

“O tempo inteiro sob esse ar de punição”: *entre a docilização e a cultura de si em uma escola militarizada*

“The whole time under this air of punishment”:
between docilization and self-culture in a militarized school

“Todo el tiempo bajo ese aire de castigo”:
entre la docilización y la cultura per se en una escuela militarizada

 **MARIA IZABEL MACHADO***

Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO, Brasil.

 **JÉSSICA RODRIGUES DA SILVA BUENO****

Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO, Brasil.

RESUMO: O presente artigo aborda tensões na militarização de escolas públicas em Goiás, buscando compreender como os indivíduos concebem estratégias de (re)existência às tentativas de padronização de seus corpos. Como referencial, os conceitos de tecnologias de si, vigilância e punição, em Michel Foucault (1999, 2004, 2005) e Guacira Louro (2022). A pesquisa é qualitativa, com dados obtidos via entrevistas semiestruturadas. Como resultados, a ideia de que os/as sujeitos/as que mais escapam à normalização branca, classe média e heterossexual são os/as que precisam desenvolver mais estratégias de sobrevivência institucional. Para mulheres, negras e homossexuais, a vigilância é acrescida do componente interrelacional, operada por colegas imbuídos/as de senso de dever no cumprimento às normas, por mais contrárias à lógica ou ao sucesso didático pedagógico. Salientamos a coexistência de múltiplas subjetividades entre os polos de adesão integral ao modelo disciplinar e o de ser ‘convidado a se retirar’ por inadaptação.

* Doutora em Sociologia. Professora da Faculdade de Educação, do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. *E-mail:* <mariaizabelmachado@ufg.br>.

** Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. *E-mail:* <profajessicarodrigues@gmail.com>.

Palavras-chave: Militarização. Escola. Punição. Subjetividades. Disciplina.

ABSTRACT: This article discusses tensions in the militarization of public schools in Goiás and aims to understand how individuals conceive strategies of (re)existence to the attempts of standardizing their bodies. As a theoretical framework, the concepts of technologies of the self, discipline and punishment by Michel Foucault (1999, 2004, 2005) and Guacira Louro (2022) are used. The research is qualitative and the data was obtained through semi-structured interviews. As a result, the idea that the subjects who most deviate from white, middle class and heterosexual normalization are the ones who need to develop more institutional survival strategies. For women, Black people, gays and lesbians, discipline is added to the interrelational component, operated by colleagues imbued with a sense of duty in complying with norms, however contrary to logic or pedagogical didactic success they are. We emphasize the coexistence of multiple subjectivities between the poles of full adherence to the disciplinary model and that of being 'invited to drop out of school' due to inadaptation.

Keywords: Militarization. School. Punishment. Subjectivities. Discipline.

RESUMEN: Este artículo aborda las tensiones en la militarización de las escuelas públicas de Goiás, buscando comprender cómo los individuos conciben estrategias de (re)existencia a los intentos de estandarización de sus cuerpos. Como referencia, se toman los conceptos de tecnologías del yo, vigilancia y castigo, en Michel Foucault (1999, 2004, 2005) y Guacira Louro (2022). La investigación es cualitativa, con datos obtenidos a través de entrevistas semiestructuradas. De ahí la idea de que los/as sujetos/as que más escapan a la normalización blanca, de clase media y heterosexual son los/as que necesitan desarrollar más estrategias institucionales de supervivencia. Para las mujeres, negras y homosexuales la vigilancia se suma al componente interrelacional, operada por colegas imbuidos del sentido del deber en el cumplimiento de las normas, aunque contrarias a la lógica o al éxito didáctico pedagógico. Destacamos la coexistencia de múltiples subjetividades entre los polos de plena adhesión al modelo disciplinario y el de ser 'invitado a retirarse' por inadaptación.

Palabras clave: Militarización. Escuela. Castigo. Subjetividades. Disciplina.

Introdução

Analizando o desenvolvimento de perspectivas educacionais no Brasil, a exemplo do lançamento do Programa Nacional das Escolas Cívico Militares – Pecim (BRASIL, 2019), capta-se que o fenômeno de militarização da escola pública tem encontrado solo fértil no país, o qual assenta sua história em bases conservadoras e estabelece uma relação dual com a educação, ao constituir, historicamente, uma escolarização voltada para a elite e outra para os/as pauperizados/as. Esse olhar se mostra importante para pensarmos a atuação da polícia na administração escolar como um projeto em curso, referenciado na lógica ultraliberal e impactando especialmente setores da sociedade que vivem em condições de precarização do trabalho. A noção de disciplina, na qual se ancora a razão de ser das escolas militarizadas, não se dissocia dos crescentes movimentos de mercantilização da educação, uma vez que mantém inalterada a segmentação, acima mencionada, de dois modelos de escola: um da autonomia e da criatividade, outro do silenciamento e da disciplinarização.

No estado de Goiás observamos a consolidação desse projeto a partir do número expressivo de escolas públicas militarizadas na região, chegando a 74 no ano de 2023 (GOIÁS, 2023). Esse aspecto torna o estado um campo importante para compreendermos aspectos da militarização. A exemplo disso, em maio de 2022, a mídia veiculou denúncias de que alunos/as de uma escola militarizada em Goiânia foram impedidos de usar agasalhos de frio, sob o argumento de descaracterização do uniforme, num dia em que os termômetros chegaram a registrar 5°C (cinco graus Celsius). A situação estimulou o Núcleo Especializado de Direitos Humanos da Defensoria Pública do Estado de Goiás – NUDH/DPE-GO a emitir o Ofício n. 372/2022 (GOIÁS, 2022), pedindo explicações sobre os fatos, alegando que alunos/as passaram mal devido ao ocorrido. O documento também cita relatos de que o subcomandante da instituição “afirmou que quem não tem dinheiro para adquirir o agasalho da instituição não é merecedor do colégio militar” (GOIÁS, 2022, p. 1).

Observamos que denúncias de situações como essas se tornaram recorrentes na mídia nacional, em episódios semelhantes ao relatado, nos quais jovens são colocados/as em circunstâncias degradantes e vexatórias, em nome de um padrão de conduta pautado na lógica militar, deixando pouco espaço para aqueles/as que se afastam dessa norma e, inclusive, aplicando punições que ferem a integridade física dessas pessoas.

A relevância dessa temática justifica, portanto, a presente pesquisa, uma vez que as conexões de sentido que se estabelecem em defesa da legitimidade desse modelo de escola perpassam as noções de disciplina e obediência enquanto competências necessárias a filhos/as de trabalhadores/as, público-alvo das escolas militarizadas. Essa perspectiva pressupõe que se tratam de ‘classes perigosas’, destituídas de tais valores; por outro lado, sedimenta a docilização dos corpos e subjetividades para a manutenção acrítica das estruturas de poder.

