto da Juventude, art. 2o, inciso VI), entre outras normativas.
> 2. Os programas de militarização, em todos os entes federativos, não estão amparados em nenhuma das diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação inscritas na Lei n. 13.005/2014 (Plano Nacional de Educação), sendo incompatíveis com o preceito constitucional do art. 214 da Constituição, que atribui ao PNE a articulação do sistema nacional de educação (Carta da Sociedade Civil, 2023, p. 1).

Assim sendo, segundo a pirâmide normativa, o elemento que prevalece sob as normas municipais e estaduais, conhecidas como normas infraconstitucionais, é a própria Carta Magna, ou seja, a nossa Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), unidade normativa localizada quase no topo dessa pirâmide.

A citação – a qual narra claramente que “a militarização fere princípios constitucionais do ensino, como a liberdade de aprender e ensinar, pluralismo de ideias, a valorização dos profissionais da educação e a gestão democrática” (Carta da Sociedade Civil, 2023, p. 1) – é justamente um dos trechos que se alinham com o presente texto, ao debater a ideia de militarização escolar por meio de preceitos legais, como o artigo 206 da Constituição Federal (Brasil, 1988). Vale ressaltar que existem outras normas que resguardam esse direito de aprender e do ensino qualificado, como o ECA (Brasil, 1990).

A educação pública e o ensino básico não carecem de padrões militares, visto que atendem crianças e não soldados, que precisam desenvolver a empatia, a socialização, o diálogo e que, quando adultas, se optarem por uma função militar, que o façam por sua livre escolha. Assim, afirmamos que não se

trata de disciplina militar, mas de investimento na educação pública, valorização da classe docente, melhores salários, família mais ativa na escola, maiores incentivos à autoformação acadêmica.

Geraldo Vandré, autor da música “Prá não dizer que não falei das flores” (Pra [...], 2017), de forma crítica para aquele momento, acreditava nas flores, na primavera, na democracia. Da mesma forma que essa música foi criada para o contexto da ditadura da década de 1960, ela também pode encaixar-se no cenário atual. É impressionante a possibilidade de realizar um paralelo entre os dois períodos, uma vez que, ao imaginarmos que havíamos avançado com a democracia, vemos ainda um enorme desconhecimento da nossa História, ao insistir-se em abrir os portões dos retrocessos, de uma época marcada pelo auge da repressão e da tortura. Ao retomar instrumentos e atitudes que se complementam, pois a repressão e a referida “disciplina” só surgiram para coordenar e repreender o coletivo. Não cabe aqui pormenorizar sobre esse assunto, seus motivos e características, mas pontuar que naquela época prevalecia o interesse pelo militarismo como forma de ensino – o Pecim e seus aliados também enaltecem esse modelo.

Na próxima seção será exposto o conceito de normose, com o foco na ideia de violência.

Normose da violência

O estudo aproxima-se do conteúdo da obra Normose: a patologia da normalidade, escrita por Pierre Weil, Jean-Yves Leloup e Roberto Crema. O termo “normose” é tratado já na própria capa da obra, apresentado como “patologia”. Logo no início, lemos uma breve explicação sobre a sua estrutura, forjada por Weil (2003, p. 22), que irá definir com mais amplitude o termo “normose:

> Conjunto de normas, conceitos, valores, estereótipos, hábitos de pensar ou de agir, que são aprovados por consenso ou pela maioria em uma determinada sociedade e que provocam sofrimento, doença e morte. Em outras palavras, é algo patogênico e letal, executado sem que os seus autores e atores tenham consciência de sua natureza.

Desse modo, a normose seria a normalidade de um elemento prejudicial ao sujeito, que está ali sendo exercido por ele mesmo. Normose vem da ideia de que o indivíduo está fazendo algo que é prejudicial a si, mas que está em consenso com as normas da sociedade, ou parte dela: “Quando todas as pessoas estão de acordo com respeito a uma opinião ou a uma atitude e maneira de atuar, manifesta-se um consenso, que ditará uma norma. Quando a norma é adotada

por muitos, cria-se um hábito" (Weil, 2003, p. 21)[3].

