



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CAMPUS DE PALMAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

FELIPE BARNABÉ BATISTA

**Michel Foucault e a Questão dos “Anormais”:**  
Ensino de Filosofia no Ensino Médio Militar

PALMAS/TO  
2024

FELIPE BARNABÉ BATISTA

**Michel Foucault e a Questão dos “Anormais”:  
Ensino de Filosofia no Ensino Médio Militar**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO, como parte integrante do processo de obtenção do título de Mestre em Filosofia e aprovada em sua forma final pelo orientador e pela Banca Examinadora.

**Orientador:** Prof. Dr. Leon Farhi Neto

PALMAS/TO  
2024

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

B259m Barnabé Batista, Felipe.

Michel Foucault e a questão dos "anormais": ensino de filosofia no ensino médio militar. / Felipe Barnabé Batista. – Palmas, TO, 2024.  
124 f.

Relatório Técnico (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em Filosofia, 2024.

Orientador: Leon Farhi Neto

1. Possíveis contribuições da noção foucaultiana de "anormalidade" para o ensino de filosofia.. 2. Ensinar filosofia em colégios militares no Brasil é um ato de "resistência"? uma leitura entre "norma" e "anormalidade".. 3. Relato de experiência: ubu rei e o ensino médio militar.. 4. Anexos. I. Título

CDD 100

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

FELIPE BARNABÉ BATISTA

**Michel Foucault e a Questão dos “Anormais”:  
Ensino de Filosofia no Ensino Médio Militar**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO, como parte integrante do processo de obtenção do título de Mestre em Filosofia e aprovada em sua forma final pelo orientador e pela Banca Examinadora.

**Orientador:** Prof. Dr. Leon Farhi Neto

Data de aprovação: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Leon Farhi Neto – UFT (Orientador)

---

Prof. Dr. Alessandro Rodrigues Pimenta – UFT (Membro interno)

---

Prof. Dra. João Paulo Simões Vilas Bôas – Universidade Federal do ABC (Membro externo)

*O descompasso entre o "natural" e a "natureza" modifica os efeitos jurídicos da transgressão, mas não os apaga de todo; ele não remete pura e simplesmente a lei, mas tampouco a suspende; ele lhe arma ciladas, suscitando efeitos, desencadeando mecanismos, apelando para instituições parajudiciais e marginalmente médicas.*

Foucault (2001, p. 414)

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha sincera gratidão ao Professor Doutor Leon Farhi Neto, meu orientador, por suas contribuições inestimáveis durante todo o processo. Ter um orientador como o senhor foi um verdadeiro privilégio que a vida me proporcionou. Durante meses, compartilhamos orientações, conversas e participações em reuniões tanto presenciais quanto virtuais, tudo isso culminando na conclusão deste trabalho. Cada uma dessas reuniões foi marcada por uma atmosfera de alegria, apesar dos inevitáveis momentos de pressão, cobrança de prazos e revisões. Agradeço especialmente pela paciência, uma qualidade que só um homem sábio como o senhor poderia ter. Por tudo isso, expresso meu mais profundo agradecimento por conduzir-me com sua postura educada e humanista. Sua orientação foi fundamental para o meu progresso, e minha gratidão é imensa. Sem o senhor, certamente não teria alcançado este resultado.

Além disso, gostaria de estender meus sinceros agradecimentos aos Professores Doutores Oneide Perius e Alessandro Rodrigues Pimenta por suas valiosas contribuições ao longo deste percurso desde a graduação quanto nas aulas de mestrado. Suas orientações e insights foram fundamentais para enriquecer ainda mais meu trabalho e ampliar minha compreensão sobre o tema. Agradeço pela disponibilidade em compartilhar seus conhecimentos e experiências, bem como pela dedicação e apoio. Estou profundamente grato pela oportunidade de aprender com professores tão dedicados e inspiradores como vocês.

Aos meus pais, dedico um especial agradecimento pelo apoio e incentivo que sempre serviram de alicerce para as minhas realizações.

Aos meus queridos irmãos, agradeço pela amizade e apoio dedicados em todos os momentos em que precisei.

A todos os colegas do curso de mestrado que compartilharam comigo os desafios enfrentados ao longo do caminho, expresso minha gratidão pelo espírito colaborativo e pela troca de experiências.

Por fim, desejo expressar minha gratidão à Universidade Federal do Tocantins e ao seu Corpo Docente, que demonstraram um compromisso inabalável com a qualidade e excelência do ensino.

## RESUMO

A pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO/UFT) tem como objetivo analisar criticamente a integração da Filosofia na educação básica do Ensino Médio Militar na rede pública, visando contribuir para a formação de cidadãos reflexivos. O estudo, realizado no Colégio da Polícia Militar do Estado do Tocantins, Unidade II, adota uma abordagem qualitativa, utilizando análises comparativas para investigar as estruturas e os problemas encontrados nesse contexto educacional, especialmente em relação à "anormalidade", segundo os conceitos de Michel Foucault. Destaca-se a influência do poder normativo nas instituições militares, que enfatizam disciplina, hierarquia e ordem, muitas vezes em detrimento da individualidade dos alunos. A pesquisa enfatiza a necessidade de conscientização por parte dos educadores e administradores escolares sobre essas questões e propõe mudanças significativas para criar ambientes escolares mais inclusivos e respeitosos com a diversidade. Buscando promover uma reflexão sobre a inclusão do ensino crítico filosófico em ambientes militares, reconhecendo a importância da autonomia e do debate para a formação de indivíduos ativos na sociedade. A investigação propõe um Plano de Intervenção baseado nas experiências dos alunos, visando abordar os desafios encontrados no Ensino Médio Militar.

**Palavras-chave:** Inclusão. Ensino Médio militar. Disciplina. Michel Foucault.

## **ABSTRACT**

The research conducted within the scope of the Professional Master's Program in Philosophy (PROF-FILO/UFT) aims to critically analyze the integration of Philosophy into basic education in Military High Schools in the public sector, aiming to contribute to the formation of reflective citizens. The study, carried out at the Military Police College of the State of Tocantins, Unit II, adopts a qualitative approach, using comparative analyses to investigate the structures and problems encountered in this educational context, especially concerning "abnormality," according to the concepts of Michel Foucault. It highlights the influence of normative power in military institutions, which emphasize discipline, hierarchy, and order, often at the expense of students' individuality. The research emphasizes the need for awareness on the part of educators and school administrators regarding these issues and proposes significant changes to create more inclusive and respectful school environments with diversity. Seeking to promote reflection on the inclusion of critical philosophical teaching in military environments, recognizing the importance of autonomy and debate for the formation of active individuals in society. The investigation proposes an Intervention Plan based on the experiences of the students, aiming to address the challenges encountered in Military High School.

**Keywords:** Inclusion; Military High School. Discipline. Michel Foucault.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1:</b> Brasão do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares.....	52
<b>Figura 2:</b> Brasão do Colégio Militar do Tocantins.....	53
<b>Figura 3:</b> Alunos durante período de adaptação, chamada "semana zero".....	57
<b>Figura 4:</b> Chamada Geral.....	58
<b>Figura 5:</b> Treinamento para Fiscal no horário de aula .....	61
<b>Figura 6:</b> Formatura dos Fiscais (primeira série) .....	62
<b>Figura 7:</b> Formatura dos Fiscais (segunda série) .....	63
<b>Figura 8:</b> O distanciamento por mérito entre os Fiscais e os demais até o último ano do Ensino Médio.....	64
<b>Figura 9:</b> Formatura das terceiras séries.....	65
<b>Figura 10:</b> No segundo encontro, segunda aula, tivemos que ir distante da sala de aula para organizar a peça. ....	95
<b>Figura 11:</b> Os alunos gostaram tanto da peça que voltaram a apresentá-la.....	97
<b>Figura 12:</b> Reapresentação da peça Ubu rei.....	98
<b>Figura 13:</b> Questionário respondido pelos alunos.....	99

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAE	Ensino Especial, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais;
BNCC	Base Nacional Comum Curricular;
CMTO II	Colégio da Polícia Militar do Estado do Tocantins Unidade II;
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECIM	Escola Cívico-Militar
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica;
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
MEC	Ministério da Educação;
PECIM	Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais;
PROF-FILO	Programa de Mestrado Profissional em Filosofia;
TDA	Transtorno de Déficit de Atenção;
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade;
UFT	Universidade Federal do Tocantins;

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	8
<b>CAPÍTULO I - POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DA NOÇÃO FOUCAULTIANA DE “ANORMALIDADE” PARA O ENSINO DE FILOSOFIA</b> .....	12
1.1 A genealogia da “anormalidade”.....	13
1.2 A normalização do “anormal”: a intersecção da disciplina e hierarquia no ambiente escolar militar.....	26
1.3 O “anormal” nos Colégios Militares .....	34
1.4 Além da Disciplina: o papel do Ensino de Filosofia no Ensino Médio Militar.....	39
1.5 O que pode, por si mesmo, o aluno?.....	42
<b>CAPÍTULO II - ENSINAR FILOSOFIA EM COLÉGIOS MILITARES NO BRASIL É UM ATO DE “RESISTÊNCIA”? UMA LEITURA ENTRE “NORMA” E “ANORMALIDADE”</b> .....	47
2.1 Breve histórico da instituição educacional militar no Brasil.....	48
2.2 Da organização específica do Colégio Militar do Estado do Tocantins – Unidade II.....	51
2.3 Breve análise do Manual do Aluno: da estrutura interna do Colégio Militar de Palmas. As orientações pedagógicas, normas e rotina dos estudantes.....	56
2.4 Entre “normas” e “anormalidades”, o que dizem as orientações da LDB 9394/96, BNCC e PCN’s.....	67
2.5 Ensinar Filosofia é uma resistência?.....	73
<b>CAPÍTULO III - RELATO DE EXPERIÊNCIA: UBU REI E O ENSINO MÉDIO MILITAR</b> .....	78
3.1 Sobre a sequência didática .....	79
3.2 A intenção inicial na sequência didática.....	83
3.3 Das restrições.....	85
3.4 O objetivo da Sequência Didática.....	86
3.5 Características norteadoras da Sequência Didática.....	87
3.6 Atividade prática: descrição e efetividade da aplicação.....	88
3.7 Síntese da atividade da sétima aula.....	90
3.8 Relato de Experiência: Avaliação dos resultados obtidos pelo professor.....	92
3.9 Relato de Experiência: A perspectiva dos alunos sobre a obra “Ubuesca”.....	94
<b>CONSIDERAÇÕES</b> .....	<b>FINAIS</b>
.....	101
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	103
<b>APÊNDICE A- Ubu Rei - Alfred Jarry,1896</b> .....	107
<b>APÊNDICE B-Sequência Didática utilizada com os alunos</b> .....	114
<b>APÊNDICE C- Questionário de verificação da aprendizagem</b> .....	117



## INTRODUÇÃO

A presente dissertação foi desenvolvida dentro do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO/UFT), com ênfase na linha de pesquisa "Filosofia e Ensino". O objetivo é analisar como a Filosofia pode ser integrada de maneira crítica e eficaz na educação básica no Ensino Médio Militar na rede pública de ensino, de forma a contribuir para a formação de cidadãos reflexivos em todo ou qualquer sistema normativo de ensino.

O trabalho busca analisar criticamente questões antes tratadas em temas do ensino tradicional, este firmemente empregado em regimes militares fixados em sua individualidade de ensino por uma educação não inclusiva que reforça a padronização dos alunos e a desconstrução da individualidade dos discentes pela disciplinaridade e controle.

Questionamentos são poucos difundidos nas Escolas Públicas Militares em geral. A pesquisa é desenvolvida no Colégio da Polícia Militar do Estado do Tocantins, situado na cidade de Palmas, capital do Estado.

Esta investigação tem o caráter de pesquisa qualitativa e trilha um caminho fixado em análises e comparações através de investigações e correlações conceituais, explorando as estruturas e os problemas encontrados no Ensino Médio Militar na abordagem da "anormalidade" a partir de Michel Foucault (1926-1984) e da presença "normatizadora" que existe nesse modelo de ensino.

Local institucional da pesquisa: Colégio da Polícia Militar do Estado do Tocantins Unidade II, CMTO II, é uma instituição de ensino público, localizada na cidade de Palmas, capital do Estado. Foi fundado em 2009 atendendo alunos do Ensino Médio. A instituição tem como objetivo formar cidadãos éticos, disciplinados e preparados para o ingresso no ensino superior ou no mercado de trabalho.

O CMTO II tem o foco na disciplina e na ordem. A instituição foi criada pela Polícia Militar do Estado do Tocantins, em parceria com o Governo do Tocantins. O colégio adota um regime de Ensino Militar, com foco na disciplina, na hierarquia e na ordem. Os alunos são divididos em Companhias, comandadas por um Capitão ou Tenente. A disciplina é exercida por meio de punições, como advertências e expulsão.

Atuei como pesquisador e professor de Filosofia no CMTO II desde 2019, lecionando aulas para alunos do Ensino Médio. A experiência proporcionada gerou

uma perspectiva interna e prática sobre os desafios e oportunidades de ensinar Filosofia em um ambiente militar. Pude observar a interação dos estudantes com a disciplina e normas do colégio, e como a experiência dos alunos afeta sua formação como cidadãos reflexivos. Por isso a importância de ter uma compreensão clara do perfil geral dos estudantes e como eles se relacionam com a Filosofia e o Ensino Médio Militar.

Os estudantes do CMT0 II são, em sua maioria, oriundos de famílias de classe média e alta. Jovens com bom desempenho acadêmico e que buscam uma educação de qualidade na rede pública de ensino estadual.

A pesquisa se justifica na importância de incluir no âmbito do ensino crítico filosófico temas pouco difundidos nas Escolas Públicas Militares em geral.

Educar precisa ser um ato de inclusão, o Ensino de Filosofia deve ser voltado para a autonomia, no sentido de formação de indivíduos que possam escolher por si mesmos e serem ativos na sociedade e que haja espaço para discussões críticas e principalmente lugar para Filosofia. No entanto, existe possibilidade de reflexão no Ensino Médio Militar? Cabe à Filosofia esse papel? Partindo dessas e outras provocações intensamente inerentes ao cotidiano escolar, a pesquisa se apresenta.

É imperativo dialogar, escutar e apresentar o teor do Ensino de Filosofia que possa despertar o interesse do estudante, na sua individualidade, capacitando o jovem a criar as próprias versões de mundo. Entram em questão os colégios militares que traduzem o ensino em formação profissional e normalizam os estudantes em número, graus de patentes e excluem os que não se identificam com os modelos impostos pela instituição escolar. A exclusão normaliza ou constrói sujeitos extranormais?

Foucault teve uma grande influência na compreensão da construção social da normalidade e anormalidade. Ele argumentou que a noção de normalidade é criada e mantida pela sociedade através de mecanismos de poder, e que as pessoas consideradas "anormais" são excluídas e marginalizadas e a normalidade é construída através de processos de classificação e regulamentação, como a medicina, a psiquiatria, o ensino e a política. E tais processos são usados para controlar e disciplinar. Todos são controlados, normais e anormais. Os normais são o resultado da eficácia da disciplina; os anormais são aqueles sobre os quais a disciplina não surte o efeito esperado.

A exclusão dos "anormais" não é apenas uma questão de ignorância ou preconceito, mas é um aspecto fundamental da estruturação do poder na sociedade pela objetivação e exclusão do louco, do criminoso, do oriental, do homossexual, do doente, para dar forma ao humano normal, consciente, racional, hétero etc. A relação entre instituições e sociedade é complexa e dinâmica. As instituições são criadas pela sociedade para atender às suas necessidades, mas elas também têm o poder de moldar a sociedade. As instituições podem ser usadas para promover a igualdade e a justiça, mas também podem ser usadas para promover a desigualdade e a injustiça.