Por isso, o avanço da militarização das escolas despertou nas pesquisadoras a inquietação de compreender o lugar dos/das sujeitos/as e das alteridades nesse modelo. Figuram em nossas indagações perguntas acerca da experiência de si vivenciada pelos/as agentes submetidos/as à lógica disciplinar, que entendemos deixar pouca margem para expressões individuais, identitárias ou mesmo de pensamento divergente. Nosso ponto de partida é a ideia foucaultiana de que parte desses/as agentes obtém daí certo extrato de felicidade (FOUCAULT, 2005), ao mesmo tempo em que, para outros/as tantos/as, o mesmo regime disciplinar se converte em negação de si e de sua forma de existir no mundo.

Dessa forma, a busca por compreender esse conjunto de problemáticas estabelecidas com a implementação da militarização da escola pública nos conduziu a uma pesquisa com foco na experiência dos/das sujeitos/as diretamente afetados/as, os/as estudantes. De caráter empírico, a investigação teve o objetivo de observar as elaborações que os/as sujeitos/as fazem de si mesmos/as durante o contato com a educação militarizada e as possibilidades de reposicionamento perante a padronização nesses espaços. Para compreender o fenômeno, a pesquisa foi organizada em uma primeira fase de revisão teórica (para observar como se relacionam militarização, padronização e punição) e, na sequência, pretendeu-se captar quais são, caso existam, as rotas que as pessoas encontram para existir apesar, ou a partir, da escola militarizada.

Para responder à nossa pergunta inicial, organizamos o texto em quatro linhas de observação. Na primeira, o intuito foi apresentar a militarização sob a ótica da padronização e da punição; na segunda, tentamos observar o que a produção teórica aponta sobre o papel das pessoas em suas existências; e por fim, trouxemos o que os dados revelaram. Visando um diálogo entre essas diferentes narrativas, foram mobilizados os conceitos de *docilização dos corpos*, *padronização* e *cuidados de si*. Elegemos como referencial teórico central Michel Foucault (1999, 2004, 2005) e Guacira Lopes Louro (2022).

É pertinente acrescentar a reflexão de que a militarização da educação remete a fenômenos amplos e complexos, assim como o recorte apresentado. Por essa razão e pelo fato de o campo ter oferecido complexidade e dados além dos esperados, este artigo não cumpre a função de esgotar a temática. Nos limitamos a oferecer aproximações com o campo e sua relação com discussões teóricas, que necessitam ser aprofundadas em trabalhos futuros.

Metodologia

A pergunta colocada acerca da experiência dos/das estudantes em escolas militarizadas exigiu metodologia e técnicas de pesquisa que permitissem fazer ouvir suas vozes. Dessa forma, a pesquisa se desenvolveu por meio de uma abordagem qualitativa, tal como concebida por Maria Cecília de Souza Minayo (2002). Ao refletir sobre o caráter histórico

das ciências sociais, a autora destaca que nessa área do conhecimento, o/a pesquisador/a não concebe isoladamente os significados para o que encontra, ele/ela necessita de uma ação compartilhada.

Assim, empregamos entrevistas semiestruturadas, organizadas por meio de um roteiro de perguntas. Para a construção desse roteiro, seguimos o proposto por Menga Lüdkke e Marli Eliza Dalmazo Afonso de André (2018), adotando uma ordem lógica e psicológica, com complexidade crescente, na qual elencamos uma série de perguntas (quinze questões abertas), filtradas e revisadas a fim avaliar os objetivos da pesquisa.

Após o refinamento dessas perguntas, elas foram divididas em blocos: o primeiro traz questões sobre características pessoais e condições que possibilitam um cruzamento entre marcadores sociais e as visões dos/das participantes. No bloco das perguntas gerais (1 a 6), a intenção foi conhecer a história que as pessoas estabeleceram com o processo de escolarização – questões sobre as turmas, escolas, adaptações, região em que moravam em relação à instituição, se a escola já era militarizada quando ingressaram, a relação com os uniformes, códigos de conduta e mensalidades. No bloco constituído por perguntas mais complexas (7 a 15), o objetivo foi desenvolver questões sobre a existência em uma escola militarizada, perguntando sobre individualidade, autocuidado, sobrevivência, relações, gênero e semelhantes.

As entrevistas foram dirigidas a egressos/as de escolas públicas militarizadas do estado de Goiás, com idade entre 19 e 29 anos, sendo quatro do sexo masculino e três do sexo feminino. Portanto, foram analisados os conteúdos de sete entrevistas, realizadas presencial e individualmente, em lugares de escolha dos/das participantes; em alguns casos, por adversidades que dificultaram o contato, foram realizadas via plataforma *Zoom Meetings*, com duração média de 25 a 40 minutos. Todas as respostas foram gravadas com a autorização dos/das egressos/as, que antes das entrevistas, foram informados/as que suas identidades seriam preservadas; revelamos o teor da pesquisa e solicitamos autorização para a continuidade, momento em que os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE foram assinados pelos/as participantes.

Para preservar os/as participantes, os nomes citados no decorrer da pesquisa são pseudônimos, escolhidos em homenagem às vítimas de violência policial no Brasil, deixando viva em nossa memória a existência, a dor e o nome de algumas delas. Além disso, evidencia-se também que a mesma polícia que extermina a juventude preta e pobre é também a que se supõe apta a ‘educar’ nossos/as jovens, como pontuou acertadamente a banca de defesa do trabalho de conclusão de curso – TCC que deu origem a este artigo. Sendo assim, as pessoas entrevistadas serão identificadas conforme o Quadro 1.

Quadro 1: Perfil dos/das participantes da pesquisa

Participante	Idade	Raça	Sexualidade	Tempo na escola
José Carlos Alves	Dezenove anos	Branco	Bissexual	Um ano e meio
Henrique Alves Nogueira	Vinte e nove anos	Branco	Heterossexual	Sete anos
Wallacy Maciel de Farias	Vinte e três anos	Branco	Heterossexual	Dois anos
Jefferson Guilherme da Costa Santos	Vinte e sete anos	Pardo	Heterossexual	Dois anos
Alessandra de Jesus	Vinte e oito anos	Branca	Heterossexual	Três anos
Letícia Marinho Sales	Vinte e três anos	Negra	Homossexual	Dois anos
Cláudia da Silva Ferreira	Vinte e dois anos	Negra	Heterossexual	Três anos

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2023.