O ponto em questão é que as normas nem sempre são de muita cortesia. Como é mostrado por Weil (2003), algumas são frutos de uma época de valores prejudicados e de hábitos derivados de uma patologia social, como a época em que existia uma normose sobre a escravidão dos séculos passados, em que era comum comercializar os corpos; ou a normose da exploração no trabalho, como na época da revolução industrial e, por que não dizer, dos apoiadores de regimes ditatoriais.

Weil (2003, p. 23) caracteriza alguns tipos de normose: (1) normoses gerais, "que atingem toda a população mundial ou grande parte dela"; (2) normose específica, "que são as alimentares, as políticas, as ideológicas e as bélicas". Ele comenta sobre outros tipos, mas para este momento, trataremos somente desses dois tipos.

Em um outro capítulo da obra, temos a narrativa do psicólogo Crema (2003), que aborda sobre os três fundamentos da normose – e para uma compreensão mais consolidada sobre o tema, faz-se necessário apresentar esses fundamentos.

O primeiro fundamento seria o "sistêmico", situação em que é encontrado um sistema desequilibrado – o vício gera esse desequilíbrio, que torna algo normalizado. Segundo Crema (2003, p. 36),"ser normal passa a ser ajustar-se à patologia reinante mantendo, assim, o status quo. Neste contexto de normose, a pessoa realmente saudável é aquela dotada da capacidade de um desajustamento justo". O desajuste é necessário, essa característica é como o sistema se encontra em seu estado desequilibrado, prejudicado. Neste caso, para ser classificado como normal dentro desse regime, é necessário estar desajustado como o regime, é ele que trará o elemento prejudicial e a normalização daquela situação.

O segundo fundamento é o "evolutivo". A impermanência é um traço característico da vida e a evolução encontra-se ao lado dela. O segundo fundamento seria a justificação da normose como elemento impeditivo à evolução humana, ou, como Crema (2003, p. 41) escreve, "existe uma ilusão normótica, darwinista, de que o ser humano evolui através do acaso e da necessidade, por mutações casuais e competitividade mecanicista em que o mais

[3] Como sabemos, Foucault adota uma posição antiessencialista e historicista (arqueogenealógico), ao passo que Weil, Leloup e Crema (2003) se voltam para uma visão essencialista, humanista e universalista. Portanto há divergências filosóficas entre os autores. No entanto, interessa, para este artigo, a convergência das duas teorias, ou seja, a historiografia e a normose apresentam diagnósticos potentes sobre a realidade na sociedade contemporânea, isso ao criticar o consenso social (patogênico), as relações de poder, as objetivações, as verdades e as violências de uma determinada época, que se volta contra o sujeito por meio de conformismos sociais e das quais precisa enfrentar.

apto prevalece". Crema (2003, p. 42) explica que a evolução dos sujeitos é consciente e intencional e seria normótico o pensamento de que há a necessidade de um sofrer para ser manifestado um possível crescer: "a pessoa evolui se quiser, se desejar, à medida que enveredar no caminho da individuação".

A terceira e última fundamentação é a da "transição paradigmática". Seria a mudança de um modelo de compreensão da realidade para outro, é a transição nas lentes que observam o mundo e na sua compreensão sobre ele. Crema (2003, p. 48) explica sobre as características: "Essa normose caracteriza-se pela unidimensionalidade simplista e pela estreiteza da mente binária, que despreza e reprime todos os demais níveis de realidade, o domínio da complexidade e o que, na abordagem transdisciplinar, se chama terceiro incluído".