Normal/anormal. É necessário questionar esses processos de classificação e regulamentação para entender como eles afetam a vida das pessoas. Nas políticas de saúde, na sexualidade, na guerra, na segurança, e na economia. A sociedade capitalista é biopolítica.

É pela presença da anormalidade que o normal ganha forma. Por outro lado, todos são suspeitos de anormalidade pela padronização com as instituições moldam nossas vidas. Essa suspeição serve para justificar o controle sempre mais agudo dos normais.

A partir de Foucault, serão investigadas as categorias de ensino utilizadas no ambiente escolar para pensar a situação entre "escola" e "norma", como coordenar tal situação? Buscar entender o que está acontecendo no local em termos pedagógicos, em termos do Ensino da Filosofia e em termos políticos.

É exatamente como experiência crítica sobre os poderes e micropoderes que normatizam a diversidade no ambiente da instituição escolar que se justifica a abordagem histórica sobre a "anormalidade", em especial, no tratamento dado nas análises foucaultianas. Na abrangência do tema, torna-se necessário uma maior exemplificação sobre essa questão filosófica em obras relacionadas ao objetivo da pesquisa.

Para a consecução da pesquisa serão traçados caminhos que conduzam ao entendimento filosófico, educativo/normativo, primando os resultados do estudo com um *Plano de Intervenção* que atenda a complexidade do contexto do Colégio Militar do Estado do Tocantins - Unidade II.

Com base nesses e em futuros possíveis questionamentos, a pesquisa se baseará nas experiências traçadas conjuntamente entre as disciplinas de Filosofia e

Projeto de Vida referente a relatos de experiência dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio do colégio da Polícia Militar do Tocantins - Unidade II.

## Capítulo I

### POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DA NOÇÃO FOUCAULTIANA DE “ANORMALIDADE” PARA O ENSINO DE FILOSOFIA

*Não tentaremos dar ao leitor uma ideia deste nariz tetraedro, desta boca em forma de ferradura, deste pequeno olho esquerdo obstruído por uma sobrançelha ruiva em tufos, ao passo que o olho direito desaparecia inteiramente sobre uma enorme verruga, destes dentes desordenados, gastos aqui e ali, como as seteiras de uma fortaleza, deste lábio caloso sobre o qual um desses dentes estendia-se como a defesa de um elefante; deste queixo bifurcado, e, sobretudo da fisionomia distribuída sobre tudo isso, desta mistura de malícia, espanto e tristeza. Que sonhemos, se possível, esse conjunto.*

*(Victor Hugo, Notre-Dame de Paris, 1831)*

No cenário educacional, é inegável que as instituições militares de ensino ocupam um lugar peculiar, onde valores como disciplina, hierarquia e normatização ganham um destaque singular. Este capítulo propõe uma análise abrangente das complexas relações que permeiam nos colégios militares como a disciplina e a hierarquia presente nesses ambientes.

Investigaremos como certos comportamentos ou características são categorizados como desvios da norma, e como essa categorização influencia a abordagem educacional adotada. Essa exploração nos conduzirá a examinar o conceito de "anormalidade" encontrado na "genealogia da anormalidade" de Foucault à luz das particularidades dos colégios militares.

Procuraremos compreender como a disciplina e a hierarquia impactam o desenvolvimento dos estudantes, examinando as dinâmicas de poder que surgem e como essas dinâmicas podem afetar a formação de identidade dos estudantes.

A investigação também atenta para o Ensino de Filosofia no Ensino Médio Militar. Examinaremos o papel dessa disciplina na promoção do pensamento crítico reflexivo, considerando como ela pode coexistir com a ênfase na disciplina militar e se contribui para a formação de cidadãos.

Por fim, este capítulo busca entender "o que pode, por si mesmo, o aluno?" nas instituições militarizadas. Ao abordar essa questão, as tensões entre a formação voltada para a obediência e a formação voltada para a autonomia tornam-se discutíveis. A análise desses elementos oferecerá uma visão multifacetada das

experiências nos colégios militares, permitindo uma possível compreensão das relações entre disciplina, hierarquia, ensino e a liberdade do sujeito.

### **1.1 A genealogia da “anormalidade”**

A genealogia da “anormalidade” de Michel Foucault (1926-1984) examina as origens históricas e culturais de nossa compreensão e tratamento da doença mental e do desvio de conduta social. Argumentando que os conceitos históricos de “anormalidade” não são baseados em fatos científicos objetivos, mas sim em relações de poder social e político. A classificação de certos comportamentos ou condições como “anormais”, segundo Foucault (2001, p. 6), é um produto da mudança de normas culturais e do exercício do poder por grupos dominantes.

Os problemas que serão tratados quanto a aproximação com a educação são relatados por Foucault de modo basilar, mas às vezes indiretamente em suas obras. Porém, suas contribuições servirão para a construção de uma crítica aos modelos das instituições.

A anormalidade é uma construção social que é usada para controlar e regular os corpos e as mentes das pessoas. Ela é criada por discursos médicos e psiquiátricos que classificam e patologizam uma série de comportamentos e características que antes eram considerados normais. (FOUCAULT, 2001, p. 7)

Michel Foucault aponta que a articulação entre o corpo e a história é fundamental na compreensão dos acontecimentos. Ele argumenta que é no corpo que os eventos são registrados. Em vez de procurar uma identidade comum e constituinte, Foucault destaca a heterogeneidade e a multiplicidade de eventos na origem das coisas, revelando o que é acidental e descontínuo na história. Isso significa que as narrativas históricas tendem a omitir a proveniência, construindo um discurso coerente sobre a origem das coisas, mas ignorando elementos que podem causar interrupções na unidade proposta. Para realizar uma "genealogia da 'alma' moderna", é necessário analisar cuidadosamente as relações entre o corpo e a história. A investigação do sujeito e de suas identidades leva o genealogista aos vários eventos heterogêneos pelos quais ele se forma, de modo que a identificação da proveniência permite a dissociação do eu e das identidades formadas (MORAES, 2018).

Para acompanhar o que Foucault sugere como “genealogia da anormalidade” são traçadas três formulações de sujeitos “monstruosos”, pareceu-nos melhor persegui-las conforme elas surgiram, em ordem cronológica, nos textos de Foucault. Essa abordagem é talvez a mais convencional.

Em sua genealogia, Foucault traça a evolução histórica da convencional compreensão da doença mental clínica e das instituições, como os asilos, que foram criados para lidar com a “higiene social”. Segundo Foucault (2001, p. 149):

Em linhas gerais, a psiquiatria, por um lado, fez funcionar toda uma parte da higiene pública como medicina e, por outro, fez o saber, a prevenção e a eventual cura da doença mental funcionarem como precaução social, absolutamente necessária para se evitar um certo número de perigos fundamentais decorrentes da existência mesma da loucura.

O filósofo examina também as formas de exercício do poder por meio da medicalização e do comportamento da sociedade que levou à criação de categorias diagnósticas. No geral, a *genealogia da anormalidade* de Foucault desafia as visões tradicionais de doença mental e desvio de conduta social e destaca a importância dos conceitos de compreensão do contexto social e cultural em que estes são criados e usados. Porém, quais foram as inquietações que o levaram a estudar sobre os “anormais?”

De acordo com Dametto e Esquinsani (2014, p. 64), mesmo não gostando de se denominar filósofo, Michel Foucault construiu na sua grande trajetória intelectual “uma espécie de história das ideias”, na qual buscou evitar as narrativas direcionadas à solução dos problemas somente nas interdições da ciência.

Nesse caminho, Foucault buscou apontar as possíveis conversações entre o modo político arbitrário da ciência no decorrer da história, e seu relacionamento com a “ordem jurídica, econômica e moral de uma dada sociedade” (DAMETTO; ESQUINSANI, 2014, p. 65). Seus estudos oportunizaram uma crítica relevante para a Filosofia, a psicologia e o direito, desnaturalizando muitas práticas e discursos, evidenciando inconsistências epistemológicas e éticas em vários ramos desses estudos.

Quando Foucault trata da noção de “anormalidade”, ele aponta várias aproximações a figuras abomináveis para caracterizar os tipos desprezíveis de sujeito na sociedade que aparecem em muitos relatos nos livros: *A história da loucura na idade média* (1961), *Vigiar e Punir* (1975), entre outros, e nas aulas

ministradas no *Collège de France* de 1973 à 1975. A partir dessas aulas, surgiram os dois livros transcritos que nos interessam particularmente: *O Poder Psiquiátrico* (curso realizado de dezembro de 1973 a janeiro de 1974), e *Os Anormais* (publicação referente às aulas realizadas de dezembro de 1974 a janeiro de 1975).

Foucault estabelece sua genealogia da anormalidade em torno de três “sujeitos” que apareceram no radar moderno do Ocidente e se encontram dependentes “para com as novas formas de saber” que permeiam a organização produtiva da sociedade e da família.

Os “sujeitos anormais” se desenharam “no caminho histórico traçado até o início do século XX, a saber como genealogia da anormalidade e ficam conhecidos como: o ‘monstro’, o ‘indisciplinado’ e o ‘onanista’.” (FOUCAULT, 2001, p. 71-75).

O “monstro” humano é um personagem que preexiste à Modernidade. Como propõe Castro (2009, p. 303), “para Foucault, o monstro constitui um dos ancestrais genealógicos do anormal”, sendo o representante da violação das leis humanas e naturais, da irregularidade em estado absoluto.

Na Idade Média, o monstro era essencialmente uma mistura de duas espécies, humano e animal; de dois gêneros, feminino e masculino, os hermafroditas; de duas condições, vida e morte; de dois sujeitos, como no caso de irmãos siameses e, em torno disso, desenrolaram-se litígios jurídicos e religiosos de difícil resolução, que impunham inquietações sobre a ordem instituída. (DAMETTO; ESQUINSANI, 2014, p. 66)

O conceito de monstro na cultura medieval surge como uma representação simbólica de um determinado contexto cultural, capturando uma época, sentimento e local específico. O corpo do monstro personifica de maneira literal medo, desejo, ansiedade e fantasias, seja de forma tranquilizadora ou ameaçadora, conferindo-lhes vida e uma estranha autonomia. O corpo monstruoso é uma manifestação direta da cultura em si. Em outras palavras, o monstro encarna os aspectos culturais e simbólicos da sociedade medieval, refletindo suas crenças, medos e desejos de uma forma visível e tangível.

Segundo Cohen:

O monstro nasce nessas encruzilhadas metafóricas, como a corporificação de um certo momento cultural – de uma época, de um sentimento e de um lugar. O corpo do monstro incorpora – de modo bastante literal – medo, desejo, ansiedade e fantasia (ataráxica ou incendiária) dando-lhes uma vida e uma estranha independência. O corpo monstruoso é pura cultura. (COHEN, 2000. p. 26 e 27)

A concepção de “monstro” era associada a “criaturas” que representavam uma mistura de características humanas e animais, ou combinando elementos de ambos os gêneros, como os hermafroditas.

O hermafrodita é um problema para a medicina porque ele não se encaixa na dicotomia masculino/feminino que é a base da anatomia e da fisiologia. O hermafrodita é uma anomalia, um desvio do normal. Ele é um desafio para a medicina porque ela não tem uma maneira de lidar com ele.” (FOUCAULT, 2018, p. 115)

Tais pessoas eram vistas como aberrações no passado e corriam risco de vida. Foucault argumenta:

Os hermafroditas sempre foram um desafio para a medicina e a lei. Eles são considerados uma aberração, uma violação da ordem natural. Por causa disso, eles foram frequentemente perseguidos e marginalizados. Na Idade Média, os hermafroditas eram frequentemente queimados na fogueira ou executados de outra forma. No século XIX, eles começaram a ser vistos como doentes mentais e foram internados em hospitais psiquiátricos. Hoje, eles ainda são frequentemente discriminados e podem ter dificuldade em encontrar emprego, moradia e educação. (FOUCAULT, 2001, p. 121)

O “monstro” acrescentava complexidades às discussões jurídicas e religiosas, o corpo físico questionava a ordem estabelecida. Essas questões difíceis de resolver causavam inquietações e preocupações dentro da sociedade medieval.

A noção de monstro é essencialmente uma noção jurídica - jurídica, claro, no sentido lato do termo, pois o que define o monstro é o fato de que ele constitui, em sua existência mesma e em sua forma, não apenas uma violação das leis da sociedade, mas uma violação das leis da natureza. Ele é, num registro duplo, infração às leis em sua existência mesma. O campo de aparecimento do monstro é, portanto, um domínio que podemos dizer “jurídico-biológico”. Por outro lado, nesse espaço, o monstro aparece como um fenômeno ao mesmo tempo extremo e extremamente raro. Ele é o limite, o ponto de inflexão da lei e é, ao mesmo tempo, a exceção que só se encontra em casos extremos, precisamente. Digamos que o monstro é o que combina o impossível com o proibido. (FOUCAULT, 2001, p. 69-70)

Porém, o “monstro” mudou ao longo do tempo, mas ele sempre representou uma ameaça à ordem natural e social. No passado, os “monstros” eram vistos como criaturas sobrenaturais, atualmente eles são vistos como pessoas que não se conformam com os padrões de normalidade estabelecidos pela sociedade, moralmente e criminalmente.

Com o advento da psiquiatria no final do século XVIII, os traços de monstruosidade passaram a ser evidenciados pelo viés do instinto e não mais pelas aberrações anatômicas: é no “desejo perverso”, “no ímpeto antinatural”, na

“propensão ao crime” que reside a monstruosidade, presente mesmo nas pequenas irregularidades. Em outros termos, o anormal passará a ser o portador de uma monstruosidade “espiritual”, “moral”, “instintiva”, mas, desta vez, dominada, alienada em categorias menores, sem a força, sem o espetáculo ou o temor próprio ao monstro medieval. Aí a consideração foucaultiana de que este anormal ostentará uma monstruosidade cotidiana, pálida, banalizada, que se vincula diretamente às formas de correção ou punição arquitetadas na Modernidade. (DAMETTO; ESQUINSANI, 2014, p. 67)

O monstro é, paradoxalmente - apesar da posição-limite que ocupa, embora seja ao mesmo tempo o impossível e o proibido -, um princípio de inteligibilidade. No entanto esse princípio de inteligibilidade é propriamente tautológico, pois é precisamente uma propriedade do monstro afirmar-se como monstro, explicar em si mesmo todos os desvios que podem derivar dele, mas ser em si mesmo ininteligível. Portanto, é essa inteligibilidade tautológica, esse princípio de explicação que só remete a si mesmo, que vamos encontrar bem no fundo das análises da anomalia. Esses equívocos do monstro humano, que se alastram no fim do século XVIII e no início do século XIX, vão se encontrar presentes, vivazes, atenuados é claro, discretos, mas ainda assim realmente ativos, em toda essa problemática da anomalia e em todas as técnicas judiciárias ou médicas que no século XIX vão girar em torno da anomalia. Digamos numa palavra que o anormal (e isso até o fim do século XIX, talvez XX) é no fundo um monstro cotidiano, um monstro banalizado. O anormal vai continuar sendo, por muito tempo ainda, algo como um monstro pálido. (FOUCAULT, 2001, p. 71)

O “monstro” é uma figura que representa o medo, o desejo e a ansiedade da sociedade. Ele é visto como uma ameaça à ordem estabelecida, e sua existência é usada para justificar a exclusão e a discriminação.

O “monstro” é uma figura que está constantemente mudando. O que é considerado um “monstro” em uma época pode não ser considerado um “monstro” em outra época. Por exemplo, na Idade Média, os hermafroditas eram frequentemente considerados “monstros”. No entanto, na modernidade, os hermafroditas são frequentemente vistos como pessoas com uma condição médica.