Para tratamento dos dados, elegemos a análise de conteúdo sugerida em Minayo (2002), sendo: a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados e a interpretação. Na primeira etapa, transcrevemos as entrevistas e observamos recorrências e situações que atingiam cada indivíduo, em busca das unidades de registro e de contexto. Em seguida, definimos as subcategorias, que foram agrupadas em categorias principais, *estratégias de sobrevivência* e *punição* (Quadro 2), as quais constituem a base das considerações nas seções *Estratégias de sobrevivência: “eu trabalhava sempre à margem”* e *Punição: estratégias para os/as que resistem*. Na fase final da nossa análise de conteúdo, observamos a relação entre essas categorias e os sentidos que os/as sujeitos/as teceram em relação ao objeto de estudo.

Quadro 2: Categorias e subcategorias

Categoria	Subcategoria	Crítérios de categorização
Estratégias de sobrevivência	Resistência	Transgredir, burlar o sistema, agir sem permissão, não acatar o padrão, correr riscos e agir em grupo.
	Adaptação	Aceitar, obedecer e se encaixar/adequar.
	Afastamento	Deixar de se importar, blindar-se, fortalecer a própria opinião e deixar a escola.

Categoria	Subcategoria	Crterios de categorizao
Punio	Vigilncia	Monitoramento, esquadrinhamento, coletivo coercitivo, autovigilncia e julgamento.
	Sanes	Excluso, penalizao, premiao, humilhao e coercao.
	Normalizao	Padres, comportamentos, controle, hierarquizao e comparao.
	Disciplina	Obediencia, regras, comandos, ordem e docilizao.

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2023.

A militarizao sob a oica da padronizao e da punio

Pensando sobre os cenrios para a educao nacional, Luiz Carlos de Freitas (2018) explica que a direita neoliberal brasileira almeja uma reforma empresarial para a educao, na qual as escolas sso pensadas sob a lgica do mercado. Assim, instituies e estudantes que no produzem devem ser abandonados/as. Pensamento pelo qual, como ocorre “na ‘empresa’, os processos educativos necessitam ser ‘padronizados’ e submetidos ao ‘controle” (FREITAS, 2018, p. 29). De acordo com Freitas (2018), a ideologia que sustenta essa nova direita emerge do liberalismo econmico e do autoritarismo social, mesclando-se ao conservadorismo, no qual o pensamento que prevalece o de que “os fins justificam os meios” (FREITAS, 2018, p.26).

À vista disso, compreende-se a militarizao das escolas pblicas no Brasil, uma vez que essas instituies, pautadas pela “lgica do quartel” (SANTOS & CARA, 2020, p.175), atuam segundo os interesses dessa sociedade autoritria e conservadora, ao fomentar processos que fixam um padro de existncia aportado na punio e docilizao dos corpos. Para entendermos esse contexto, trazemos Foucault (1999) em sua reflexo sobre mecanismos de controle, que se revelam semelhantes às padronizaes nas escolas militarizadas, a exemplo do controle sobre cabelos, unhas, vestimentas, posturas e comportamentos.

Foucault (1999) define a padronizao como uma srie de operaes direcionadas aos corpos, a fim de torn-los teis e manipulveis, impondo normas para que esses corpos cheguem ao *status* de docilidade, no qual podero ser transformados e aperfeioados, a fim de atingir utilidade para o sistema que os normaliza. O autor explica que esse mecanismo surge do entendimento do corpo como objeto de poder, que, por essa natureza, pode ser modelado para a obedincia, se tornando til para aqueles/as que o docilizam. Surge, assim, “um conjunto de regulamentos militares, escolares, hospitalares e por processos empricos e refletidos para controlar ou corrigir as operaes do corpo” (FOUCAULT, 1999, p.118).

Logo, na padronização presente nas tentativas de docilização, o controle precisa ser minucioso, agindo sobre o tempo, os espaços, os gestos, os comportamentos e as operações desses corpos, os condicionando à sujeição de suas forças e criando o que o autor denomina “mecânica do poder”. Nessa relação entre docilidade e utilidade, a mecânica do poder assegura o domínio sobre o corpo dos indivíduos, tornando-os eficazes e obedientes. Assim, para a docilidade ocorrer é preciso que a padronização, o controle e as sanções sejam constantes, levando os indivíduos a se normalizar, sendo o poder disciplinar um aspecto central para que isso se efetive.

Recorremos a essa conceituação de Foucault para compreender como a educação militarizada demonstra um alinhamento a um ideal de civilidade e submissão, construindo arquétipos através da padronização, submissão e poder autoritário que permeiam a história brasileira desde a sua gênese. Passa pela ditadura militar, perdura no inconsciente coletivo e chega ao atual cenário neoconservador apresentado por Freitas (2018); produz uma visão da realidade e afeta as percepções que os/as jovens nutrem sobre si e seus pares.

Nesse cenário, percebemos dinâmicas pelas quais a sociedade brasileira reproduz estruturas de poder violentas que perpassam suas instituições sociais, dentre elas, a escola. É um quadro que podemos visualizar se acentuando com a entrada cotidiana da polícia nesse ambiente, tal como afirmam Andréia Mello Lacé, Catarina de Almeida Santos e Danielle Xabregas Nogueira (2019), ao observarem que “a militarização das escolas conserva, defende e cultiva divisões, discriminações, abismos de desigualdade e apagamento das individualidades” (LACÉ, SANTOS & NOGUEIRA, 2019, p. 648). As autoras nos ajudam a entender como a militarização se entrelaça a esses movimentos, quando explicam que a instituição militar tem sua base na lógica da disciplina, da submissão, da hierarquização e da obediência. Lacé, Santos e Nogueira (2019) revelam que na hierarquia militar não há espaço para questionamentos, mas para valores autoritários, justificados como necessários na contenção de uma suposta desordem e indisciplina. Para tal, são necessários discursos com efeito de verdade (FOUCAULT, 1979), a fim de convencer a sociedade e a comunidade escolar de que a forma ‘adequada’ e mais ‘eficiente’ de aprender é treinar para a obediência sem reflexão.

Isso posto, compreendemos que a militarização das escolas age perpetuando estruturas conservadoras de padronização e docilização, as quais estão na contramão do “direito à educação e da efetivação do princípio da qualidade socialmente referenciada” (LACÉ, SANTOS & NOGUEIRA, 2019, p. 661).

Entre a docilização e a cultura de si

Com relação à constituição da subjetividade do ser humano moderno, Foucault (2005) disserta sobre aspectos históricos envolvendo essa construção, que elege a ótica

da filosofia grega antiga, clássica, da passagem para o Império Romano e do surgimento do cristianismo para compreender as distintas organizações da vida em sociedade, bem como a constituição dos/das sujeitos/as nessas. Para isso, o autor propõe que, perante a tensão entre os desejos e os prazeres, o indivíduo constitui sua racionalidade.