É explicado que a mentalidade que socialmente prevalece é a da mente binária, esta que é fatalista e lógica, não há espaço para discursar sobre outras instâncias de realidades. Não é sobre um aspecto religioso ou até mesmo esotérico que o autor comenta, mas sobre instâncias psicológicas e neurológicas, pois qualquer experiência que ultrapasse a barreira do comum é compreendida como anormal:

> A abordagem transdisciplinar é uma resposta inesperada e sábia da própria ciência que, ao reconhecer diversos níveis de realidade, abre-se para uma dimensão ontológica e para o sentido, resgatando a dimensão do sujeito. É a proposta de um diálogo autêntico e premente com a tradição sapiencial e com as outras formas de conhecimento (Crema, 2003, p. 48).

Então essa é a transição de uma mente binária e unidimensional para uma mente que acolhe as novas perspectivas e, como mencionado, novas instâncias psicológicas e neurológicas.

Ao pensar nas escolas militares e nos "docentes" como "militares reformados", é quase imediato lembrar da sua formação como oficial, devida aos quartéis militares. Um espaço que busca a homogeneidade daquele número sumário de indivíduos, mas que encontram em si uma identidade, embora de diferentes patentes, ainda estão dentro de um mesmo regime hierárquico e comunidade militar engendrados para produção dos soldados. São indivíduos disciplinados para os momentos de conflitos e de estresse social, no sentido de exercerem uma força superior, brutal se necessário for, diante de algum evento, em vista da necessidade de controle por meio da austeridade e rigorosidade advinda de sua formação militar. Ora, isso destoa completamente do tratamento devido a crianças e adolescentes, não podemos expulsar a infância, pois não são adultos, não são soldados que devem apenas receber ordens, sem questionamentos para cumprir missões. Assim, quando Foucault (1993, p. 125)

aborda a questão militar, ele declara:

> Segunda metade do século XVIII: o soldado tornou-se algo que se fabrica; de uma massa informe, de um corpo inapto, fez-se lentamente uma coação calculada percorre cada parte do corpo, ponível, e se prolonga, em silêncio, no automatismo dos hábitos; em resumo, foi "expulso o camponês" e lhe foi dada a "fisionomia de soldado".

A produção de um soldado é com base em um sistema de sujeição, do corpo e mente que irá moldá-lo, como disse Foucault (1993, p. 125): "ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam", é uma situação estressante e violenta, que não devemos aplicar a uma criança. A normose, que recém definimos, enquadra-se especificamente nessa permissão para a violência como modo de preparação e contenção de um aluno de educação cívico-militar.

A jornalista Ana Carolina Caldas escreveu no jornal Brasil de Fato uma coletânea de relatos dos episódios de violência e desproporções que ocorrem dentro das escolas cívico-militares. Segundo a reportagem, eram encontrados casos de perseguição por questão estética, medidas de violência física como forma de "solução de conflitos", chegando até a haver casos de assédio sexual. Segundo Caldas (2023):

> Dois policiais militares aposentados foram denunciados pelo Ministério Público do Paraná (MP-PR) por crimes de ameaça e violência contra adolescentes. Eles ocupavam cargos de gestão e monitoria em um Colégio Cívico-Militar de Imbituva.
> Segundo a denúncia, em 06 de agosto de 2022, um dos militares retirou um aluno da sala de aula por ter escrito a frase "vida louca". O militar o ameaçou dizendo que "já tinha matado vários". Depois disso, ainda segundo a denúncia, o policial deu um soco na cabeça do jovem. O diretor teria acobertado o caso. Segundo a [Secretaria de Estado de Educação] SEED, ambos foram afastados.

A reportagem fornece outros casos e situações semelhantes a essa, mas não será possível abrir tanto espaço para exemplificar minuciosamente todos os tipos de tratativas possíveis de encontrar dentro das escolas cívico-militares. No entanto, também por um curto espaço para a explicação sobre os funcionamentos das referidas escolas cívico-militares, podemos notar que tal violência também se aplicou nessas escolas, e é possível tecer o paralelo dessas situações que foram apresentadas com os fundamentos da normose.