O “monstro” é uma figura que está sempre desafiando a ordem estabelecida. Ele nos lembra que a normalidade é uma construção social, e que existem muitas maneiras de controle e regulação dos corpos.

Outra figura que compõe o quadro da “anormalidade” é o “indisciplinado” ou o “incorrigível”, que terá sua existência voltada às instituições, como a família, a escola e a igreja. A conduta abominável não é aquela que viola a natureza ou a ordem

divina, mas sim aquela que viola as regulamentações específicas que regem determinados espaços sociais.

O contexto de referência do monstro era a natureza e a sociedade, o conjunto das leis do mundo: o monstro era um ser cosmológico ou anticosmológico. O contexto de referência do indivíduo a ser corrigido é muito mais limitado: é a família, no exercício de seu poder interno ou na gestão da sua economia; ou, no máximo, é a família em sua relação com as instituições que lhe são vizinhas ou que a apoiam. O indivíduo a ser corrigido vai aparecer nesse jogo, nesse conflito, nesse sistema de apoio que existe entre a família e, depois, a escola, a oficina, a rua, o bairro, a paróquia, a igreja, a polícia, etc. Esse contexto, portanto, é que é o campo de aparecimento do indivíduo a ser corrigido. (FOUCAULT, 2001, p. 72)

Esses espaços sociais podem ser físicos, como uma escola ou um hospital, ou podem ser mais abstratos, como uma comunidade ou uma cultura. A conduta abominável agora é aquela que viola as normas e expectativas desses espaços sociais, e pode levar à exclusão ou a correção “perpétua” do indivíduo que a pratica.

O que define o indivíduo a ser corrigido, portanto, é que ele é incorrigível. E no entanto, paradoxalmente, o incorrigível, na medida em que é incorrigível, requer um certo número de intervenções específicas em torno de si, de sobreintervenções em relação às técnicas familiares e corriqueiras de educação e correção, isto é, uma nova tecnologia da reeducação, da sobrecorreção. De modo que vocês veem desenhar-se em torno desse indivíduo a ser corrigido a espécie de jogo entre a incorrigibilidade e a corrigibilidade. Esboça-se um eixo da incorrigibilidade, em que vamos encontrar mais tarde, no século XIX, o indivíduo anormal, precisamente. O eixo da corrigibilidade incorrigível vai servir de suporte a todas as instituições específicas para anormais que vão se desenvolver no século XIX. Monstro empalidecido e banalizado, o anormal do século XIX também é um incorrigível, um incorrigível que vai ser posto no centro de uma aparelhagem de correção. Eis o ancestral do anormal do século XIX. (FOUCAULT 2001, p. 73)

A relação entre a conduta abominável e os espaços sociais é complexa e ambígua. Por um lado, a conduta abominável é necessária para manter a ordem e a coesão social. Por outro lado, a conduta abominável também pode ser usada para oprimir e marginalizar grupos minoritários.

O incorrigível é uma figura ambígua. Ele é visto como um indivíduo perigoso, mas também como um indivíduo que precisa de ajuda. Ele é visto como um indivíduo que precisa ser controlado, mas também como um indivíduo que precisa ser reabilitado. (FOUCAULT 2001, p. 13)

Quando os meios disciplinares regulares não são suficientes para controlar os indivíduos indóceis, medidas extras são tomadas. Tais medidas geralmente envolvem a institucionalização do indivíduo em espaços específicos, separados da

maioria. Nesses espaços, o indivíduo é submetido a uma tecnologia disciplinar que é frequentemente renovada, mas também, ultrapassada e por fim, fracassada. Isso ocorre porque não há meios de correção que efetivamente retirem o indivíduo de sua condição.

As instituições tornam-se espaços iatrogênicos<sup>1</sup>, ou seja, locais de objetivação do anormal. O que ocorre é uma medicalização das instituições. A presença (vigilante) do médico ou psiquiatra e o acompanhamento médico ou psicológico dos estudantes em Escolas Militares. O que de fato acontece. É nesses espaços que a loucura, a imbecilidade, a criminalidade e a irascibilidade se realizam em sua plenitude.

Portanto, "os asilos eram usados para ensinar aos incorrigíveis as normas e expectativas da sociedade, e para torná-los mais produtivos e obedientes." (FOUCAULT 2001, p. 11), foi aparecendo na história a partir do incorrigível uma certa forma de educação usada como forma de punir os incorrigíveis. Por exemplo, esta segunda figura da genealogia da anormalidade caracteriza aqueles que são obrigados a frequentar escolas especiais ou a receber tratamento psiquiátrico o resto de suas vidas.

A institucionalização dos indivíduos indóceis é uma forma de controle social. Ela serve para manter a ordem e a coesão social, excluindo aqueles que não se conformam com as normas e expectativas da sociedade. Pode haver, além da exclusão, a transferência de instituição. Por exemplo, de um centro de acolhimento comum para um centro de segurança intensificada.

Por fim, a última figura da genealogia da anormalidade a ser apresentada por Foucault é o onanista, sujeito adepto à masturbação, em especial a criança onanista, será alvo de uma forte investida médico-higienista no século XVIII e XIX.

Quanto ao terceiro, é o "masturbador". O masturbador, a criança masturbadora, é uma figura totalmente nova no século XIX (é na verdade própria do fim do século XVIII), e cujo campo de aparecimento é a família. É inclusive, podemos dizer, algo mais estreito que a família: seu contexto de referência não é mais a natureza e a sociedade como [no caso de] o monstro, não é mais a família e seu entorno como [no caso de] o indivíduo a ser corrigido. É um espaço muito mais estreito. É o quarto, a cama, o corpo; são os pais, os tomadores de conta imediatos, os irmãos e irmãs; é o médico toda uma espécie de microcélula em torno do indivíduo e do seu corpo. (FOUCAULT 2001, p. 74-75)

---

<sup>1</sup> Iatrogenia s. f. 1 medicina geração de atos ou pensamentos a partir da prática médica em geral, fala-se de doenças iatrogênicas (geradas pelas próprias técnicas medicinais).

E mais:

O onanista. Figura totalmente nova no século XVIII. Aparece em correlação com as novas relações entre a sexualidade e a organização familiar, com a nova posição da criança no meio do grupo parental, com a nova importância dada ao corpo e à saúde. Aparecimento do corpo sexual da criança. [...] coloca a sexualidade, ou pelo menos uso sexual do corpo, na origem de uma série indefinida de distúrbios físicos que podem fazer sentir seus efeitos sob todas as formas e em todas as idades da vida. O poderio etiológico ilimitado da sexualidade, no nível do corpo e das doenças, é um dos temas mais constantes não apenas nos textos dessa nova moral médica, mas também nas obras de patologia mais sérias. Ora, embora a criança, com isso, se torne responsável por seu corpo e por sua vida, no "abuso" que ela faz da sua sexualidade, os pais são denunciados como os verdadeiros culpados: falta de vigilância, negligência e, principalmente, essa falta de interesse por seus filhos, pelo corpo e pela conduta deles, que os leva a confiá-los a babás, a domésticos, a preceptores, a todos esses intermediários denunciados regularmente como os iniciadores da depravação (Freud derivaria daí sua teoria primeira da "sedução"). (FOUCAULT, 2001, p. 416-417)

Tal movimento científico aparece como um desdobramento dos métodos do direcionamento do espírito, típico das comunidades e instituições cristãs, nas quais o corpo foi tomado como palco de toda sorte de desejos, agitações e prazeres, a serem domados em prol da retidão do espírito, mas, agora, sob o olhar preocupado da família nuclear que começa a se instituir.

Segundo Foucault, houve uma importante flexão no trato desse problema. Primeiramente, observou-se que: “Nos colégios, nos seminários, nas escolas [...] fala-se o mínimo possível, mas tudo, na disposição dos lugares e das coisas, designa os perigos desse corpo de prazer. Dizer dele o mínimo possível, só que tudo fala dele” (FOUCAULT, 2001, p. 294-295). Tal aparato de vigilância, esse “silêncio eloquente” viria a ser rompido pelo discurso médico, que, em diversas obras, levou o ato da masturbação e suas problemáticas, a todo tipo de patologias no corpo humano.

Foucault (2001, p. 78-81) salienta que nessa atitude médica/moral “antimasturbatória” não há uma explicação plausível, “uma patogenia organicamente relacionada à masturbação, uma relação de causa-efeito.”

A perícia médica indica uma suposta etiologia onanista como provável “desencadeadora de toda sorte de doenças (cardíacas, cutâneas, mentais, respiratórias, etc, bem como um adoecimento total, uma degeneração física e mental ampla)”. (FOUCAULT, 2001, p. 78-81)

A masturbação é frequentemente apontada como uma causa de doenças, embora não haja evidências científicas que sustentem essa afirmação. Essa crença, no entanto, é sustentada por considerações morais, que veem a masturbação como uma prática pecaminosa ou prejudicial.

A invenção da figura do onanista pode ser vista como um astuto arranjo epistemológico que amplia a pertinência do saber médico junto aos espaços familiares.

[...] através dessa fabulação científica, se esboça o que poderíamos chamar de potência causal inesgotável da sexualidade infantil, ou pelo menos da masturbação. Parece que assistimos em linhas gerais o seguinte. A masturbação, por obra de injunção dos próprios médicos, está se instalando como uma espécie de etiologia difusa, geral, polimorfa, que permite referir à masturbação, isto é, a certo interdito sexual, todo o campo do patológico, e isso até a morte. [...] A sexualidade vai permitir explicar tudo o que, de outro modo, não é explicável. (FOUCAULT, 2001, p. 305-306)

A compreensão médica da época em relação à masturbação infantil estava fortemente influenciada pela visão da medicina da família burguesa que estava se estabelecendo naquele período. Acreditava-se que a causa da masturbação infantil estava relacionada à negligência ou descuido por parte dos adultos responsáveis, que inadvertidamente ou intencionalmente permitiam que a criança fosse exposta a experiências sexuais precoces.

A formação e a estrutura da família, destaca a importância da identidade familiar na constituição de uma unidade restrita e substancial (Foucault, 2001, p. 311). Os pais se tornam responsáveis pelo corpo e pela vida dos filhos/alunos, estreitando as relações familiares. A valorização do corpo da criança, a instauração do medo em torno desse corpo e da sexualidade, a culpabilização e responsabilização simultâneas dos pais e dos filhos são elementos que contribuem para a formação da família atual. A família é descrita como uma célula restrita, densa e saturada afetivamente, caracterizando uma parte da sociedade.

[...] um processo de repressão ligado às novas exigências da industrialização: O corpo produtivo contra o corpo de prazer. De fato, essa cruzada não assume, pelo menos no século XVIII, a forma de uma disciplina sexual geral: ela se dirige, de maneira privilegiada, se não exclusiva, aos adolescentes ou as crianças, mais precisamente ainda aos filhos das famílias ricas ou remediadas. (FOUCAULT, 2001, p. 417)

Essa perspectiva médica não considerava a masturbação infantil como um fenômeno natural, como o "monstro", nem como uma manifestação inata de

perversão e violência, como o "incorrigível". Em vez disso, a ênfase era colocada na ação e vigilância dos adultos da família ou responsáveis pela criança, argumentando que sua falta de cuidado ou omissão em relação à perversão sexual poderia acidentalmente ou intencionalmente levar a criança a experimentar a masturbação.

[...] o que se exige é, no fundo, uma nova organização, uma nova física do espaço familiar: eliminação de todos os intermediários, supressão, se possível, da criadagem doméstica, em todo caso vigilância estreita dos empregados domésticos, a solução ideal sendo precisamente a criança sozinha, num espaço familiar sexualmente asséptico. (FOUCAULT, 2001, p. 311)

A vigilância da sexualidade infantil é um elemento essencial na construção do modelo familiar da época. Esse modelo familiar era caracterizado por relações afetivamente densas e excluía as formas de relacionamento que existiam anteriormente.

Se fosse possível dar como única companhia a uma menina sua boneca ou a um menino seus cavalos, seus soldadinhos e seus tambores, far-se-ia muito bem. Esse estado de isolamento não poderia deixar de lhes ser infinitamente vantajoso." Ponto ideal, se vocês quiserem, a criança sozinha com sua boneca e seu tambor. Ponto ideal, ponto irrealizável. Na verdade, o espaço da família deve ser um espaço de vigilância contínua. Na hora do banho, de deitar, de acordar, durante o sono, as crianças devem ser vigiadas. Em torno das crianças, em suas roupas, em seu corpo, os pais devem estar à espreita. O corpo da criança deve ser objeto da sua atenção permanente. É a primeira preocupação do adulto. Esse corpo deve ser lido pelos pais como um brasão ou como o campo dos indícios possíveis da masturbação. Se a criança tem uma tez descorada, se seu rosto está sem viço, se suas pálpebras têm uma cor azulada ou arroxeadada, se há nela certo langor no olhar, se ela tem um ar cansado ou relaxado no momento em que levanta da cama a causa é sabida: é a masturbação. Se é difícil tirá-la da cama na hora: é a masturbação. Necessidade de estar presente nos momentos importantes e perigosos, quando as crianças se deitam e quando se levantam. (FOUCAULT, 2001, p. 312)

Conforme destacado por Foucault (2001, p. 316), "foi esse incesto, um incesto epistemofílico, um incesto de contato, de olhar, de vigilância, que constituiu a base da família moderna". No entanto, essa família, embora possua uma aparência de autonomia e soberania, encontra-se subordinada ao poder e autoridade médica/cristã.

No fim das contas, não haverá na patologia de fins do século XVIII praticamente nenhuma doença que, de uma maneira ou outra, não decorra dessa etiologia, isto é, da etiologia sexual. Em outras palavras, esse princípio quase universal, que encontramos praticamente em todo o mundo, é ao mesmo tempo o princípio de explicação da alteração mais extrema da

natureza; ele é o princípio de explicação da singularidade patológica. Como quase todo o mundo se masturba, isso explica que alguns contraem doenças extremas que ninguém mais apresenta. É essa espécie de paradoxo etiológico que vocês vão encontrar, até o fim dos séculos XIX ou XX, a propósito da sexualidade e das anomalias sexuais. Logo, não há nada de surpreendente. O surpreendente, se vocês quiserem, é essa espécie de paradoxo e essa forma geral de análise já serem formulados de uma maneira tão axiomática nos últimos anos do século XVIII. (FOUCAULT, 2001, p.75)

Na intimidade familiar, a família é sujeita a um controle social externo exercido pela ciência médica, psiquiátrica e, posteriormente, psicológica. Essas disciplinas assumem o papel de reguladoras da sexualidade, incluindo a sexualidade infantil. A medicina, em particular, exerce influência sobre a família, impondo normas e padrões de comportamento considerados apropriados.