Nessa reflexão, ele expõe o conceito de *cultura de si*, uma técnica capaz de direcionar a determinação das consciências, levando as pessoas a internalizarem a racionalidade presente em suas relações consigo mesmas ou com seus pares. Assim, o cuidado de si demonstra como o indivíduo se relaciona consigo, ao elaborar e adotar uma moral para si, no entendimento sobre quem é, bem como sobre onde depositará as suas crenças. O fenômeno é possível por meio da racionalização, na qual o indivíduo se constrói através do que considera verdade.

Com o fortalecimento do cristianismo, essa ‘cultura do eu’ como fonte do conhecimento – bem como as técnicas de si que desenvolvem uma arte de viver – se enfraquece. Isso porque passamos a internalizar o corpo como alvo do pecado e, conseqüentemente, as respostas são tidas como externas, em geral provenientes de uma divindade onipotente, onipresente e onisciente, contra a qual é inútil se debater (FOUCAULT, 2005).

Essa perspectiva instaura certa crise em relação ao cuidado de si, uma vez que há uma dificuldade na concepção de si enquanto sujeito/a ético/a, passando o cuidado de si para segundo plano: a reflexão pautada por uma ética própria dá lugar à renúncia e ao controle dos desejos sob a perspectiva do pecado e do mal. Assim, a verdade não reside mais no ser, mas fora dele. A cultura de si passa, assim, por uma transformação, na qual o autogoverno e a moralidade ainda levam o/a sujeito/a à busca por uma verdade, mas agora baseada em uma ética fora dele/a.

Louro (2022), autora que também se baseia nos estudos de Foucault, afirma que não vivemos naturalmente nossos desejos e corpos, pois as identidades são forjadas através das construções sociais e das relações de poder instituídas. Para ela, as representações propagadas pela escola, mídia, família, igreja e pelo aparato jurídico-legal instituem uma cultura de tamanha força, que as pessoas já não a percebem mais como um simples discurso do que é a verdade, mas como a própria verdade.

Dessa forma, tal como observamos em Foucault (2005), Louro (2022) concebe que as subjetividades são engendradas socialmente, em atos que são políticos e buscam determinar o que os indivíduos consideram ser verdade, fixando formas pelas quais vão aderir à determinada moral. Foucault e Louro, contudo, abrem espaço para nos deslocarmos de uma perspectiva de esmagamento total dos/das sujeitos/as pela estrutura, considerando que, apesar do enfraquecimento da noção sobre o cuidado de si, o jogo de micropoderes que se estabelece evidencia que não existe normatização sem o trabalho do/a próprio/a sujeito/a sobre si, considerando que ele/ela internaliza as normas e valores sociais pela necessidade de tomar esse conjunto de enunciados como verdade.

O cuidado de si é importante nessa perspectiva, pois fornece indicativos sobre como as pessoas se relacionam, suas vivências e a verdade da qual se tornarão adeptas, uma vez que Foucault (2005) nos leva a perceber que o voltar-se a si está na base da aceitação de determinada moral.

Punição: estratégias para os/as que resistem

Esta seção se constrói a partir das relações de punição relatadas pelos/as participantes da pesquisa, provenientes de narrativas da categoria *Punição* (Quadro 2) e de suas subcategorias (vigilância, sanções, normalização e disciplina). Nelas, observamos maior ou menor percepção de normalidade, pois no conjunto de relatos, a punição aparece constantemente atrelada aos mecanismos de controle no cotidiano escolar, sem que tenham sido justificadas como necessárias ao aproveitamento didático-pedagógico.

Os mecanismos usados para punir não são velados, tanto nessas narrativas, quanto no discurso da própria instituição, a exemplo do Regimento Interno do Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás, que expressa abertamente o teor punitivo ao afirmar: “para aplicação das punições disciplinares serão consideradas a natureza da infração, a gravidade e a circunstância em que tenha ocorrido, a repercussão do fato, os antecedentes e a reincidência” (GOIÁS, 2017, p. 45). Se não conhecêssemos a origem do excerto, ele nos levaria facilmente a crer que são códigos referentes ao sistema prisional ou de contexto de jovens em conflito com a lei.

Dessa maneira, a primeira concepção que o campo nos deu foi a de que os/as participantes chamavam suas sanções de *punições* – nem mesmo a expressão ‘disciplina’ surge como atenuante para o caráter penal do regimento e suas cláusulas. Observamos esse fato nas diversas histórias que trouxeram respostas à questão: *Como você se sente quando pensa sobre o autocuidado durante a época em que estudou na escola militarizada?* José Carlos Alves diz: “o sistema, ele estava o tempo inteiro querendo te punir, você está na escola e você está o tempo inteiro sob esse ar de punição” (José Carlos Alves, 2022).

Entre os motivos que os/as levavam a ser punidos/as, os/as participantes elencaram vários exemplos: usar uniformes fora do padrão, demonstrar afetividade, não participar das formações, mostrar comportamento fora do esperado, não obedecer a comandos e apresentar, no próprio corpo, características em desacordo com o padrão da escola, como cabelos afro – se o cabelo não cabe num coque, a aluna também não cabe na escola. Logo, destacam-se dois movimentos em torno da punição nas escolas militarizadas: o ataque àqueles/as que não se encaixam nos padrões (até que caibam neles) e a perseguição aos/as que se rebelam.

A partir de Foucault (1999), compreendemos o motivo de a punição ser tão cara a esse sistema disciplinar: ela é uma extensão do mecanismo penal, garantindo que os/as

sujeitos/as sejam reprimidos/as de forma repetitiva, detalhada, e aplicando-lhes micropenalidades. O autor explica que essas penalidades visam o controle sobre o tempo (atrasos), sobre as atividades (‘desatenção’ e ‘falta de cuidado’), sobre as formas de ser (‘desobediência’), sobre os discursos (‘insolência’), sobre os corpos (comportamentos/aparência ‘inadequados’ para esse sistema) e sobre a sexualidade (expressões de ‘imoralidade’). Essas punições buscam reduzir os “desvios”, controlando e instituindo as condutas “normais” e, dessa forma, docilizando as pessoas para a utilidade e a obediência: “a penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma palavra, ela normaliza” (FOUCAULT, 1999, p.153).

São reflexões que nos ajudam a compreender a predominância da penalidade nas escolas militarizadas como mecanismo de conformação. Nessa organização, as pessoas precisam internalizar um conjunto de comportamentos, que existiriam naturalmente, e racionalizar que a fuga a eles é coercitiva (FOUCAULT, 1999).