O primeiro fundamento dos princípios normóticos, o sistêmico, é aquele no

qual o sistema se encontra em um desequilíbrio, como o uso de violência e ameaça para dominar a situação, agregar medo como meio de regimento. Casos de violência acontecem nas escolas, tanto na rede pública quanto na militar, e devemos lutar contra tais situações. Mas o ponto de atenção é a promessa, a tentativa de superar essa barreira com o método militar. No entanto, tal método demonstra vários outros problemas já vistos, além daqueles que não chegam aos olhos da mídia e das autoridades. Deixamos aqui um ponto em questão: ou há uma negligência no sistema ou a normalização da violência empregada nas escolas militares, o que podemos entender como o princípio sistêmico.

O fundamento evolutivo é apresentado quando surge a ideia de necessidade de impor uma punição a esses sujeitos que não compreenderam por si só um limite, de modo que seria preciso haver punição como sistema de freamento sobre suas atitudes.

> Darwin não entendeu a evolução propriamente humana. Como bom naturalista, entendeu a evolução natural. Na condição de um ser da natureza, são muito justas as pesquisas de base darwinista. Acontece que o ser humano é um vasto projeto, que não se esgota na sua constituição física e nos seus aspectos naturais (Crema, 2003, p. 41).

É possível compreender o paralelo com ensino e punição, a errônea ideia da necessidade de um ensino rígido e austero como compreensão de qualidade, pois é esquecido aquilo que Foucault abordou sobre os fundamentos dessa produção de soldados, também um meio inflexível, rígido, cerceador e moldado ao sistema de sujeição.

Já o último fundamento, a mente binária, é preenchida pela estabilidade e imutabilidade, tornando irreconhecível a subjetividade do outro, que, por estranhamento, prefere repulsar o outro. Vimos o caso dos militares da reportagem, no qual podemos constatar episódios de diversos tipos de violência contra os alunos.

A simetria traçada entre os casos apresentados pela jornalista e os fundamentos da normose teve o intuito de esclarecer o tipo de violência presente nos ambientes das escolas cívico-militares e a sua normose quanto a isso. Além de abordar a violência empregada, ou “normalizada”, como forma de resposta às divergências, faz-se necessário versar sobre o desvio de finalidade da função das Forças Armadas, uma vez que a Constituição Federal (Brasil, 1988) estabelece:

> Art. 142. As Forças Armadas, constituídas pela Marinha, pelo Exército e pela Aeronáutica, são instituições nacionais permanentes e regulares, organizadas com base na hierarquia e na disciplina, sob a autoridade

> suprema do Presidente da República, e destinam-se à defesa da Pátria, à garantia dos poderes constitucionais e, por iniciativa de qualquer destes, da lei e da ordem.

Portanto, cabe às Forças Armadas a “defesa da Pátria”, a “garantia dos poderes constitucionais” pelo poder da lei e da ordem (Brasil, 1988), e de forma alguma deve adentrar a esfera da educação, quanto ao ensino básico. Este é garantido não apenas por instrumento normativo constitucional, mas também por meio de lei infraconstitucional, o ECA (Brasil, 1990), dispositivo que, assim como a Constituição, também assegura a todas as crianças e adolescentes tratamento isonômico, adequado para o seu desenvolvimento, e a proteção integral do Estado e da família, como narrado no Art. 3.º:

> Art. 3º. A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.
>
> Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem (Brasil, 1990).

Sendo assim, o Estatuto consolida o espaço de direitos adequados para o desenvolvimento das crianças, não de sistemas de sujeição, mas de pessoas preparadas que promovam uma educação digna, para propiciar o desenvolvimento exigido pelo ECA. Santos, Alves e Lacé (2023, p. 22), escrevem: “reiteramos nossa defesa de que desmilitarizar a escola é condição fundamental para combater a barbárie, os conservadorismos, o ódio e construir uma sociedade democrática e livre do extremismo. Escolas militarizadas são incompatíveis com a democracia [...]”.