Para situar essa espécie de arqueologia da anomalia, que o anormal do século XIX é um descendente desses três indivíduos, que são o monstro, o incorrigível e o masturbador. O indivíduo anormal do século XIX vai ficar marcado e muito tardiamente, na prática médica, na prática judiciária, no saber como nas instituições que vão rodeá-lo - por essa espécie de monstruosidade que se tornou cada vez mais apagada e diáfana, por essa incorrigibilidade retificável e cada vez mais investida por aparelhos de retificação. E, enfim, ele é marcado por esse segredo comum e singular, que é a etiologia geral e universal das piores singularidades. Por conseguinte, a genealogia do indivíduo anormal nos remete a estas três figuras: o monstro, o incorrigível, o onanista. (FOUCAULT, 2001, p.75)

Essas três personagens, “o monstro”, “o incorrigível” e “o onanista” figuram como princípios de explicação da anormalidade, dado que ostentam elementos de inconformidade com um estado desejável por uma sociedade normalizadora, a saber: afrontam a ordem natural, divina e jurídica; subvertem a ordem institucional e ostentam a irresponsabilidade familiar e nutrem a perversidade dos instintos. A constatação de estados de anormalidade será amparada sob o pretexto de “defesa da sociedade”, defesa da ordem jurídica, institucional e moral, bem como da raça e das características hereditárias politicamente desejáveis, constituindo o que o filósofo francês denominou “racismo de Estado”, voltado para a população interna olhares intolerantes e práticas segregacionistas. (DAMETTO; ESQUINSANI, 2014, p. 69)

Portanto o “anormal”, sujeito degenerado, não educável, não disciplinável, resistente à penalidade, pervertido e incurável, será o novo “monstro” para o qual serão edificados diversos conceitos e teorias e variadas instituições e práticas. Discursos e locais alheios ao social, intencionalmente fora do social, em nome de

sua proteção. “É para o indivíduo perigoso, isto é, nem exatamente doente nem propriamente criminoso, que esse conjunto institucional está voltado”. (FOUCAULT, 2001, p. 43)

Todas essas correlações de fatores inseriram na ciência um interesse pela criança, logo, também, pela pedagogia, estabelecendo juntos parâmetros de normalidade. A psicologia da “criança retardada”, o deficiente mental em sentido cognitivo e a diversidade constrói na sala de aula moderna uma nova “anormalidade”. (DAMETTO; ESQUINSANI, 2014, p. 68)

No contexto educacional, a inclusão escolar e social enfrenta desafios decorrentes dessas categorizações e práticas de controle. A resistência dos alunos às atividades escolares pode ser interpretada como um ato voluntário de protesto ou como uma manifestação de anormalidade. Essas interpretações têm consequências na forma como os alunos são tratados e educados na instituição.

A anormalidade é um conceito que foi criado pela sociedade para classificar e controlar aqueles que não se encaixam nas normas e valores da sociedade. A anormalidade é associada à doença, à deficiência e ao crime. As pessoas que são consideradas anormais são excluídas, marginalizadas ou ressocializadas. Socialmente são frequentemente discriminadas em termos de emprego, educação e habitação. As pessoas que são consideradas anormais também são mais propensas a sofrer de problemas de saúde mental e de comportamento. A anormalidade é um conceito que é usado para justificar a violência e a opressão contra aqueles que não se encaixam nas normas e valores da sociedade". (FOUCAULT, 1975, p. 61)

A “anormalidade” pode ser uma ferramenta para estudar a história dos sistemas de pensamento<sup>2</sup> sobre o que é “normal” e “anormal”, e como essas ideias mudaram ao longo do tempo. Isso pode ajudar os discentes a compreender como as ideias sociais e culturais evoluem e se relacionam com as mudanças históricas. Na compreensão de como a norma é usada para controlar e regular os corpos e as mentes das pessoas e a entender como a norma é constantemente sendo reinventada e redefinida, de acordo com as necessidades e valores da sociedade.

---

<sup>2</sup> "A história das ideias não é a história das ideias propriamente ditas, mas a história dos sistemas de pensamento, dos discursos que permitem o que se pode dizer, pensar, fazer, no interior de uma dada sociedade." (FOUCAULT, 1987, p. 12)

Estas figuras, apresentadas por Foucault, têm uma datação histórica específica. Agora, práticas de normalização e de exclusão ainda permanecem. Controle, disciplina, castigo, etc., produzem novas figuras ou as atualizam.

Para continuarmos a pesquisa, cabe a pergunta: dos três tipos anormais – o “monstro”, o “indisciplinado” e o “onanista” – qual deles mais se verifica em um Colégio Militar ou melhor se aplica ao Colégio Militar de Palmas?

Para tanto, é importante entendermos que a exigência de obediência militar tem um papel importante nos Colégios Militares. Ela é um dos meios para a construção dessas individualidades “normais”, isto é, para a normalização da individualidade dos estudantes, transformá-los em sujeitos dóceis. Produzir o sujeito assujeitado à disciplina por meio da exigência de obediência incondicional ao regulamento. É a impossibilidade de questionar as regras. Os mecanismos da militarização do Ensino representam o que Foucault (2001, p.75) aponta como “incorrigibilidade retificável” investida por aparelhos de retificação normatizadores.

A figura que é nítida não só no CMTO II, como em grande parte dos colégios não militarizados é o sujeito “incorrigível”, o “indisciplinado”, o que não está padronizado pela sua “incompetência”, por não se classificar por mérito ou hierarquia, o qual, no Ensino Militar se torna centro de atenção/exemplo a não ser seguido até a sua reformulação. Este é excluído ou reformado pela punição da reprovação social e acadêmica.

A classificação e o enquadramento desses sujeitos anormais têm como objetivo delimitar seus espaços, determinar com quem podem se relacionar e impor procedimentos para lidar com sua anormalidade. Essas classificações também têm efeitos sobre a própria noção de normalidade, intensificando a vigilância e as intervenções disciplinares sobre os sujeitos.

A disciplina constrói certos tipos de individualidade. Faz do sujeito um indivíduo, cria-se uma “engrenagem” sem funcionamento ou defeituosa dentro de uma máquina performática que não funciona com erros.

“Peças” tidas por defeituosas, aquelas que por alguma razão não registram suficientemente a forma que lhes é atribuída pela disciplina, precisam ser desconstruídas ou, em última instância, descartadas.

Os mecanismos disciplinares são, portanto, antigos, mas existiam em estado isolado, fragmentado, até os séculos XVII e XVIII, quando o poder disciplinar foi aperfeiçoado como uma nova técnica de gestão dos homens

[...] [uma forma de] controlar suas multiplicidades, utilizá-las ao máximo e majorar o efeito útil de seu trabalho e sua atividade. (FOUCAULT, 1975, p. 50)

O monstro em si na atualidade não cumpre mais o papel de ser uma anomalia depreciativa. Algo antinatural, a Pedagogia e a Psicologia juntas com a medicina criaram métodos de Ensino direcionados às pessoas com deficiências físicas ou mentais no intuito de que o “monstro” moderno seja tratado de forma normativa em seu espaço específico, no Ensino Especial, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) etc. Não existe espaço para esse sujeito no Ensino Militar em geral.

Em suma, aquelas dificuldades não são ontologicamente necessárias, isso é, elas não advêm de uma suposta natureza das coisas, de alguma propriedade transcendental que presidirá o funcionamento do mundo. Vejamos um exemplo disso. Se parece mais difícil ensinar em classes inclusivas, classes nas quais os (chamados) normais estão misturados com os (chamados) anormais não é tanto porque seus (assim chamados) níveis cognitivos são diferentes, mas, antes, porque a própria lógica de dividir os estudantes em classes - por níveis cognitivos, por aptidões, por gênero, por idades, etc. - foi um arranjo inventado para, justamente, colocar em ação a norma, através de um crescente e persistente movimento de, separando o normal do anormal, marcar a distinção entre normalidade e anormalidade. Nesse caso, o conceito de nível cognitivo foi inventado, ele próprio, como um operador a serviço desse movimento de marcar aquela distinção [...] (VEIGA-NETO, 2001, p. 25).

Através de um movimento contínuo e persistente de separar o normal do anormal, essa divisão serve para marcar e reforçar a distinção entre normalidade e anormalidade. No caso específico do conceito de nível cognitivo, ele foi inventado como um instrumento para sustentar esse movimento de demarcação. Assim, fica evidente que as dificuldades encontradas não são inerentes às capacidades dos indivíduos, mas são, em grande parte, construções sociais que refletem e perpetuam normas e estigmas, destacando a importância de repensar essas estruturas para promover uma verdadeira inclusão e igualdade na educação e na sociedade como um todo.

## **1.2 A normalização do “anormal”: a intersecção da disciplina e da hierarquia no ambiente escolar militar**

Escolas Militares valorizam a obediência, a conformidade com regras estritas e a ênfase em valores patrióticos e de cidadania. As atividades e os horários são planejados com precisão, visando a moldar os alunos para se encaixarem em

padrões específicos de comportamento e desempenho. Pode resultar em um ambiente de aprendizado focado não apenas na aquisição de conhecimento, mas também na formação de um tipo particular de sujeito, normalizados com os princípios e valores da instituição.

As instituições educacionais, assim como outras instituições, desempenham um papel importante na construção e na manutenção da “normalidade” e da “anormalidade”. Foucault argumenta que a educação é usada para classificar e regular os indivíduos, atribuindo-lhes papéis e status na sociedade.

A disciplina é o poder que se exerce sobre o corpo individual, em seus movimentos, seus gestos, sua conduta. Ela consiste em controlar, corrigir, regular, modelar o corpo, de modo a torná-lo dócil e útil. A disciplina é exercida em diversos contextos, como: “a escola, o exército, o hospital, a fábrica e a prisão. Ela é uma forma de poder que tem como objetivo moldar os indivíduos de acordo com as normas e valores da sociedade”. (FOUCAULT, 1975, p. 177)

O poder não é apenas uma estrutura coercitiva, mas também se manifesta em práticas disciplinares que regulam o comportamento humano. As relações de poder não apenas reprimem as condutas anormais, elas constituem as condutas normais.

Poderíamos dizer que uma sociedade totalmente disciplinada foi um ideal do século XIX. No século XX, somaram-se à técnica disciplinar, ainda em vigor, outras, como a biopolítica, que substitui a vigilância dos indivíduos e a ação corretiva direta sobre eles pelo controle estatístico da população e pela ação sobre o meio habitado por essa população, uma dessas técnicas foi a biopolítica, um conceito fundamental na obra de Michel Foucault.

Biopolítica é um conceito formulado por Michel Foucault entre 1974 e 1979, que explora as interseções entre política e vários domínios, como saúde, guerra, sexualidade, segurança e economia. Ela engloba cinco formulações diferentes de mecanismos de poder: poder médico, raça, sexualidade, segurança e governamentalidade neoliberal. (FARHI NETO, 2008, p. 48-49)

Nesse contexto, Foucault identifica cinco diferentes formulações de mecanismos de poder que permeiam esses domínios. O "poder médico" refere-se ao controle exercido pelos sistemas de saúde sobre os corpos e doenças, englobando práticas médicas, diagnósticos e regulamentações sanitárias. A dimensão racial da biopolítica explora como concepções de raça e biologia foram historicamente

utilizadas para justificar políticas discriminatórias. No âmbito da sexualidade, a biopolítica examina as normas e regulamentações sociais aplicadas a práticas sexuais, identidade de gênero e orientação sexual. A política de segurança abrange medidas de controle e vigilância em massa, enquanto a "governamentalidade neoliberal" refere-se às estratégias de poder em uma economia neoliberal, onde a governança se estende à esfera econômica, regulando comportamentos e moldando subjetividades. Em conjunto, essas formulações de poder ilustram como a biopolítica permeia e influencia vários aspectos da vida contemporânea, destacando as complexidades das relações entre poder, política e sociedade.

Nesse cenário, Foucault nos revela as intrincadas dinâmicas do poder, mostrando que a biopolítica não é apenas um conceito teórico, mas uma realidade que molda profundamente nossas vidas. A escola molda e regula o comportamento dos estudantes, como qualquer outra instituição, estabelecendo normas e expectativas a serem alcançadas. Isso pode ser especialmente difícil para os jovens que se sentem deslocados socialmente, pois eles podem se sentir pressionados para se adequar a tais normas e expectativas, mesmo que não sejam apropriadas ou saudáveis para eles.

O corpo docente de um Colégio Militar é formado por professores civis e militares<sup>3</sup>, e as relações de poder e o respeito irrestrito à hierarquia são características militares que são aplicadas cotidianamente aos alunos.

Desde cedo, os alunos dos Colégios Militares são ensinados a obedecer aos seus superiores, sejam eles professores, militares ou discentes mais antigos. Essa obediência implica numa relação de subordinação, em que a vontade do superior é sempre prevalecente. Não há, portanto, uma relação de igualdade entre os membros da comunidade escolar, pois a autoridade deriva da hierarquia, antiguidade e/ou merecimento. Porém, está em aberto a questão de quais são os efeitos positivos e negativos da disciplina e da hierarquia nos Colégios Militares.

No lado positivo, a ênfase na disciplina e hierarquia pode fornecer uma estrutura sólida para o desenvolvimento pessoal e acadêmico. A rigidez da rotina diária pode ensinar aos alunos a importância da pontualidade, organização e autodisciplina. Esses valores podem se traduzir em melhores resultados acadêmicos e em habilidades de gerenciamento do tempo, competências valiosas para o

---

<sup>3</sup> Regulamento Interno do Colégio Militar de Palmas (2023, p. 1). (O texto não é facilmente acessível).

sucesso ao longo da vida. Além disso, a promoção da obediência aos superiores pode criar um ambiente de respeito mútuo e ordem, contribuindo para um ambiente de aprendizado mais focado e seguro.

No entanto, também é importante reconhecer os possíveis efeitos negativos desses princípios. A rígida hierarquia e o foco excessivo na obediência podem limitar a criatividade e a capacidade dos alunos de tomarem iniciativa por conta própria. A ênfase em seguir ordens sem questionar pode suprimir a capacidade crítica e a busca por soluções inovadoras, habilidades cada vez mais essenciais em um mundo em constante evolução. Além disso, a ênfase exagerada na disciplina pode gerar pressão psicológica sobre os alunos, levando a níveis elevados de estresse e ansiedade.

Outro ponto de discussão é o equilíbrio entre autoridade e participação igualitária. A estrutura hierárquica dos Colégios Militares pode criar uma dinâmica em que os alunos têm pouca voz nas decisões que afetam suas vidas diárias. Isso pode resultar em uma falta de senso de pertencimento e autonomia, afetando o engajamento dos estudantes no processo de aprendizado.

Há ainda aquela contradição pedagógica e moral: o Colégio Militar, como qualquer outra escola, por um lado, valoriza a autonomia e o empreendedorismo individual (aos moldes das normas e valores neoliberais), mas, por outro lado, baseia-se largamente na obediência. Moral militar e moral neoliberal são contraditórias?

O dilema aparente reside na contradição entre exaltar a autonomia dos sujeitos coletivos, enquanto, ao mesmo tempo, implementar medidas que enfraquecem a liberdade e autonomia. Isso fragiliza o diálogo social tanto no âmbito individual quanto coletivo dos alunos. Dessa forma, questiona-se se o movimento realmente valoriza a autonomia dos estudantes ou se prioriza uma disciplina que limita sua liberdade de escolha e autonomia na vida.

Portanto, a abordagem dos Colégios Militares em relação à disciplina e à hierarquia tem vantagens e desvantagens. Enquanto proporciona uma base sólida para a construção de valores como respeito e responsabilidade, também pode limitar a capacidade de pensamento crítico e independente.

A inclusão da Filosofia nesse ambiente representa uma tentativa de ampliar a discussão sobre o poder e a disciplina. "O poder não é uma propriedade, mas uma

relação; não é algo que se tenha, mas algo que se exerce. Ele não está localizado em um lugar, mas é espalhado por toda a sociedade". (Foucault, 2017, p. 26)

A disciplina e a hierarquia podem ser vistas como manifestações do poder microfísico, que Foucault definiu como "as técnicas e estratégias de dominação que operam nos detalhes da vida cotidiana" (Foucault, 2017, p. 21). Nos Colégios Militares, a disciplina e a hierarquia estão presentes em todos os aspectos da vida escolar, desde as regras de vestuário e comportamento até as normas de relacionamento entre alunos/professores ou professores/alunos.