Vemos esse sentimento se formar principalmente entre os/as entrevistados/as Alessandra de Jesus, Wallacy Maciel e Jefferson Guilherme. Isso se sustenta nas afirmações que engendram sobre o tema. Jefferson, por exemplo, cita que algumas regras o incomodavam, como utilizar a farda, mas refletiu que precisou se conformar, pois não havia outro caminho. Ao responder à pergunta: *Havia alguma regra que te deixava desconfortável?*, ele disse: *“a gente teve que se adaptar, não teve jeito”* (Jefferson Guilherme da Costa Santos, 2022). Alessandra expressa algo semelhante, ao longo da resposta à questão: *Como você enxerga a utilização dos uniformes-padrão do colégio militarizado? Você se vestia fora do padrão em algum momento?:*

“Eu enxergo de modo normal, porque a instituição tem essa regra de vestimenta, então eu acredito que a gente tem que acatar, né? Por estar nesse ambiente. Eu me vestia de modo incorreto só na hora de ir embora, dentro do transporte público, mas dentro da unidade a gente tentava se vestir corretamente, até para evitar o transtorno de ter que chamar os pais e toda a questão das regras e punições também, que vinham caso a gente se vestisse de modo incorreto” (Alessandra de Jesus, 2022).

O excerto nos ajuda a entender a perspectiva que internaliza a normalização para escapar da punição, demonstrando que, em relação a esses/as sujeitos/as, ela foi efetiva em seu objetivo de docilizar. Para Foucault (1999), a punição efetiva é aquela constante, apoiada em vigilância, hierarquia e comparação, instaurando técnicas para medir os desvios e corrigir as anormalidades. Tal mecanismo permite ‘marcar’ para modificar os comportamentos, classificando-os como ‘anormais’.

Para isso, a sociedade disciplinar lança mão da punição-vigilância, na qual o indivíduo, ao saber que é vigiado, torna-se a fonte de sua própria coerção. Assim, o sistema não precisa punir o tempo inteiro, tornando-se mais sutil e econômico, pois as próprias pessoas vão se afastar dos comportamentos inadequados, entendendo que a qualquer

momento podem ser flagradas em seus atos transgressores (FOUCAULT, 1999). Na fala de Alessandra, por exemplo, vemos que ela só descumpria as regras quando acreditava não estar sendo vigiada, fora da escola e no transporte público.

Isso é possível desde que a vigilância seja internalizada pelas pessoas como uma força onipresente, como se existissem “milhares de olhos postados em toda parte, atenções móveis e sempre alerta, uma longa rede hierarquizada” (FOUCAULT, 1999, p.176). Nesse processo, a força da própria coletividade importa, pois com a ajuda de uma massa coercitiva, são neutralizadas formas de resistência. Por isso, o poder disciplinar precisa separar e hierarquizar o coletivo, instituindo relações de poder na sua própria organização. Entre os instrumentos para essa efetivação estão a vigilância hierárquica, o registro ininterrupto, a classificação e o julgamento (FOUCAULT, 1999). São aspectos que a escola militarizada opera na essência de suas atividades, ao estabelecer a vigilância constante, elegendo alunos/as que vigiam seus pares, conforme percebemos nas falas de Cláudia da Silva e José Carlos. Ela, ao responder à questão: *Como eram tratadas as relações afetivas e os relacionamentos na escola militarizada?*; e ele, na pergunta: *Como você se percebia na necessidade de cumprir as regras (como nos códigos de conduta e regimentos) da instituição militarizada? Havia alguma regra que te deixava desconfortável?*

Mesmo partindo de questões diferentes, ambos contaram que nas instituições em que estudaram, os/as próprios/as alunos/as eram utilizados/as como ferramenta de controle, atuando como supervisores/as, denominados/as ‘chefe geral’. O rapaz expõe que aos/às estudantes cabia policiar – essa expressão não é ocasional e fala de uma ação polícialca da qual seus/suas colegas se imbuíam, pois os/as militares não tinham efetivo suficiente para vistoriar a todos/as o tempo inteiro, delegando para eles/elas essa função:

“Eles colocavam os próprios alunos para fazer uma monitoria, monitorar todos os alunos, em todos os comportamentos, inclusive no horário do intervalo das aulas. Eu acho que essa foi a parte que mais me incomodou de estudar no militar. O tempo inteiro você é vigiado, o tempo inteiro você está sob leis e ordem e a qualquer momento, que você sair fora do esperado, do padrão, você já toma uma punição, que era o que antigamente a gente chamava de transgressão” (José Carlos Alves, 2022).

Na escola militarizada, o sistema disciplinar se fortalece ao encontrar legitimidade entre aqueles/as que são seus próprios alvos, movimento no qual os/as sujeitos/as se colocam uns/umas contra os/as outros/as, operando pela coerção de si mesmos/as. Outro elemento que Foucault (1999) aponta sobre essa hierarquização é a separação entre bons/boas e maus/más. Apesar de o autor não tratar da escola militarizada, como a brasileira atual, ele fala sobre os arranjos das corporações de sua época, que demonstram práticas semelhantes às da organização que elegemos como alvo de pesquisa, na qual os/as alunos/as são hierarquizados/as entre bons/boas e ruins; aqueles/as com as maiores notas são diferenciados/as dos/das demais, sendo essas notas compostas por elementos relacionados ao rendimento escolar, mas também disciplinar.

Nas escolas militarizadas onde os/as entrevistados estudaram, por exemplo, existia um ornamento chamado alamar, para alunos/as que se destacavam nas notas escolares, bem como medalhas para primeiro/a, segundo/a e terceiro/a da turma. Para os/as que cumpriam as regras e participavam das atividades militares existia a estratégia de conferir notas disciplinares mais altas, que determinavam (segundo as normas desse meio) quem merecia estar na escola militarizada e quem não pertencia ao lugar. Para o grupo de pessoas que não se encaixa temos, como define Foucault, “a classe vergonhosa” (FOUCAULT, 1999, p.152). Identificamos claramente tais aspectos na fala de Cláudia da Silva, ao ser questionada sobre: *Como você se percebia na necessidade de cumprir as regras (como nos códigos de conduta e regimentos) da instituição militarizada? Havia alguma regra que te deixava desconfortável?:*

“O colégio não expulsa, eles dizem isso, eles não expulsam aluno nenhum, por mais que você seja o mais rebelde [...] eles têm um termo lá, que chama ‘convite de retirada’[...] um convite que eles fazem para você se retirar do colégio. Se você recusar, ou seu responsável, a sua nota disciplinar era baixa, você era prejudicado de uma forma ou de outra [...] em prova você tinha mais dificuldade, porque digamos que você é um aluno com a nota baixa, então você não ia ter tempo ali para se destacar, para ser alamar [...] e eu tinha uma raiva disso, ainda mais no turno da noite, que era gente mais velha estudando e eles sofriam mais do que um adolescente de manhã” (Cláudia da Silva Ferreira, 2022).