A seguir, prosseguimos para a considerações finais desta pesquisa, mas que se mantém aberta, pois, mesmo com o Decreto-Lei n.° 11.611 (Brasil, 2023a), persiste ainda a insistência por esse tipo de escola, como vem ocorrendo no estado de São Paulo, com o atual governo (2022-2026).

Considerações finais

Este trabalho problematiza e elucida uma compreensão sobre o tema sistemas de sujeição, principalmente sobre o sistema escolar cívico-militar, referente ao Decreto-Lei n.º 10.004/2019 (Brasil, 2019c), que instaurou o Pecim.

No entanto, acreditamos que o Pecim possua uma junção com os dois sistemas de sujeição que Foucault (1993) indica na sua obra Vigiar e punir: nascimento das prisões: a escola e os quartéis. Mas, além dessa junção entre os dois sistemas, apontamos que o processo de ingresso nessas escolas é por um meio não tão democrático quanto necessário.

Diante disso, foi afastada a missão essencial do ensino, segregado a um grupo de alunos em grande parte de famílias com vínculos com os militares, o que transgride os princípios constitucionais de democratização e de impessoalidade. Mas, para além disso, na terceira seção, “Normose e violência”, ao tratarmos um pouco sobre o ambiente das escolas cívico-militares, vimos que os docentes são militares reformados, com formação específica para soldados, indivíduos preparados para situações de conflito, de guerra, corpos treinados para a obediência por meio de uma identidade forjada em patentes, forças armadas para defesa da pátria e garantia dos poderes constitucionais. Já a escola não militar é local das subjetividades, do debate aberto e plural, das identidades na diversidade, com direito ao desenvolvimento físico, mental, social, espiritual, em uma educação para a liberdade e dignidade, conforme preconiza o ECA. Convém lembrarmos da Lei Federal n.º 6880/1980, o Estatuto dos Militares, que não apresenta em nenhum de seus dispositivos atribuições e atuação nas políticas públicas de educação ou em outras atividades de apoio, assessoramento ou suporte à oferta da educação escolar básica.

Como visto, esse ensino militar se mantém de privilégios orçamentários e meios antidemocráticos, e o panoptismo, como o vigiar e punir, torna-se muito mais acentuado na escola cívico-militar. Sobre a disciplina, esta não é sinônimo de qualidade. Não cabe ao militar, o mesmo que é treinado para a guerra e poder, querer modelar a criança e o adolescente conforme o regime de um soldado.

Nessa seção foi exposto o tipo de ambiente e de inclusão oferecidos, muito distante do prometido e disposto pelas normas constitucionais, pois há distorções, tanto das funções e das qualificações daqueles que foram apresentados para a docência nas escolas, quanto do regime que também foi oferecido nesse programa, longe de uma condução democrática.

Referências

ALVES, José. Escolas cívico-militares não respondem ao desafio da educação. **CENPEC: Saberes e práticas**. 2019. Disponível em: https://saberesepraticas.cenpec.org.br/noticias/escolas-civico-militares-nao-respondem-ao-desafio-da-educacao-publica Acesso em: 1 jun. 2025.

BENTHAM, Jeremy et al. **O panóptico**. Org.: SILVA, Tomaz Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso em: 15 jun. 2026.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm Acesso: 15 jun. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Emenda Constitucional nº· 101**, **de 03 de julho de 2019**. Brasília: Presidência da República, 2019a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc101.htm Acesso em: 15 jun. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n.º 9.940, de 24 de julho de 2019**. Brasília: Presidência da República, 2019b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9940.htm Acesso em: 15 jun. 2026.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto-Lei n.º 10.004, de 20 de setembro de 2019**. Brasília: Presidência da República, 2019c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d10004.htm Acesso em: 6 jun. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto-Lei n.° 11.611, de 19 de Julho de 2023**. Brasília: Presidência da República, 2023a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11611.htm Acesso em: 12 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica Nº 60/2023/DPDI/SEB/SEB**. Brasília: MEC, 2023b. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2023/07/notatecnicaescolascivicomilitares-1.pdf Acesso em: 15 jun. 2025.