A palavra disciplina apresenta, um duplo sentido: tanto induz à delimitação de um campo do saber específico, uma matéria, como à hierarquização e ao exercício do poder. Segundo Gallo (2007, p. 26), o processo de disciplinarização do saber já "foi extensamente analisado por Foucault, tanto em seu aspecto de produção/organização dos discursos em *As Palavras e as Coisas*, quanto no aspecto de hierarquização política, em *Vigiar e Punir*". Podemos perceber que tanto na abordagem clássica do conhecimento, centrada na identificação de semelhanças, quanto na abordagem moderna, baseada na representação, há uma conexão profunda entre o conhecimento organizado em diferentes disciplinas e as técnicas intelectuais facilitadas pela escrita, como mencionado por Foucault em "A Arqueologia do Saber". Em ambos os casos, observa-se uma necessidade de uma racionalidade prática analítica. Isso significa que a análise do campo do conhecimento é dividida em "sub-campos" mais específicos, permitindo uma compreensão mais fácil e uma representação mais clara.

Essa abordagem também desempenha um papel importante na formação da ciência moderna. A estruturação disciplinar do conhecimento está diretamente ligada a essa racionalidade operativa. Ela ajuda a desdobrar o conhecimento em áreas mais delimitadas, o que facilita o entendimento, a representação e a exploração mais aprofundada. Em resumo, a formação das disciplinas científicas como as conhecemos hoje está enraizada nessa abordagem analítica e prática, que permite uma compreensão mais eficaz do mundo ao nosso redor.

De acordo com Foucault, a criação de disciplinas no conhecimento está intimamente ligada ao processo de normalização:

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma

visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que em todos os dispositivos de disciplina o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. A superposição das relações de poder e das de saber assumem no exame todo o seu brilho visível. (FOUCAULT, 1977, p. 164-165)

Através de mecanismos como a vigilância, a punição e a recompensa, a disciplina e a hierarquia moldam o comportamento dos alunos de maneira gradual e constante. Elas ensinam os alunos a obedecerem à autoridade, a respeitarem os mais velhos e a seguir as regras.

A divisão segundo as classificações ou os graus tem um duplo papel: marcar os desvios, hierarquizar as qualidades, as competências e as aptidões; mas também castigar e recompensar. Funcionamento penal da ordenação e caráter ordinal da sanção. A disciplina recompensa unicamente pelo jogo das promoções que permitem hierarquias e lugares; pune rebaixando e degradando. O próprio sistema de classificação vale como recompensa ou punição. Havia sido aperfeiçoado na Escola Militar um sistema complexo de hierarquização "honorífica", em que as roupas traduziam essa classificação aos olhos de todos, e castigos mais ou menos nobres ou vergonhosos estavam ligados, como marca de privilégio ou de infâmia, às categorias assim distribuídas. Essa repartição classificatória e penal se efetua a intervalos próximos por relatórios que os oficiais, os professores, seus adjuntos fazem, sem consideração de idade ou de posto, sobre "as qualidades morais dos alunos" e sobre "seu comportamento universalmente reconhecido". (FOUCAULT, 1975, p. 206)

E mais:

A primeira classe, dita dos 'muito bons', se distingue por uma dragona de prata; sua honra é ser tratada como 'uma tropa puramente militar'; militares serão portanto as punições a que ela tem direito (as detenções e, nos casos graves, a prisão). A segunda classe, dos 'bons', usa uma dragona de seda cor de papoula e prata; são passíveis de prisão e detenção, e também da jaula e de se ajoelhar. A classe dos 'mediócras' tem direito a uma dragona de lã vermelha; às penas precedentes se acrescenta, se for o caso, o burel. A última classe, a dos 'maus', é marcada por uma dragona de lã parda; os alunos desta classe serão submetidos a todas as punições usuais no 'Hotel' ou todas as que se julgar necessário introduzir, e até à masmorra escura". A isso se acrescentou durante algum tempo a classe 'vergonhosa' para a qual se prepararam regulamentos especiais 'de maneira que os que a compõem estão sempre separados uns dos outros e vestidos de burel'. Como só o mérito e o comportamento devem decidir sobre o lugar do aluno, 'os das duas últimas classes poderão se orgulhar de subir às primeiras e usar suas marcas, quando, por testemunhos universais, se reconhecerá que se tornaram dignos disso pela mudança de seu comportamento e seus progressos; e os das primeiras classes também descerão para as outras se relaxarem e se relatórios reunidos e desvantajosos mostrarem que não merecem mais as distribuições e prerrogativas das primeiras classes...'. (FOUCAULT, 1975, p. 206-207)

Foucault explorou o conceito de "vigiar e punir", onde ele ilustra como as instituições sociais exercem controle por meio da vigilância constante e da aplicação

de punições. Nos Colégios Militares, a vigilância dos superiores sobre os alunos, juntamente com as recompensas e punições associadas ao cumprimento ou desvio das normas, reflete essa dinâmica. Foucault afirma: "O sistema penal é um aparelho de poder que visa a manter, multiplicar e agravar as relações de poder". Isso ressoa na maneira como a disciplina é aplicada e como a hierarquia é reforçada no ambiente escolar militar.

No entanto, é importante reforçar que o poder microfísico não é necessariamente negativo. Ele pode ser usado para promover a ordem, a disciplina e o bem-estar dos indivíduos, é um instrumento de controle.

Foucault, (1975, p. 207) adverte:

Em suma, a arte de punir, no regime do poder disciplinar, não visa nem a expiação, nem mesmo a repressão. Põe em funcionamento cinco operações bem distintas: relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir. Diferenciar os indivíduos em relação uns aos outros e em função dessa regra de conjunto — que se deve fazer funcionar como base mínima, como média a respeitar ou como o ótimo de que se deve chegar perto. Medir em termos quantitativos e hierarquizar em termos de valor as capacidades, o nível, a "natureza" dos indivíduos. Fazer funcionar, através dessa medida "valorizadora", a coação de uma conformidade a realizar. Enfim traçar o limite que definirá a diferença em relação a todas as diferenças, a fronteira externa do anormal (a "classe vergonhosa" da Escola Militar). 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*.

É importante ter clareza, portanto, que a disciplinarização não é um fato natural, mas, ao contrário, fruto da aplicação de um arsenal tecnológico de conhecimento sobre a realidade, que acaba por circunscrever quaisquer possibilidades de novos saberes. Em outras palavras, uma vez que modernamente o conhecimento tenha sido produzido de forma compartimentalizada, novos saberes acabam já circunscritos a tal ou qual compartimento, ou mesmo ensejando novos compartimentos.

Segundo Foucault, (2001, p. 62):

[...] a norma não se define absolutamente como uma lei natural, mas pelo papel de exigência e de coerção que ela é capaz de exercer em relação aos domínios a que se aplica. Por conseguinte, a norma é portadora de uma pretensão ao poder.

A norma é o que operam e organizam dispositivos disciplinares que, em seu propósito de origem, deveriam agir sobre todos os indisciplinados que fugiram ao controle familiar e cujo objetivo primeiro seria a "familiarização", ou seja, reintroduzir o indivíduo desviante à dinâmica de poder da família. A norma é uma regra de conduta e, ao mesmo tempo, um critério de distinção entre a conduta adequada e a inadequada. No entanto, com sua afirmação na sociedade, esta função se expandiu para praticamente todas as instituições modernas, comportando diversos objetivos como a avaliação, a qualificação, a normalização, a seleção e a interdição de sujeitos.

A forma como organizamos a educação, incluindo disciplinas como Filosofia, traz tanto benefícios imediatos quanto impactos mais profundos. Dividir o conhecimento em disciplinas facilita o aprendizado dos alunos, ao seguir os currículos escolares. No entanto, essa abordagem também gera questões que merecem análise cuidadosa.

Tanto é assim que toda a estrutura burocrática escolar está montada sobre essa compartimentalização. Nesta perspectiva, "cada professor é um arquivista" (GALLO, 2007, p. 26), especializado numa disciplina, tendo a função de possibilitar aos alunos o acesso às informações ali contidas. Por outro lado, temos o efeito pernicioso da compartimentalização: os estudantes e os professores não são capazes de vislumbrar qualquer possibilidade de interconexão entre as várias gavetas dos arquivos.

Os dispositivos disciplinares produziram uma 'penalidade da norma' que é irreduzível em seus princípios e seu funcionamento à penalidade tradicional da lei. (FOUCAULT, 1975, p. 208)

Foucault (1975) abre importantes discussões sobre o sistema educacional como instituição, destacando que as escolas implementam a disciplina por meio da organização espacial e de técnicas que visam a criar indivíduos obedientes. Esse processo de disciplina não é novo e tem raízes nos colégios medievais, mas ganhou refinamento a partir do século XVIII, expandindo-se para várias instituições, como escolas, exército, hospitais e, no século XIX, até mesmo para fábricas.

Um aspecto central desse sistema é o controle dos corpos e movimentos dos indivíduos, comparável a uma máquina que opera de forma rápida, ágil e eficiente, minimizando imprevistos. Quanto aos instrumentos utilizados, não são mais jogos de representação que são reforçados e que se faz

circular; mas formas de coerção, esquemas de limitação aplicados e repetidos. Exercícios, e não sinais: horários, distribuição do tempo, movimentos obrigatórios, atividades regulares, meditação solitária, trabalho em comum, silêncio, aplicação, respeito, bons hábitos. E finalmente, o que se procura reconstruir nessa técnica de correção não é tanto o sujeito de direito, que se encontra preso nos interesses fundamentais do pacto social: é o sujeito obediente, o indivíduo sujeito a hábitos, regras, ordens, uma autoridade que se exerce continuamente sobre ele e em torno dele, e que ele deve deixar funcionar automaticamente nele. (FOUCAULT, 1975, p. 148)

E mais:

A escala, em primeiro lugar, do controle: não se trata de cuidar do corpo, em massa, grosso modo, como se fosse uma unidade indissociável, mas de trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica — movimentos, gestos atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo. (FOUCAULT, 1975, p. 163)

Essa abordagem estava presente nas escolas dos séculos XVIII e XIX e era vista como um modelo a ser seguido. A estruturação das escolas é cuidadosamente planejada para assegurar essa disciplina. Por exemplo, as fileiras de carteiras dispostas em linhas permitem um melhor controle por parte dos professores, mantendo a disciplina e a ordem. Até mesmo a substituição das tábuas das carteiras por grades tinha o intuito de manter a limpeza e facilitar a supervisão dos professores, evitando que qualquer coisa escapasse à sua observação.

O Normal se estabelece como princípio de coerção no ensino, com a instauração de uma educação standardizada e a criação das escolas normais; estabelece-se no esforço para organizar um corpo médico e um quadro hospitalar da nação capazes de fazer funcionar normas gerais de saúde; estabelece-se na regularização dos processos e dos produtos industriais. (FOUCAULT, 1975, p. 209)

Foucault descreve a escola como um dispositivo para a aprendizagem, no qual os alunos, seus níveis e séries são meticulosamente combinados. Ele analisa detalhadamente todo o processo educacional: desde os exercícios que ocupam o tempo dos alunos até as aulas que ensinam gestos e posturas para atividades como leitura e escrita. Até mesmo os horários e as tarefas atribuídas possuem uma duração e ordem específicas, todos contribuindo para essa estrutura disciplinar.

Em certo sentido, o poder de regulamentação obriga à homogeneidade; mas individualiza, permitindo medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-as umas às outras. Compreende-se que o poder da norma funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade que é a

regra, ele introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais. (FOUCAULT, 1975, p. 209-210)

Em resumo, Foucault relata que as instituições educacionais operam, destacando a ênfase na disciplina, controle, exame e conformidade dos indivíduos, moldando-os de acordo com um modelo de eficiência e obediência. Essa crítica se estende a diversos contextos educacionais, sobretudo instituições educacionais militares.

### **1.3 O “anormal” nos Colégios Militares**

Os asilos, as prisões, as escolas, os hospitais são instituições que têm como objetivo controlar e disciplinar os indivíduos. Essas instituições são baseadas na ideia de que existem pessoas que são "normais" e pessoas que são "anormais". As pessoas que são consideradas "anormais" são excluídas e marginalizadas dessas instituições. Isso ocorre porque elas não se encaixam nas normas e valores da sociedade. As instituições educacionais são especialmente propensas a excluir e marginalizar aqueles considerados "anormais". Isso ocorre porque as instituições educacionais são responsáveis por ensinar os alunos a se conformar com as normas e valores da sociedade. As instituições educacionais também são responsáveis por selecionar os alunos que supostamente serão bem-sucedidos na sociedade. Os alunos que não se encaixam nas normas e valores da sociedade são mais propensos a ser excluídos e marginalizados das instituições educacionais. Isso pode ter um impacto negativo na vida desses alunos. Eles podem ter menos oportunidades de emprego, de educação e de participação na sociedade. Eles também podem ter mais probabilidade de sofrer de problemas de saúde mental e de comportamento (FOUCAULT, 1975, p. 225-226)

Os jovens que frequentam a escola pública, especialmente no contexto militar, podem enfrentar desafios adicionais devido às desigualdades sociais e econômicas que afetam suas comunidades e os discursos ideológicos empregados na instituição. Essa problemática pode precarizar a qualidade da educação que recebem, afetando a inclusão e valorização dos alunos na escola e extra-institucionalmente.

Na atualidade existem novos meios de propagação de humilhações e discriminações e racismo. As redes sociais e as tecnologias de comunicação criam novos meios para a propagação desses discursos normativos e preconceitos,

permitindo que eles sejam compartilhados rápida e amplamente (CHARAUDEAU, 2016, p. 550-556). Isso pode torná-los ainda mais difíceis de combater, pois eles podem ser rapidamente disseminados e se espalhar para além dos grupos de pessoas que os originaram, criando a exclusão do indivíduo.

Tal exclusão é usada para manter o poder e a ordem social, e esses processos de classificação e regulamentação afetam diretamente a vida das pessoas. A escola é uma instituição de ensino, os problemas educacionais e a desconstrução de conceitos e categorias que legitimam a prática do desrespeito à diversidade e a subjetividade de cada aluno “uniformizam” o sujeito para uma determinada sociedade.

Ao mesmo tempo, Foucault (2001) aponta a importância da educação como um mecanismo de resistência e mudança social, e que a educação pode ser utilizada para questionar e subverter esses processos de classificação e regulamentação, visando a promover a igualdade e a justiça.

A educação é um mecanismo de poder, mas também um mecanismo de resistência. A educação pode ajudar os indivíduos a desenvolverem sua consciência crítica, a se tornarem autônomos e a participarem ativamente da sociedade. A educação pode também ajudar a promover a igualdade de oportunidades, dando a todos os indivíduos a chance de alcançar seu pleno potencial. (FOUCAULT, 1975, p. 235)

Porém, no Ensino Militar, o problema prevalece nitidamente nas relações de disciplina e hierarquia, quando a concepção de mundo, os aspectos físicos, éticos, religiosos e psicológicos de determinado grupo ou aluno divergem ou afastam-se do ambiente construído por uma maioria que se apresentam como “normais”. A partir daí os sujeitos excluídos, os “diferentes”, “anormais” são punidos ou corrigidos através de interdições.

Neste compasso, constata Foucault:

O ciclo da interdição: não te aproximes, não toques, não consumas, [...] não fales, não apareças; em última instância, a não ser na sombra e no segredo. [...] Seu objetivo: que [...] renunciasse a si mesmo. Seu instrumento: a ameaça de um castigo que nada mais é do que sua supressão. Renuncia a ti mesmo sob pena de seres suprimido; não apareças se não quiseres desaparecer. Tua existência só será mantida à custa de tua anulação. (FOUCAULT, 2003, p. 81)

Aparentemente, o agravo psicológico desse fato é pior quando se trata dos discursos que circundem o racismo, a sexualidade, a discriminação de gêneros, e

toda a multiplicidade que envolve algum tipo de não-aceitação que conduz à ideia de “anormalidade”, “monstruosidade” ou “aberração”.

Então, o que é ser “normal”? Um aluno pode ser considerado “anormal” ou “normal”? De onde vem essa construção de sociedade que sobrepõe esses conceitos direcionados a tais sujeitos?