Cláudia deixa explícito como a escola militarizada classifica e hierarquiza as pessoas, operando pela diferenciação dos indivíduos entre bons e maus. Podemos inferir que essa diferenciação é entendida como um meio de marcar os desvios, controlar os que demonstram as qualidades requisitadas, observar competências, habilidades, castigar e recompensar. Tudo isso conforme o interesse de produzir ou suprimir existências. Wallacy Maciel, por exemplo, ao ser questionado: *Quando você iniciou seus estudos a escola já era militarizada? Se não, como você vivenciou o processo de militarização da escola?, diz:*

“No começo, por mais que eu já estivesse acostumado, pelo fato de eu já estar vindo de um colégio militar, ao meu redor o que eu via é que o pessoal às vezes ficava um pouco meio assim com as regras e com as punições, que você tinha por não respeitar, seja o uniforme, seja um modo de falar, um modo de agir. Mas, assim, não era uma punição severa, é uma punição, mas as pessoas não estavam educadas e acostumadas a vivenciar aquilo. Mas foi questão de seis meses e a escola já estava conseguindo ter o comando militar cem por cento” (Wallacy Maciel de Farias, 2022).

Em face do exposto, vemos que a escola militarizada classifica, hierarquiza, vigia, pune, separa, recompensa e promove para instituir o comportamento adequado e atribuir, para aqueles/as que não se adequam, o estigma de “classe vergonhosa” (FOUCAULT, 1999, p.152). A punição como recurso de normalização para os corpos que resistem foi uma estratégia que funcionou na instituição onde estudava Wallacy Maciel, que afirma que, em seis meses, a escola já estava adequada ao comando militar. A punição nesses espaços opera como estratégia para os corpos que resistem, produzindo docilidade e transitando

entre a sanção e a recompensa, rebaixando alguns/umas e promovendo outros/as, justificando, assim, as humilhações, coerções e violências contra ‘os/as maus/más’.

Estratégias de sobrevivência: “eu trabalhava sempre à margem”

Relatos sobre os meios que os/as participantes encontraram para existir na escola militarizada, em demonstrações de apropriação de si, nos levaram à categoria de análise denominada *Estratégias de sobrevivência* (Quadro 2), construída a partir das subcategorias resistência, adaptação e afastamento. Elas informam sobre como os/as estudantes lidavam com as tensões dessa escola, em estratégias que envolviam burlar o sistema disciplinar, agir sem permissão, correr riscos, deixar de se importar com as punições, se blindar e até mesmo encontrar brechas no regulamento.

Entre as estratégias, apareceu a adaptação e, em outro extremo, a decisão de deixar a escola. Isso é possível, apesar do sistema disciplinar, por haver nesse processo um papel, que é do/da sujeito/a. Foucault (2004, 2005) afirma que as pessoas não cedem completamente aos cerceamentos que encontram, uma vez que conseguem produzir os cuidados (as tecnologias de si); para obter uma satisfação, elas tomam suas próprias decisões, tanto a partir de forças externas, como agindo sobre si mesmas. Nesse sentido, estabelece-se uma dinâmica entre as tentativas de docilização nas instituições militarizadas e as opções que os próprios indivíduos fazem. Henrique Alves nos mostra uma dessas estratégias, ao responder à questão: *Você teve algum tipo de problema com o código disciplinar? Se sim que estratégias usava para ‘sobreviver’ a ele? Se adaptava ou driblava?:*

“Eu tinha uma nota de comportamento que é o que te mantém dentro da escala da instituição e eu trabalhava sempre à margem: ‘ah, eu não posso chegar à determinada nota de comportamento’. Então, quando eu estava próximo dessa nota de comportamento, já por conta de sanções repetidas, eu tinha determinadas atitudes, participava de eventos de forma voluntária, fazia doação de alimentos e de uniformes [...] e isso também era um subterfúgio que a gente aprendia, de nunca doar todas as suas peças de uniforme de uma vez, doasse aos poucos para que você conseguisse manter a nota de comportamento sempre acima do que faria você ir até um conselho disciplinar” (Henrique Alves Nogueira, 2022).

No relato de Henrique vemos o conjunto de operações que as pessoas fazem em sua existência, por meio das tecnologias do eu, como explica Maria Izabel Machado (2019), ressaltando a importância de as pessoas se constituírem como sujeitos/as: “se por um lado, para Foucault a sociedade é concebida de maneira disciplinar, instituída e instituindo sujeitos, por outro lado esses sujeitos são também instituintes de si” (MACHADO, 2019, p. 210). Como demonstram os relatos obtidos em campo, as pessoas não estão simplesmente se adaptando ao controle exercido sobre elas, elas se movimentam também com

suas próprias escolhas, seja para possibilitar sua permanência ou para organizar as rotas de fuga necessárias.

Nesses movimentos, um aspecto que se destacou foi a força do grupo; tivemos vários relatos em que a atitude transgressora estava ligada à ação do coletivo de alunos/as. São os exemplos que nos trazem José Carlos e Henrique Alves. Em um deles, na questão: *Como você se percebia na necessidade de cumprir as regras (como nos códigos de conduta e regimentos) da instituição militarizada?*, Henrique contou sobre formas de driblar o regimento escolar aprendidas com outros/as estudantes. Segundo ele, foram *“aprendendo uns com os outros, dentro da própria instituição”* (Henrique Alves Nogueira, 2022). José Carlos também traz a força do grupo na resposta à pergunta: *Você considera que expressou sua individualidade durante a época em que esteve na escola militarizada? Como? Houve algum momento onde você quis se expressar de outra maneira?:*

“Quando estava todo mundo cansado, quando o grupo que eu fazia parte estava muito cansado daquele ambiente... [pausa] teve um dia em específico que estava chovendo e aí a gente saiu para fora da sala sem permissão - porque para sair da sala de aula tinha que ter uma permissão - a gente saiu sem permissão e foi para a chuva, tomar banho de chuva, a gente se molhou completamente, inclusive, a gente levou uma transgressão, mas esse dia foi muito bom, a gente saiu para fora da sala e a gente tomou banho de chuva” (José Carlos Alves, 2022).

Algo como um banho de chuva, absolutamente corriqueiro e banal, ganha aqui contornos de máxima rebeldia. De maneira quase poética, acompanhamos a narrativa que envolve sair da sala, sair da disciplina, sair do que se esperava deles/as, sair de si – para ir ao encontro de uma liberdade que viria com um custo, a transgressão, mas que marcou a vida de José Carlos como um momento importante de reivindicar-se, reivindicar o próprio corpo para expô-lo à chuva. Na fala *“a gente saiu para fora da sala”* estão contidos muitos lugares de onde se precisava sair e que, coletivamente, eles/as tiveram coragem suficiente para fazê-lo.