CALDAS, Ana Carolina. Escolas cívico-militares são marcadas por casos de abuso de autoridade. **Brasil de Fato**, 19 jul. 2023. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2023/07/19/escolas-civico-militares-sao-marcadas-por-casos-de-abuso-de-autoridade/ Acesso em: 22 mar. 2025.

CARTA DA SOCIEDADE CIVIL. Carta da sociedade civil pela desmilitarização da educação e da vida. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 17, n. 37, p. 375-385, 2023. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1788/1160 Acesso em: 5 jul. 2025.

CREMA, Roberto. Três fundamentos da normose. In: WEIL, Pierre; LELOUP, Jean-Yves; CREMA, Roberto. **Normose**: a patologia da normalidade. Campinas: Verus, 2003. p. 36-68.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Ligia M. Pondé Vassallo. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Tradução de Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. Supervisão final do texto de Léa Porto de Abreu Novaes et al. Rio de Janeiro: NAU, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 85. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

GALLO, Silvio. Repensar a Educação: Foucault. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 29, n. 1, 2004. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25420 Acesso em: 6 jul. 2025.

LEMOS, Vinícius Cubero Valentim; SILVEIRA, Carlos Roberto da; RIBEIRO, Evandro Luiz Amaral. Educação e verdade: uma análise edipiana a partir de Michel Foucault. **Revista Ensaios Pioneiros**, [S. l.], v. 7, n. 2, 2023. DOI: https://doi.org/10.24933/rep.v7i2.295 Disponível em: https://ensaiospioneiros.usf.edu.br/ensaios/article/view/295 Acesso em: 6 jul. 2025.

MILLER, Jacques-Alain. A máquina panóptica de Jeremy Bentham. Tradução de M. D. Magno. In: BENTHAM, Jeremy et al. **O Panóptico**. Organização de Tomaz Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 89-125.

RUTE, Pina. Professores relatam censura em colégios militares. **Agência Pública**, 21 out. 2020. Disponível em: https://apublica.org/2020/10/professores-relatam-censura-em-colegios-militares/ Acesso em: 1 jun. 2025.

SANTOS, Catarina de Almeida; ALVES, Míriam Fábria; LACÉ, Andréia Mello. Militarização das escolas públicas no Brasil: desmilitarizar as escolas para salvar a educação pública e a democracia. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 17, n. 37, p. 13-24, 2023. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1787 Acesso em: 3 ago. 2026.

SILVA, Fábio de Oliveira; DITTRICH, Maria Glória. Aluno ou Soldado? Poder Disciplinar. **Divers@!** Revista Eletrônica Interdisciplinar, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 44-56, jan./jun. 2021. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/diver/article/view/70365/44062 Acesso em: 21 mar. 2025.

SILVEIRA, Carlos Roberto da. A Educação Socrática como “modo de vida”: a imagem do “cuidado de si” na beleza poética do sátiro. **Horizontes**, [S. l.], v. 32, n. 2, 2014. DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v32i2.180 Disponível em: https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/180 Acesso em: 15 jun. 2025.

VIARO, Renee Volpato. Militarização escolar, disciplina e subjetividade: reflexões a partir de Foucault. **Revista Contemporânea de Educação**, [S. l.], v. 17 n. 38, 2022.

Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/44869/pdf Acesso em: 6 jul. 2025.

WEIL, Pierre. Introdução ao tema da normose. In: WEIL, Pierre; LELOUP, Jean-Yves; CREMA, Roberto. **Normose**: a patologia da normalidade. Campinas: Verus, 2003. p. 17-24.

WEIL, Pierre; LELOUP, Jean-Yves; CREMA, Roberto. **Normose**: a patologia da normalidade. Campinas: Verus, 2003.

Recebido em: 23/09/2025

Aceito em: 31/08/2026