Para que exista uma categoria denominada como “anormal” há, sem dúvida, parâmetros construídos que sustentam uma verdade normatizante. Tal verdade, aponta Foucault, ao tratar sobre decisões jurídicas de responsabilidades criminais entre o fim do século XVIII e no século XIX, é regida pelo poder psiquiátrico que ali surgia, na modernidade, e que se sobrepõe ao jurídico como discurso científico.

É por isso que vocês veem surgir regularmente noções como “ininteligência”, “insuficiência”, “inferioridade”, “pobreza”, “feiura”, “imaturidade”, “defeito de desenvolvimento”, “infantilismo”, “arcaísmo das condutas”, “instabilidade”. [...] Não é um sujeito jurídico que os magistrados, os jurados, têm diante de si, mas um objeto: o objeto de uma tecnologia e de um saber de reparação, de readaptação, de reinserção, de correção. Em suma, o exame tem por função dobrar o autor, responsável ou não, do crime, com um sujeito delinquente que será objeto de uma tecnologia específica. (FOUCAULT, 2001, p. 26)

O saber normatizador do discurso científico se "atrelou simbioticamente" às práticas corretivas e disciplinares, criando o que ele chama de "binômio saber-poder".

O poder não é uma propriedade, mas uma relação. Ele não é algo que as pessoas têm, mas algo que as pessoas fazem. O poder é exercido através do conhecimento. O conhecimento é usado para controlar as pessoas. O poder é usado para produzir conhecimento. O conhecimento é usado para controlar o poder. O poder e o conhecimento estão em uma relação dialética. Eles se produzem mutuamente. O binômio saber-poder é a base da sociedade moderna". (FOUCAULT, 1975, p. 201)

Isso significa que o conhecimento científico<sup>4</sup> é usado para justificar e apoiar as práticas disciplinares e corretivas que são implementadas para controlar e regulamentar as pessoas consideradas "anormais" ou "problemáticas"? Sim, o conhecimento científico pode ser usado para justificar e apoiar as práticas disciplinares e corretivas que são implementadas para controlar e regulamentar as

---

<sup>4</sup> Esse conhecimento é adquirido, isso é o outro lado da mesma coisa, dentro das instituições disciplinares. É um conhecimento disciplinar, nos dois sentidos: surge da disciplina, e disciplina pela normatização da normalidade. Conhece o normal, e o impõe como norma.

peças consideradas "anormais" ou "problemáticas". O normal é conhecido. Por meio da vigilância e do exame, a instituição reconhece que alguns indivíduos apresentam desvios em relação à normalidade, não cumprem a norma. Por meio de ameaças ou de punições, alguns são reconduzidos à normalidade. Outros, não. Esses, que se mostram incapazes de se adequar ao normal, são considerados anormais. Por exemplo, o conhecimento sobre o crime pode ser usado para justificar a prisão de pessoas que cometem crimes. O conhecimento sobre a deficiência pode ser usado para justificar a segregação de pessoas com deficiências.

Foucault (2001, p. 27), argumenta que essa relação simbiótica entre o saber científico e as práticas disciplinares é refletida na forma como a ciência é usada para classificar e tratar aqueles que são considerados "anormais". A medicina é usada para diagnosticar e tratar doenças mentais, enquanto a psicologia é usada para avaliar e tratar problemas comportamentais. Essas ciências também são usadas para justificar as práticas disciplinares, como a internação em hospitais psiquiátricos ou a expulsão de estudantes da escola.

Essa relação simbiótica também é refletida na forma como o conhecimento científico é usado para justificar a exclusão social de certos grupos, como os indigentes, os imigrantes, os homossexuais, os transsexuais, os negros, entre outros. Esse tipo de conhecimento científico é usado para justificar a discriminação e a opressão desses grupos, ao invés de buscar soluções para os problemas sociais que os afetam.

O filósofo francês relata no curso *Os anormais*, que:

A grande família indefinida e confusa dos 'anormais', que amedrontará o fim do século XIX, não assinala apenas uma fase de incerteza ou um episódio um tanto infeliz na história da psicopatologia; ela foi formada em correlação com todo um conjunto de instituições de controle, toda uma série de mecanismos de vigilância e de distribuição; e, quando tiver sido quase inteiramente coberta pela categoria da 'degeneração', dará lugar a elaborações teóricas ridículas, mas com efeitos duradouramente reais (FOUCAULT, 2001, p. 413).

Novos discursos médicos e psiquiátricos começaram a surgir no decorrer da história,<sup>5</sup> classificam e patologizam uma série de comportamentos e características que antes eram considerados normais. Esses discursos levaram ao surgimento de novas categorias de "anormalidade", como o Transtorno de Déficit de Atenção (TDA)

---

<sup>5</sup> É preciso ressaltar que isso está para além do âmbito histórico coberto por Foucault. Seriam "Os novos anormais", "Os anormais dos séculos XX, XXI", etc.

e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), autismo e dislexia. Esses modelos de categorias foram usados para justificar a exclusão e a segregação dessas pessoas da sociedade no decorrer da história.

No século XIX, a psiquiatria começou a se afastar de uma abordagem moral da loucura para uma abordagem mais biológica. Isso levou ao surgimento de novas categorias de anormalidade, como a epilepsia, a esquizofrenia e o transtorno bipolar. Essas categorias foram usadas para justificar a exclusão e a segregação dessas pessoas da sociedade. (FOUCAULT, 2001, p. 107)

As características neurodiversas<sup>6</sup>, como TDAH, autismo e dislexia, são frequentemente consideradas desafios para professores, pais e a sociedade em geral. Essas condições podem levar à exclusão de crianças e adultos com essas características, tanto na escola quanto na vida cotidiana.

O autismo, por exemplo, é uma condição caracterizada por uma ampla gama de características individuais, que podem influenciar a maneira como uma pessoa se comunica e interage com o ambiente ao redor. A falta de compreensão sobre a natureza única do autismo pode levar à marginalização e ao isolamento dessas pessoas na sociedade.

É importante que os educadores e os administradores da escola estejam cientes desses desafios e trabalhem para criar um ambiente escolar que seja mais inclusivo e que valorize a diversidade. Portanto existe a exclusão dos “anormais” pela instituição e a uma exclusão horizontal, efetuada entre os próprios estudantes.

A exclusão institucional teria essas duas dimensões ou tendências: uma vertical, pelos educadores e administradores, outra horizontal. Às vezes, elas convergem. Outras vezes, elas se opõem uma à outra.

---

<sup>6</sup> Neurodiversidade é um conceito que defende que as pessoas com diferenças neurológicas não são doentes ou deficientes, mas sim parte da diversidade humana. O termo foi criado em 1998 pela socióloga Judy Singer, que junto ao jornalista Harvey Blume foram responsáveis por popularizar o conceito. As pessoas neurodiversas são aquelas que têm um desenvolvimento ou funcionamento neurológico diferente do padrão esperado pela sociedade em geral. Essas diferenças podem se manifestar de diversas maneiras, incluindo: Dificuldades na comunicação e interação social; Dificuldades na atenção, concentração ou hiperatividade; Dificuldades na aprendizagem; Dificuldades na coordenação motora; Sensibilidade sensorial aumentada ou diminuída; Pensamento divergente e criativo. Algumas condições neurodiversas comuns incluem: Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH); Autismo; Dislexia; Deficiência intelectual; Epilepsia; Transtorno bipolar; Transtorno de ansiedade; Transtorno de personalidade. O conceito de neurodiversidade é importante porque ajuda a quebrar o estigma associado às pessoas com diferenças neurológicas. Esse estigma pode levar à exclusão e discriminação dessas pessoas, dificultando sua participação plena na sociedade. Singer, J. (1998). (tradução livre do pesquisador).

#### 1.4 Além da Disciplina: o papel do Ensino de Filosofia no Ensino Médio Militar

Nos dias atuais, somos constantemente inundados por uma ampla gama de imagens e imersos em um ambiente de consumo incessante, tudo isso ocorrendo no cenário de crises políticas recorrentes que moldam as instituições e criam técnicas e estratégias para influenciar as crenças, valores e comportamentos morais das pessoas. “O desenvolvimento conjunto das técnicas de direção de consciência das instituições de educação. Cria todo um policiamento discursivo”. (FOUCAULT, 2001, p.416)

A adoção da abordagem dos estudos de Foucault no Ensino Médio Militar pode fomentar uma visão crítica e interdisciplinar da história, essa abordagem rompe com a ideia tradicional de uma sequência linear de eventos e enfatiza que a história é moldada por momentos disruptivos de mudança.

Na obra *A Arqueologia do Saber* (1969), numa abordagem crítica e interdisciplinar desenvolvida, Michel Foucault parte da premissa de que o conhecimento não é algo imutável, mas sim produzido social e historicamente, e que suas verdades são construídas a partir de relações de poder e de submissão. A história, na proposta de Foucault, se distancia da abordagem histórica tradicional, ao colocar a questão da produção do conhecimento como central, e não apenas as condições econômicas e demográficas como explicações para as mudanças históricas.

Foucault propõe uma mudança radical na forma como se enxerga a história ao sugerir um salto para o território das incertezas e das mobilidades arriscadas. A abordagem clássica da história tende a lidar com o descontínuo de maneira a minimizá-lo, buscando uma lógica de continuidade para justificar os acontecimentos. Foucault, por sua vez, propõe uma abordagem que abrace a descontinuidade e as incertezas, como uma forma de compreender a história de maneira mais crítica e interdisciplinar. (FOUCAULT, 1987, p.10)

O estudo da História da Filosofia auxilia os estudantes a questionar a narrativa histórica dominante e a compreender que verdades históricas são construídas a partir de uma perspectiva particular. Além disso, estimula o desenvolvimento de habilidades críticas, como a capacidade de analisar fontes, de identificar perspectivas e interesses diferentes e de refletir sobre a construção do conhecimento histórico.

Enquanto a disciplina militar visa a obediência e a instrução, o Ensino de Filosofia pode se configurar como um espaço de contraposição e indagação, oferecendo aos alunos a oportunidade de examinar criticamente as práticas institucionais. Como Foucault observou, "A resistência é a própria forma do poder. Aquele que não é governado é aquele que não está completamente submetido ao poder." (FOUCAULT, 1975, p. 202)

O Ensino de Filosofia pode catalisar uma capacidade intrínseca dos estudantes de questionar as estruturas preestabelecidas e buscar um entendimento mais autônomo e perspicaz. Ele pode funcionar como um meio pelo qual os alunos exploram ideias divergentes, avaliam criticamente normas institucionais e desenvolvem uma perspectiva independente. Nesse sentido, a Filosofia atua não apenas como um corpo de conhecimento, mas como uma ferramenta para a emancipação intelectual.

Diante disso, a introdução da Filosofia em um ambiente educacional militar pode desempenhar um papel singular na educação dos alunos. Ela pode fornecer um contraponto à rigidez disciplinar ao fomentar a análise crítica e a reflexão, potencialmente capacitando os alunos a resistirem ao conformismo excessivo e a se tornarem participantes ativos na construção do próprio conhecimento.

Foucault destacou a importância da prática filosófica como uma forma de resistência e de criação de novas possibilidades. Ele afirmou: "A função crítica é (...) não de revelar verdades, mas de mostrar que as verdades não são eternas nem imutáveis, e que existem diferentes formas de compreender e interpretar o mundo" (FOUCAULT, 1972, p.72). Nesse sentido, a Filosofia no Ensino Médio Militar pode fornecer aos estudantes as ferramentas intelectuais necessárias para questionar as normas estabelecidas, explorar perspectivas alternativas e buscar a transformação social.

A Filosofia no Ensino Médio Militar pode promover o diálogo e a apreciação da diversidade de perspectivas. Ao estudar filósofos de diferentes épocas e culturas, os estudantes têm a oportunidade de entrar em contato com ideias diversas e confrontar seus próprios pontos de vista. Foucault destacou a importância de acolher a multiplicidade de vozes, afirmando: "A ideia não é descobrir o que somos, mas recusar o que somos" (FOUCAULT, 1982, p. 206). O estudo da Filosofia ajuda os estudantes a desenvolver uma postura aberta, tolerante e capaz de dialogar com diferentes perspectivas, promovendo um ambiente de aprendizagem enriquecedor.

Traz desafios e possibilidades. Ao adotar uma perspectiva extranormal<sup>7</sup> e dialogar com teóricos como Michel Foucault, é possível compreender a importância da Filosofia como instrumento de resistência, transformação, reflexão crítica e diálogo. Através do estudo filosófico, os estudantes podem desenvolver habilidades intelectuais e éticas que os capacitem a se posicionar de forma autônoma e responsável no mundo, questionando as estruturas disciplinares e buscando a construção de uma sociedade mais justa e plural. O desafio reside em integrar a Filosofia de forma significativa e contextualizada no currículo do Ensino Médio Militar, permitindo que ela cumpra seu papel de fomentar o pensamento crítico e promover a formação integral dos estudantes.

Entretanto, o caminho traçado pelos educandos e professores não é isento de desafios. Integrar a Filosofia de maneira autêntica e conectada no currículo do Ensino Médio Militar demanda esforços conjuntos para assegurar que suas lições se alinhem com as necessidades e contextos dos estudantes. Ao fazê-lo, a educação não apenas fornece ferramentas intelectuais, mas também abre portas para o desenvolvimento de indivíduos capazes de trilhar um futuro baseado na reflexão crítica e no respeito à diversidade.

### **1.5 O que pode, por si mesmo, o aluno?**

Dá-se aqui a abertura de uma nova discussão. Deriva da anterior, sobre a instituição e a anormalidade, e passa para o pensamento sobre o que pode o indivíduo, dentro dessas instituições. O que pode, por si mesmo, o aluno?

---

<sup>7</sup>Uma "perspectiva extranormal" se refere a um olhar que vai além das normas e estruturas sociais convencionais. Seria uma forma de análise que questiona e desafia os padrões estabelecidos de pensamento, buscando entender as forças ocultas e muitas vezes invisíveis que moldam a sociedade e a experiência humana. Entretanto, Michel Foucault se refere a essa abordagem como "genealogia". A genealogia, no pensamento de Foucault, é uma forma de análise crítica que busca desvendar as origens históricas e as complexas relações de poder por trás das normas, instituições e práticas sociais. Ela busca compreender como as estruturas de poder se desenvolvem ao longo do tempo e como elas moldam a forma como percebemos o mundo. A genealogia não aceita as narrativas oficiais como verdades absolutas, mas busca explorar as nuances e contradições que muitas vezes são ocultadas pelas versões dominantes da história. "A genealogia, segundo Foucault, é um método de investigação que se contrapõe à história tradicional, que busca encontrar as origens e causas dos fenômenos. A genealogia, por outro lado, não busca as origens, mas sim as condições de possibilidade de um fenômeno". (REALE, 2009, p. 247). Portanto, a abordagem que se alinha melhor com as ideias de Foucault seria "genealogia", que se refere a um olhar crítico que vai além das superfícies visíveis para revelar as raízes históricas e as dinâmicas de poder subjacentes nas estruturas sociais e culturais.

Partiremos pela ética em Foucault para tentar responder essa questão. A ética é uma questão complexa e multifacetada. Em seus escritos, ele argumenta que a ética não é simplesmente uma questão de moralidade ou de decidir o que é certo ou errado. Em vez disso, ele vê a ética como “prática refletida da liberdade” uma forma de autoconhecimento e autotransformação, que permite ao sujeito desenvolver uma relação consciente e autônoma com si mesmo e com o mundo. “Sim, pois o que é a ética senão a prática da liberdade, a prática refletida da liberdade?”. (FOUCAULT, 2004, p. 268)

Foucault argumenta que a ética é uma forma de estar no mundo e de estabelecer relações com os outros. Ele vê a ética como uma prática que envolve a criação de modos de existência que sejam autênticos e livres do poder e da dominação. Isso envolve a construção de relações conscientes com as verdades e valores que são internalizados, e a elaboração de novos modos de subjetividade.