José Carlos fala no plural, a gente, trazendo os/as outros/as como fator relevante em sua atitude contra o sistema disciplinar: eram ele e seu grupo escolhendo, sem serem tolhidos/as pelo medo da sanção. Louro (2022) nos ajuda a entender essa relação entre o grupo e o indivíduo, ao falar sobre como as identidades são engendradas, explicando que elas se definem conforme a cultura e a história, uma vez que temos múltiplas identidades que quais se solidificam em torno do grupo ao qual nos filiamos. Nesse pensamento, agimos segundo a possibilidade de *“pertencimento a um grupo social de referência”*, em que *“nada há de simples ou de estável nisso tudo, pois essas múltiplas identidades podem cobrar, ao mesmo tempo, lealdades distintas, divergentes ou até contraditórias”* (LOURO, 2022, p. 13).

Consequentemente, as estratégias de sobrevivência também passam pela forma como os/as sujeitos/as percebem a aceitação, ou não, de suas atitudes na coletividade que elegem como referência. Esse pensamento nos ajuda a compreender as expressões de

sobrevivência que os/as entrevistados/as reconheciam em seu coletivo. Como nos relata Letícia Marinho, ao responder a questão: *Você já foi questionado/constrangido por sua forma de se portar, vestir, falar e/ou características pessoais na escola militarizada?*:

“Maquiagem lá era absurdo[...] então toda vez que a gente usava uma maquiagem, as meninas que gostavam mais de se maquiar eram chamadas, conversavam, aí depois aquela reuniãozinha[...] até que chegou uma época em que as meninas não estavam nem aí mais. Todo mundo ia de cílios postiços, batom vermelho[...] lembro que chegou uma época que as meninas começaram a pregar uns brilhos no cabelo, teve isso lá também. Então, todos ficavam olhando para as meninas que passavam usando maquiagem muito forte e elas começaram a não ligar. Igual a gente falava ‘ah se for pra chamar atenção vai chamar de qualquer jeito, a maquiagem não vai fazer diferença nenhuma’” (Letícia Marinho Sales, 2022).

Ao trazer a força da ação que as meninas de sua escola iniciaram em grupo, Letícia apresenta que *todo mundo* começou a se impor contra a coerção do sistema disciplinar, dado que, em conjunto, elas acharam formas de se expressar, aceitando o risco de serem punidas e sendo reforçadas pelo apoio umas das outras. Seja em grupo ou individualmente, vemos que nem sempre as pessoas percebem as coerções e simplesmente as aceitam. É, também, o que nos apresenta Louro (2022) sobre o papel do/da sujeito/a, ao afirmar que existe uma tensão constante entre a reflexão sobre si e as tentativas de produção das identidades, na qual o sujeito não passa totalmente análogo a essa relação, uma vez que ele/ela escolhe, não livremente, mas define como irá operar face aos dispositivos que encontra.

Foucault (1999) aponta que essa dinâmica em torno do poder se desenvolve de forma mútua e complexa, na qual as tentativas de controle são exercidas, mas sua validade necessita da aceitação dos próprios corpos; ele chama esses deslocamentos de “microfísica do poder” (FOUCAULT, 1999, p. 26). Nesse fenômeno, o poder não está na mão de alguns/umas, ele é exercido em relação, diluindo-se entre várias instâncias, constituindo uma estratégia que necessita encontrar nos indivíduos a disposição para funcionar. Assim, essa não é uma relação de pura dominação, na qual em um extremo estão os/as opressores/as e do outro estão os/as sujeitos/as totalmente pacificados/as. Na verdade, há uma tensão.

As pessoas calculam, inclusive, quando a escolha passa pela aceitação, que é o que vemos ocorrer entre os/as entrevistados/as Alessandra de Jesus, Wallacy Maciel e Jefferson Guilherme, ao apresentarem suas estratégias de existência na escola militarizada mais próximas à adaptação. Wallacy, ainda em resposta a *Você teve algum tipo de problema com o código disciplinar? Se sim que estratégias usava para ‘sobreviver’ a ele? Se adaptava ou driblava?*, diz:

“Desde o momento em que você concorda em entrar em um colégio militar, você também está concordando com as regras e as normas que tem naquele local, então é obrigatório você se adequar. É um local onde você quer estar e para um bom convívio em sociedade você tem que se adequar. Então eu me adequuei” (Wallacy Maciel de Farias, 2022).

À vista disso, nem todos/as utilizaram como estratégia resistir ao poder disciplinar, alguns/umas escolheram aceitá-lo, como a melhor forma de existir na escola militarizada. É importante notar que Alessandra, Wallacy e Jefferson (que optaram pela adaptação) são também os mais próximos das representações sobre o padrão (branco/a, da classe média e heterossexual).

Esse entendimento é ancorado na perspectiva de Foucault (1999), ao veicular que aquilo que concebemos pela norma – a sexualidade normal, as relações normais, o comportamento normal entre os gêneros, a noção de sanidade, a existência normal entre as raças e as posições sociais normais – na verdade se estabelecem graças à realidade produzida. As instituições reproduzem uma concepção de sociedade na qual elegem os/as que serão desumanizados/as para justificar uma inferioridade que permitiria sua exploração, criando uma classe de indesejáveis, ‘vergonhosa’. Dessa forma, a adaptação será menos coercitiva para alguns/umas e mais para aqueles/as que se afastam da norma instituída.

Louro (2022) explica como as instituições sociais operam na produção desse ideário de normalidade, legitimando as representações dos grupos que estão nos locais de poder e degradando o que foge a essa regra, instituindo uma crença de naturalidade sobre suas formas particulares de existir, geralmente heterossexual, masculina, branca, burguesa e europeia, num cenário em que “eles falam por si e também falam pelos ‘outros’ (e sobre os outros)” (LOURO, 2022, p.19).

Logo, se a escola representa para as outras pessoas mais exclusão e desigualdade, a militarizada representa, ainda, violência e opressão exaustiva para que se aceitem esses padrões de existência. Razão pela qual vemos que a escolha por se adaptar se torna mais complexa para esses/as sujeitos/as, por serem eles/elas os/as mais tolhidos/as (o padrão estava mais distante), e aceitar não era o caminho mais simples. Vemos isso na fala de Letícia Marinho, ao refletir sobre a pergunta: *Como você percebe sua personalidade e formas de se expressar antes e depois de estudar na escola militarizada? Algo mudou na sua forma de perceber a si mesmo e ao seu corpo após ter estudado na escola militarizada?:*

“Eu era uma pessoa que aceitava todas as possibilidades que me falavam, sabe? Quando a gente estuda lá ou a gente tem a nossa opinião própria, forma ela, fortalece ela, ou a gente nunca vai conseguir. Foi uma das coisas que eu comecei a pensar melhor, sabe? Fazer isso, essa questão de fortificar a minha mente, fortificar minha opinião, fortificar o que eu acho, escutar o que eu penso. Foi uma das coisas que eu tive que fazer em questão do corpo, a gente era muito julgado” (Letícia Marinho Sales, 2022).

Consequentemente, apesar da força de ações reguladoras na afirmação da ordem vigente, como as que ocorrem na escola militarizada, existem tensões entre essas tentativas de normalização e o autogoverno que as pessoas podem exercer sobre elas mesmas. Ao constituírem suas subjetividades e aderirem às formas de existência possíveis, os indivíduos podem caminhar para aceitá-las ou combatê-las, “ainda que nem sempre de forma evidente e consciente” (LOURO, 2022, p. 17), mas constituindo um investimento próprio na elaboração das suas formas de viver, como ocorreu em nosso campo de pesquisa.

Considerações finais

A partir das narrativas e considerações teóricas elencadas no corpo do texto, foi possível verificar elementos sobre a padronização dos corpos e a ação das pessoas perante a própria existência em escolas militarizadas, constatando a operação de mecanismos de controle nesses espaços. Para compreender a ação dos/das sujeitos/as perante tais mecanismos, buscamos em Foucault (2004, 2005) o conceito de cuidados de si, captando que, de fato, as pessoas podem assimilar práticas para elaborar a si mesmas, em visões de subjetividade baseadas nas tecnologias de si, sendo ativas na adoção de suas identidades. Mas também percebemos que esses movimentos se efetuam circunscritos à moral vigente, ou seja, eles agem, mas não livremente e a despeito das regras que encontram.

A partir desses elementos, prosseguimos para a análise dos dados, nos quais percebemos que a escola militarizada hierarquiza, vigia, pune, recompensa e promove no intuito de instituir um padrão de comportamento, utilizando o ambiente punitivo como recurso para a normalização e se valendo de dinâmicas autoritárias que empregam, inclusive, o próprio coletivo de alunos/as na coerção de seus pares, bem como os/as separa entre bons/boas e ruins.

Quanto às rotas que os/as egressos/as encontraram para existir, a categoria *Estratégias de sobrevivência* indica que as pessoas podem operar a partir de suas subjetividades, optando por aceitar ou combater as tentativas de controle. Outro achado foi sobre as estratégias de sobrevivência que não passaram necessariamente por embates, uma vez que alguns dos indivíduos racionalizaram que a aceitação tornaria suas trajetórias menos dolorosas.

Contudo, esse não se mostrou o caminho mais fácil para todas as pessoas, visto que, entre aqueles/as que demonstraram a resistência como estratégia, temos os/as que mais se distanciavam do padrão de normalidade (com exceção de Henrique), sendo eles Letícia, Cláudia e José Carlos. Dessa forma, encontramos maior insatisfação entre os relatos de negros/as, mulheres, pobres e não heterossexuais, demonstrando que, para eles/elas, o espaço militarizado foi mais coercitivo. Consequentemente, a categoria *Punição* revelou que as tentativas de produção do padrão de normalidade em escolas militarizadas trazem elementos de uma estrutura social desigual, colocando-as através da força e da coerção.

Sobre o quadro geral, reconhecemos que nossa pesquisa encontrou vários limites, como a amplitude envolvendo os fenômenos de investigação. Falar sobre militarização, educação e corpos produziu uma complexidade teórica e analítica considerável, e por essa razão, existem mais questões a serem tratadas – para as quais um artigo não comporta os aprofundamentos necessários. Por essa razão, indicamos pesquisas futuras para aprofundar as questões que delimitamos, principalmente em sua apresentação conceitual.

Entretanto, consideramos que também avançamos ao oferecer um retrato da escola militarizada a partir dos/das próprios/as sujeitos/as, aspecto que permite ampliar as discussões sobre a militarização das escolas e aqueles/as que estão diretamente envolvidos/as nesses processos. Assim, a partir do que trouxemos, deixamos espaço para novas discussões.

Recebido em: 15/02/2023; Aprovado em: 21/03/2023.

Referências

- BRASIL. Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Brasília: 2019. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10004.html>. Acesso em: 11 set. 2022.
- FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade 3: o cuidado de si*. 8. ed. São Paulo: Graal, 2005.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. Tecnologias de si, 1982. VERVE: *Revista Semestral do NU-SOL - Núcleo de Sociabilidade Libertária*. Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais. n. 6, p. 321-360, 2004. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/5017/3559>>. Acesso em: 21 jan. 2023.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- GOIÁS. Defensoria Pública do Estado de Goiás (Núcleo Especializado de Direitos Humanos). *Ofício nº 372/2022 – NUDH/DPE-GO*. Assunto: Solicitação de informações acerca de suposta proibição de que os alunos do CEPMG Jardim Guanabara que não possuem o agasalho que compõe o uniforme utilizem outras roupas de frio durante o atual período de baixas temperaturas. Goiânia, 2022.
- GOIÁS. Governo de Goiás promove encontro de comandantes e gestores escolares dos CEPMG's. *Portal da Secretaria de Estado da Educação (Seduc) - Governo do Estado de Goiás*. 2023. Disponível em: <<https://site.educacao.go.gov.br/sala-de-imprensa/noticias3/4931-governo-de-goias-promove-encontro-de-comandantes-e-gestores-escolares-dos-cepmg-s-do-estado.html?highlight=WyjZXBtZyIsImNlcGlnJ3MiXQ=>>>. Acesso em: 17 mar. 2023.
- GOIÁS. Secretaria de Segurança Pública. *Regimento Interno do Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás*. Goiás: CEPMG, 2017.
- LACÉ, Andréia Mello; SANTOS, Catarina de Almeida & NOGUEIRA, Danielle Xabregas Pamplona. Entre a escola e o quartel: a negação do direito à educação. *Revista brasileira de política e administração da educação*, v. 35, p. 648-666, 2019.
- LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.
- LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2 ed. Rio de Janeiro: EPU, 2018.
- MACHADO, Maria Izabel. Mulheres, economia solidária e cuidado: da invisibilização à produção de si. *Otra Economía Revista Latinoamericana de Economía Social y Solidaria*, v. 12, p. 203-219, 2019.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- SANTOS, Catarina de Almeida & CARA, Daniel Tojeira. Militarização das escolas públicas no Brasil e o financiamento da educação como um direito à educação como privilégio. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima et al. (Orgs.). *(De)formação na escola: desvios e desafios*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.