Foucault (2004) critica a visão simplista de libertação como um mero ato de se libertar de estruturas opressivas. Ele está mais interessado nas práticas de liberdade que ocorrem após a libertação, as quais são construídas e desenvolvidas ao longo do tempo. Para ele, a liberdade não é um estado estático, mas um conjunto complexo de práticas que requerem reflexão, ação consciente e engajamento contínuo.

A reflexão ética coloca o foco sobre a conduta do indivíduo, mas do ponto de vista do sujeito. Foucault distingue entre moralidade e relação consigo mesmo, enfatizando esta última como o foco de sua metodologia ética. Ele explora os efeitos das regras e valores morais no comportamento individual, contrastando-os com as práticas transformadoras de autorreflexão e autorreconstrução.

A ética, para Foucault, envolve o cultivo de si mesmo por meio de práticas de autocuidado e autotransformação. Trata-se do constante (re) pensar e (re) elaborar a própria subjetividade, impulsionada pela busca da verdade e pela inspiração para falar e agir de acordo com ela. (FERRARO; AMARAL, 2021, p. 157-158)

Foucault enfatiza a importância da conduta individual e das artes de viver como o cerne da subjetividade ética. Problematiza as estruturas éticas tradicionais e ancora a ética no relacionamento consigo mesmo, explorando as maneiras pelas quais os indivíduos moldam sua própria subjetividade por meio da autorreflexão e das práticas pessoais e “o cuidado de si”.

Temos, pois, com o tema do cuidado de si, uma formulação filosófica precoce, por assim dizer, que aparece claramente desde o século V a.C. e que até os séculos IV-V d.C. percorre toda a filosofia grega, helenística e romana, assim como a espiritualidade cristã. Enfim, com a noção de epiméleia heautoû, temos todo um corpus definindo uma maneira de ser, uma atitude, formas de reflexão, práticas que constituem uma espécie de fenômeno extremamente importante, não somente na história das representações, nem somente na história das noções ou das teorias, mas na própria história da subjetividade ou, se quisermos, na história das práticas da subjetividade. (FOUCAULT, 2006, p. 12)

E mais:

Ocupar-se de si não é uma sinecura. Existem os cuidados com o corpo, os regimes de saúde, os exercícios físicos sem excesso, a satisfação, tão medida quanto possível, das necessidades. Existem as meditações, as leituras, as anotações que se toma sobre livros ou conversações ouvidas, e que mais tarde serão relidas, a rememoração das verdades que já se sabe, mas de que convém apropriar-se ainda melhor. [...] Em torno dos cuidados consigo toda uma atividade de palavra e de escrita se desenvolveu, na qual se ligam o trabalho para consigo e a comunicação para com outrem. (FOUCAULT, 1985, p. 12)

Foucault destaca o foco na constituição estética da existência nas práticas de si na Antiguidade grega. Além disso, ele ressalta a importância das técnicas de subjetivação, que incluem a formação dos jovens, a construção da identidade e a busca por uma vida temperante e digna. Ao analisar essas técnicas, Foucault questiona a moral antiga que não estava centrada no sujeito nem na relação específica com a verdade. Ele não propõe a adoção desse modelo moral antigo, mas sim buscar compreender como ele era tão diferente das concepções morais contemporâneas. A problematização dessas técnicas não significa idealizá-las, mas sim entender a diversidade de abordagens morais ao longo da história, evidenciando a complexidade do pensamento moral antigo em contraste com as perspectivas contemporâneas.

Ora, creio que uma experiência moral essencialmente centrada no sujeito não é mais satisfatória atualmente. E, por isso mesmo, um certo número de questões se coloca hoje para nós nos mesmos termos em que elas se colocavam na Antiguidade. A busca de estilos de vida, tão diferentes quanto possíveis uns dos outros, me parece um dos pontos pelos quais a busca contemporânea pôde se inaugurar antigamente em grupos singulares. A busca de uma forma de moral que seria aceitável por todo mundo - no sentido de que todo mundo deveria submeter-se a ela - me parece catastrófica (FOUCAULT, 2006, p. 262-263).

Para Foucault, o conceito de "sujeito" está intrinsecamente ligado à ideia moderna de submissão, onde o sujeito é produzido através de práticas de dominação e padronização. Em contraste, nas antigas civilizações greco-romanas, o foco estava na produção da subjetividade, explorando diferentes formas de constituir

a própria identidade. Nesse contexto, a ênfase recai não na submissão a normas externas, mas na exploração ativa e na criação dos próprios modos de ser e de se constituir como indivíduo.

Em primeiro lugar, penso efetivamente que não há um sujeito soberano, fundador, uma forma universal de sujeito que poderíamos encontrar em todos os lugares. Sou muito cético e hostil em relação a essa concepção do sujeito. Penso, pelo contrário que o sujeito se constitui através das práticas de sujeição ou, de maneira mais autônoma, de práticas de liberação, de liberdade, como na Antiguidade - a partir, obviamente, de um certo número de regras, de estilos, de convenções que podemos encontrar no meio cultural. (Foucault, 2006, p. 291)

Agir moralmente, para ele, implica simultaneamente em uma relação ética consigo mesmo. Cada ação moral não apenas influencia o mundo exterior, mas também repercute internamente, moldando a própria identidade do indivíduo. Nesse contexto, a ação moral não é apenas um ato externo; torna-se um processo de autoconhecimento, autocontrole e autotransformação. O sujeito passa a agir sobre si mesmo, buscando entender-se, manter controle sobre suas ações, submeter-se a testes, aprimorar-se e evoluir, refletindo uma constante busca pela realização moral e pela construção de sua própria ética pessoal.

Em suma, para ser dita 'moral' uma ação não deve se reduzir a um ato ou a uma série de atos conforme a uma regra, lei ou valor. É verdade que toda ação moral comporta uma relação ao real em que se efetua, e uma relação ao código a que se refere; mas ela implica também uma certa relação a si; essa relação não é simplesmente 'consciência de si', mas constituição de si enquanto 'sujeito moral', na qual o sujeito circunscreve a parte dele mesmo que constitui o objeto dessa prática moral [...]. Não existe ação moral particular que não se refira à unidade de uma conduta moral; nem conduta moral que não implique a constituição moral de si mesmo como sujeito moral; nem tampouco constituição do sujeito moral sem 'modos de subjetivação', sem uma 'ascética' ou sem 'práticas de si' que as apoiem (FOUCAULT, 2018, p. 37).

A questão então gira em torno das condutas possíveis. Portanto, voltando ao contexto educacional, como o indivíduo se conduz em relação a um dispositivo de moralidade como o Colégio Militar? Obediente é um "normal". Desobediente, um "anormal".

Em um contexto específico, como o Colégio Militar, a questão central é sobre as condutas possíveis. Obedecer às normas estabelecidas dentro desse dispositivo de moralidade torna um indivíduo "normal", enquanto a desobediência é rotulada como "anormal". Essas categorizações não são inerentes às ações individuais, mas são construídas socialmente, evidenciando como a verdade e a normalidade são

conceitos fluidos, sujeitos a manipulações e controle por meio do poder institucionalizado.

[...] há o estudante: de uma certa maneira ele é também aprisionado em um circuito que possui uma dupla função. Em primeiro lugar, uma função de exclusão. O estudante é posto à parte da sociedade, relegado a um campus. Ao mesmo tempo que o excluem, transmitem-lhe um saber de tipo tradicional, démodé, acadêmico, um saber que não tem nenhuma relação direta com as necessidades e com os problemas do mundo de hoje. (FOUCAULT, 2006, p. 15)

No contexto dos colégios militares no Brasil, o estudante se encontra diante de uma série de possibilidades éticas e existenciais. Em primeiro lugar, ele pode se envolver em práticas de autocuidado e autorreflexão, conforme proposto por Foucault no conceito de "cuidado de si mesmo".

Além disso, o aluno pode considerar a história e a constituição ética dentro do discurso científico, entendendo como as normas morais foram historicamente construídas e como essas normas influenciam a educação em instituições militares. Ele também pode explorar a complexa relação entre ética e estética, reconhecendo como a estética da existência, sua forma de se apresentar no mundo, está profundamente entrelaçada com as decisões éticas que toma.

Por fim, o aluno pode desafiar as imposições morais de instituições como religião, família e escola<sup>8</sup>, incluindo os próprios colégios militares, e envolver-se em uma reflexão crítica sobre os valores prescritos. Este ato de questionamento não apenas desafia as normas moralizantes, mas também é uma forma de resistência, uma maneira de afirmar sua própria autonomia ética dentro de um contexto institucional que muitas vezes impõe padrões rígidos de comportamento. Ao questionar, refletir e resistir, o aluno não apenas se torna parte do processo de moldar sua própria ética, mas também desafia e transforma as normas estabelecidas, contribuindo para uma compreensão mais profunda e crítica do que significa viver uma vida ética em um mundo complexo e multifacetado.

Isso implica não apenas em seguir regras, mas em compreender como essas regras se relacionam com sua própria identidade e moralidade. O aluno pode

---

<sup>8</sup> No contexto da educação, a análise da ética de Foucault destaca a constituição histórica de um sujeito ético dentro do discurso normativo científico. Esse assunto é constituído por meio da busca da verdade e da inspiração para falar e agir de acordo com ela, levando a práticas de autovigilância e autorreconstrução. (FOUCAULT, 2006)

buscar, de forma crítica, o conhecimento a partir de discursos verdadeiros<sup>9</sup> e, através de práticas de verificação, orientar suas ações éticas. Isso é particularmente relevante em ambientes educacionais onde a verdade é muitas vezes moldada por estruturas de poder.

---

<sup>9</sup> A verdade, para Foucault, não é um conceito objetivo ou universal, mas é construída dentro de contextos históricos e sociais específicos. O foco de Foucault está na relação entre poder e verdade, destacando como a verdade é moldada e mantida por meio de vários discursos e instituições. A verdade não é algo que pode ser descoberto ou revelado, mas é produzida por meio de relações de poder e práticas de conhecimento. Ela não é fixa ou estática, mas está em constante evolução e sujeita a mudanças. É influenciada por fatores sociais, culturais e históricos. Enfatiza o papel do poder em determinar o que é considerado verdadeiro e como ele é usado para controlar e regular indivíduos e sociedades. (REALE, 2006)

## Capítulo II

### ENSINAR FILOSOFIA EM COLÉGIOS MILITARES NO BRASIL É UM ATO DE “RESISTÊNCIA”? UMA LEITURA ENTRE “NORMA” E “ANORMALIDADE”

*No homem normal, os motivos da acção são normais e as maneiras de executar são normais também.*

*O homem normal é vulgar nos seus motivos e acção e banal na maneira de os executar.*

*No homem anormal, mas não louco, ou os motivos são anormais e a execução é normal, ou os motivos são normais e a execução é anormal.*

*(Há três estados mentais distintos - Fernando Pessoa.)*

Neste capítulo, faremos uma análise das relações entre a instituição educacional militar, as normas e anormalidades na educação e o Ensino de Filosofia.

Iniciaremos com um breve histórico da instituição educacional militar no Brasil, desde seu surgimento no século XVIII até os dias atuais. Esse histórico nos ajudará a compreender a relação entre a educação militar e a formação de valores e comportamentos considerados normativos na sociedade brasileira.

A seguir, discutiremos as orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) sobre normas e anormalidades na educação. Essas orientações nos ajudarão a compreender como a educação formal brasileira se relaciona com a produção de normas e anormalidades.

Por fim, refletiremos sobre a possibilidade de o Ensino de Filosofia ser uma forma de resistência às normas e anormalidades produzidas pela educação formal. Essa reflexão nos ajudará a compreender o papel da Filosofia na educação e na sociedade.

Essas seções estão no mesmo capítulo porque elas abordam temas que estão interligados. O histórico da instituição educacional militar nos ajuda a compreender como a educação formal brasileira se relaciona com a produção de normas e anormalidades. As orientações da LDB 9394/96, BNCC e PCN's nos ajudam a compreender como essas normas e anormalidades são produzidas e reproduzidas na educação formal. E a reflexão sobre o Ensino de Filosofia nos ajuda a pensar em como a educação pode ser um espaço de resistência a essas normas e anormalidades.

As seções se entrelaçam por meio de uma discussão que parte da história da instituição educacional militar para chegar à reflexão sobre o Ensino de Filosofia. Essa discussão nos ajuda a compreender como a educação formal brasileira se relaciona com a produção de normas e anormalidades e como a Filosofia pode ser uma forma de resistência a essas normas e anormalidades.

## **2.1 Breve histórico da instituição educacional militar no Brasil.**

A história da Educação Militar no Brasil foi permitida por uma série de elementos, como a necessidade de aprimoramento do Corpo de Tropa e da formação de um Exército capaz de enfrentar as constantes ameaças de invasões na costa brasileira. Existem as academias militares – Exército, Marinha, Aeronáutica – que formam, educam, os oficiais das armas. E as escolas militares para civis. O ensino militar passou por inúmeras reformas até ganhar o contorno atual, sendo que, na maioria das vezes, as reformas ocorreram à revelia e à margem das reformas educacionais ocorridas no Brasil.

O Exército utiliza a educação como uma ponte entre setores militar e civil; assim sendo, os Colégios Militares despontam como uma forma eficaz de aproximação entre ambos os setores, fazendo com que os ideais defendidos pelo Exército sejam disseminados nos demais setores da sociedade civil. O processo educacional do Exército passou por várias fases. Numa primeira fase germinal, encontra-se no período anterior à vinda da Família Real ao Brasil (1699 a 1808), onde o ensino era precário e improvisado. (NOGUEIRA, 2014, p. 41)

Durante o período colonial no Brasil, o ensino militar era caracterizado por sua precariedade, com aulas ministradas de forma desorganizada e descentralizada. Foi somente em 1699, na cidade do Rio de Janeiro, que surgiu o primeiro núcleo de formação de ensino militar no país, chamado Curso Prático de Fortificação.

Seu principal objetivo era preparar um reduzido número de portugueses, bem como seus descendentes, para assumirem a responsabilidade pela construção de fortificações ao longo da costa litorânea. Essas iniciativas educacionais tinham como propósito suprir a necessidade de instrução mínima que permitisse a defesa da Costa Brasileira. (NOGUEIRA, 2014, p. 42)

O ensino militar no Brasil teve início de forma curiosa, por meio de aulas ministradas na cadeia da cidade do Rio de Janeiro. Essas aulas foram conduzidas pelo então Capitão Engenheiro Gregório Gomes, por ordem do Rei de Portugal. Em 15 de janeiro de 1699, por meio da Carta Régia, D. Pedro II, rei de Portugal, determinou a criação de uma Aula de Fortificação no Brasil. Esse marco representou a formalização do ensino voltado para a construção de fortificações e a defesa do território brasileiro contra possíveis ameaças estrangeiras.

Artur de Sá e Menezes. Amigo. Eu El Rei vos envio muito saudar. Por ser conveniente a meu serviço, Hei por bem que nessa capitania em que há engenheiro, haja aula em que possa ensinar a fortificar, havendo nela três discípulos de partido, os quais serão pessoas que tenham capacidade necessária para poderem aprender, e para se aceitarem terão ao menos 18 anos de idade, os quais sendo soldados se lhes dará além do seu soldo meio tostão por dia; e não o sendo, vencerá só o meio tostão; e todos os anos serão examinados para ver se se adiantam nos estudos e se tem gênio para eles, porque quando não aproveitem incapacidade serão logo excluídos, e quando não seja pela pouca aplicação. Se lhes assinará tempo para se ver o que se melhoram; e, quando se não aproveitem nele serão também despedidos. E quando haja pessoas que voluntariamente queiram aprender sem partido, serão admitidas, e ensinadas para que assim possa nessa mesma Conquista haver engenheiros, e se evitem as despesas que se fazem ao meu serviço, enquanto chegam depois dos outros serem mortos, de que me pareceu avisar-vos, para que tenhais entendido a resolução que fui servido tomar neste particular; e esta ordem mandareis regular nas partes necessárias, e fareis com que se faça pública para que venha a notícia a todos. Eu vi-a "Rei". Conde de Alvor. (PIRASSININGA, 1958, p.9)

A iniciativa buscava garantir a proteção do território costeiro e preservar a soberania portuguesa contra potenciais ameaças externas. (LUCHETTI, 2006, p.64)

Os Colégios Militares têm uma história que remonta ao ano da Proclamação da República, quando o senador Thomaz Coelho, então Ministro da Guerra, propôs a criação do Imperial Colégio Militar por meio do Decreto Imperial nº 10.220, em 09 de março de 1889. A ideia já havia sido formulada anos antes pelo Marquês de Caxias, que é considerado o verdadeiro pioneiro nessa iniciativa. (BENTO. 1995, p. 5-6)

Os Colégios Militares estão presentes em diversas regiões do país, oferecendo uma educação com uma modelagem própria para jovens de todas as origens sociais. Porém, muitas vezes formada por professores que não se identificam com essa estrutura de Ensino.

Segundo o Exército brasileiro (2023), atualmente, existem 15 Colégios Militares no Brasil, localizados em diferentes estados e regiões do país<sup>10</sup>. Eles são administrados pelo Exército Brasileiro e 216 colégios administrados pela Polícia Militar do Estados<sup>11</sup> e oferecem Ensino Fundamental e Médio. Além do currículo regular, os Colégios Militares também incluem atividades extracurriculares, como esportes, música e projetos de pesquisa, que contribuem para o desenvolvimento integral dos alunos.

O modelo pedagógico adotado pelo Sistema dos Colégios Militares do Brasil (SCMB) tem sido observado e adaptado por diversas escolas públicas sob a gestão das Polícias Militares. Entre os exemplos notáveis, encontram-se os Colégios da Polícia Militar de Tocantins, Minas Gerais, Pernambuco, Paraná, Bahia, Manaus, entre outros. Essas instituições de ensino enfatizam valores fundamentais, inerentes à formação militar, que são incorporados e reforçados nas atividades cotidianas dos estudantes. E mais, o Colégio Militar do Rio de Janeiro, administrado pelo exército criado em 1889, é considerado o mais antigo do Brasil. Desde então, o Sistema de Colégios Militares têm crescido gradualmente, resultando na criação dos Colégios Militares de Juiz de Fora, Campo Grande e Santa Maria como os mais recentes.

Em 1988, houve o fechamento de alguns colégios militares, incluindo o Colégio Militar de Curitiba, o Colégio Militar de Belo Horizonte, o Colégio Militar de

---

<sup>10</sup> A informação fornecida pelo Exército brasileiro consta atualmente que existem 15 Colégios Militares no Brasil. Os Colégios Militares oferecem Ensino Fundamental e Médio, além de atividades extracurriculares, como esportes, música e projetos de pesquisa. Aqui está a lista dos 15 Colégios Militares no Brasil do Exército Brasileiro Colégio Militar de Belém (PA), Colégio Militar de Belo Horizonte (MG), Colégio Militar de Brasília (DF) Colégio Militar de Campo Grande (MS), Colégio Militar de Curitiba (PR), Colégio Militar de Fortaleza (CE) Colégio Militar de Juiz de Fora (MG), Colégio Militar de Manaus (AM), Colégio Militar de Porto Alegre (RS), Colégio Militar de Recife (PE), Colégio Militar de Salvador (BA), Colégio Militar de São Paulo (SP).

<sup>11</sup> De acordo com um levantamento realizado pelo Ministério da Educação (MEC), em 2023, existem 216 Colégios Militares da Polícia Militar em todo o país. Os Estados com mais Colégios Militares da Polícia Militar são: Goiás: 14, Minas Gerais: 12, São Paulo: 11, Paraná: 9, Rio de Janeiro: 8, Santa Catarina: 7, Bahia: 6, Pernambuco: 6, Rio Grande do Sul: 5. Informação disponível no site do Ministério da Educação (MEC), na página do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/escolas-civico-militares>

Salvador e o Colégio Militar de Recife. No entanto, todos esses colégios foram reativados na década de 1990.

É importante ressaltar que a expansão do Sistema de Colégios Militares no Brasil ocorreu de forma gradativa ao longo dos anos, proporcionando oportunidades educacionais diferenciadas para os estudantes interessados em uma formação com base nos valores militares, como já mencionado sobre a criação dos Colégios regidos pelo ordenamento das Polícias Militares e outras estruturas do Exército como a Marinha.

## **2.2 Da organização específica dos Colégios Militares do Estado do Tocantins**

As escolas militares do Tocantins, regidas pela Polícia Militar, constituem unidades que têm experimentado um crescimento contínuo com apoio político local e nacional desde 2009 até o período atual.

No ano de 2019, o Decreto Nº 6.022, publicado no Diário Oficial, estabeleceu a existência de treze Colégios Militares conforme prescrito. Estas instituições foram denominadas: Colégio Militar do Estado do Tocantins (Unidade I), Palmas; Colégio Militar do Estado do Tocantins (Unidade II), Palmas; Colégio Militar do Estado do Tocantins (Unidade III), Araguaína; Colégio Militar do Estado do Tocantins (Unidade IV), Arraias; Colégio Militar do Estado do Tocantins (Unidade V), Paraíso do Tocantins; Colégio Militar do Estado do Tocantins (Unidade VI), Araguatins; Colégio Militar do Estado do Tocantins (Unidade VII), Gurupi; Colégio Militar do Estado do Tocantins (Unidade VIII), Guaraí; Colégio Militar do Estado do Tocantins (Unidade IX), Porto Nacional; Colégio Militar do Estado do Tocantins (Unidade X), Colinas do Tocantins; Colégio Militar do Estado do Tocantins (Unidade XI), Augustinópolis; Colégio Militar do Estado do Tocantins (Unidade XII), Palmeirópolis; Colégio Militar do Estado do Tocantins (Unidade XIII), Miracema do Tocantins.<sup>12</sup>

O aumento da militarização nas escolas levou à implementação de estruturas administrativas não previstas na legislação de criação de várias escolas estaduais no Tocantins, entrando em conflito direto com o princípio essencial da gestão democrática. Dá-se a implementação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim):

---

<sup>12</sup> <https://www.to.gov.br/pm/04-rgaos-especiais/colégio--militar-do-estado-do-tocantins/>

O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim) foi instituído pelo Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019 e visa implantar o modelo Ministério da Educação (MEC) de Escola Cívico-Militar (Ecim) em escolas públicas de ensino regular que possuem baixo resultado no Ideb e que atendam alunos em situação de vulnerabilidade. Com essa implantação, o propósito do programa é promover melhoria na qualidade na educação básica nos ensinos fundamental e médio e contribuir para o Plano Nacional de Educação, bem como para a redução da evasão, repetência e do abandono escolar. O Pecim foi desenvolvido pelo Ministério da Educação com o apoio do Ministério da Defesa e está sendo implementado em colaboração com os estados, os municípios e o Distrito Federal na promoção de ações destinadas ao fomento e ao fortalecimento das Ecim. Poderão aderir ao Programa instituições que atendam aos seguintes critérios: Escola em situação de vulnerabilidade social e com baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); Escola localizada na capital do estado ou na respectiva região metropolitana; Escola que ofereça as etapas Ensino Fundamental II e/ou Médio e, preferencialmente, atenda de 500 a 1000 alunos nos dois turnos; Escola que possua aprovação da comunidade escolar para a implantação do modelo. Até o ano de 2020, o Pecim foi implantado em 51 escolas, e a expectativa é de que o Programa seja inserido em mais de 200 unidades escolares até 2023. Nessa direção, é proposto um modelo de reconhecimento das escolas que alcançaram os melhores resultados de um processo de certificação que avaliará a aplicação do Modelo de Gestão do Programa, contemplando as gestões/dimensões Administrativa, Didático-pedagógica e Educacional. Como principais objetivos na realização da certificação, busca-se: Demonstrar que o Modelo de Gestão do Pecim é efetivamente aplicado na escola e induzir a disseminação deste Modelo no país; Possibilitar uma análise com equidade, identificando cada escola conforme o seu grau de avanço na aplicação do Modelo e dos resultados obtidos; Observar a melhoria dos processos na escola, proporcionando condições favoráveis para a melhoria dos indicadores de educação. (PECIM, 2023)

Este modelo, introduzido, perpetua a noção prejudicial de que os professores e outros profissionais da educação são ineficazes em suas funções, sugerindo que apenas a intervenção "eficiente" da gestão militar pode resolver os desafios educacionais.

Figura 1 - Brasão do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares



Fonte: BRASIL, 2021, p. 1.

Figura 2 - Brasão do Colégio Militar do Tocantins



Fonte<sup>13</sup>

A omissão da presença docente no brasão do PECIM e do CMTO II deve ser lida em harmonia com as diversas disposições do manual das Escolas Cívico-Militares (2021) que sinalizam para a substituição da atividade docente pelos militares. Segundo a legislação do PECIM, os militares têm o papel de liderança na gestão educacional e no acompanhamento dos educadores. Eles são responsáveis

---

<sup>13</sup> <https://www.to.gov.br/pm/colegios-militares-do-estado-do-tocantins/3mkjkgye2m0j>. Acesso em: 15 ago. 2023.

por determinar os valores humanos e cívicos a serem promovidos pelos alunos, refletidos em seus comportamentos e atitudes positivas, durante o processo de formação integral como cidadãos, que ocorre fora do ambiente de sala de aula.

O Pecim é desenvolvido pelo Ministério da Educação em parceria com o Ministério da Defesa e com o apoio dos militares das forças auxiliares, por intermédio das Secretarias de Segurança Pública dos estados e do Distrito Federal, por meio do Regime de Colaboração com as Secretarias de Educação visando aprimorar: – a gestão escolar; – o ambiente escolar; – as práticas pedagógicas da escola; e – o aprendizado e o desempenho escolar dos alunos. Para atingir esses objetivos, as Diretrizes das Escolas Cívico-Militares devem ser o documento norteador das ações das Ecim, para a implantação do modelo nas gestões das áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa. (BRASIL. 2021, p. 7)

Para compreender plenamente o processo cada vez mais intenso de militarização nas escolas do Tocantins, torna-se fundamental analisar as narrativas utilizadas para justificar os Colégios Militares no Tocantins. Por exemplo a implementação do projeto das Escolas Cívico-Militares<sup>14</sup> no governo presidencial de Jair Messias Bolsonaro, este “fenômeno” cresceu em um cenário no qual a agenda política da extrema-direita ganhou terreno. Essa “agenda” defende a implementação de medidas de austeridade para diminuir a presença do Estado em questões sociais, promovendo a volta a valores, tradições e costumes do passado. Nesse contexto, o Estado assume a função coercitiva de reprimir de maneira vigorosa qualquer forma de contestação à ordem social e aos costumes tradicionais.

No Tocantins, nove escolas aderiram ao programa<sup>15</sup>, elas são: Escola Estadual Hercília Carvalho da Silva, em Gurupi; Escola Estadual Maria dos Reis Alves Barros, em Palmas; Escola Estadual José Operário, em Paraíso; Escola Estadual Colégio Estadual Tiradentes, em Formoso do Araguaia; Escola Estadual Dom Alano, em Peixe; Escola Estadual Vila União, em Palmas; Colégio Estadual Professor José Carneiro de Brito, em Tocantinópolis; Escola Estadual Girassol de Tempo Integral João Pires Querido, em Silvanópolis; Escola Estadual Professora Hamedy Cury Queiroz, em Nova Olinda.

---

<sup>14</sup> O projeto das Escolas Cívico-Militares foi um programa do governo federal brasileiro, criado em 2019, que visava a implantação de um modelo de ensino híbrido, combinando elementos da educação tradicional com práticas militares. O programa previa a transformação de escolas públicas em escolas cívico-militares, com a participação de militares da reserva das Forças Armadas ou de policiais e bombeiros militares. Os militares seriam responsáveis pela gestão administrativa e pedagógica das escolas, bem como pela disciplina dos alunos.

<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/escolas-civico-militares>. Acesso em: 01 out. 2023.

<sup>15</sup><https://afnoticias.com.br/estado/governo-lula-encerra-programa-de-escolas-civico-militares-criado-por-bolsonaro-tocantins-tem-9>. Acesso em: 01 out. 2023.

A interferência militar na administração escolar representa uma clara distorção dos objetivos e responsabilidades estabelecidos constitucionalmente para os órgãos responsáveis pela segurança pública, cuja principal missão é combater a criminalidade. A participação das forças militares na gestão escolar não apenas contraria as leis educacionais em vigor, mas também representa uma desvirtuação de suas funções, já que nem sua entrada no serviço público, nem sua formação ou experiência profissional, prepara-os para assumir o papel de gestores escolares.

Portanto, pela falta de evidências sobre a eficácia do modelo cívico-militar, e o custo elevado do projeto, o projeto das Escolas Cívico-Militares foi encerrado em julho de 2023, após o fim do mandato do ex-presidente Jair Bolsonaro.

Segundo (SOUSA; OLIVEIRA, 2023, p. 73):

Entre os anos de 2019 e 2022, o número de escolas militarizadas no estado elevou-se para 43 unidades, presentes em 29 dos 139 municípios tocaninenses, 21% do total, indicando uma ampliação de 153% em quatro anos. Desde a data da militarização da primeira escola, 2009, a expansão foi de 4.200%.

A adição do termo "Militar" à escola cria a falsa ideia de que ela é sinônimo de qualidade.

### **2.3 Breve análise do Manual do Aluno: da estrutura interna do Colégio Militar de Palmas e suas orientações pedagógicas**

O Colégio Militar do Estado do Tocantins – Unidade II, Antonio Luiz Maya<sup>16</sup>, mais conhecido como CMTO II, está em Palmas, capital do Tocantins. Instituições desse tipo muitas vezes adotam estratégias de ensino que refletem as características da disciplina que Foucault descreveu em *Os anormais* (2001).

Nos séculos XVI-XVII, vemos crescer no exército, nos colégios, nas oficinas, nas escolas, todo um disciplinamento do corpo, que é o disciplinamento do corpo útil. Aperfeiçoam-se novos procedimentos de vigilância, de controle, de distribuição no espaço, de anotação, etc. Temos todo um investimento do corpo por mecânicas de poder que procuram torná-lo ao mesmo tempo dócil e útil. Temos uma nova anatomia política do corpo. (FOUCAULT, 2001, 244)

---

<sup>16</sup> LEI Nº 3.953 DE 15 DE JUNHO DE 2022. Art. 1º O Colégio Militar do Estado do Tocantins - Unidade II, localizado em Palmas/TO, criado pela Lei Estadual nº 226, de 26 de dezembro de 1990, cuja designação atual é resultante do disposto no Decreto nº 5.819, de 21 de maio de 2018, alterado pelo Decreto nº 6.022, de 11 de dezembro de 2019, passa a denominar-se "Colégio Militar do Estado do Tocantins - Senador Antônio Luiz Maya".

O modelo educacional em colégios militares frequentemente inclui uma estrutura rígida, hierarquia e controle rigoroso sobre o comportamento dos corpos dos alunos.

O CMTO II é dirigido pela Polícia Militar do Tocantins (PMTO) e oferece Ensino Médio Militar gratuito para alunos entre 15 a 18 anos. Foi criado em 2009 e, desde então, tem crescido rapidamente. Em 2023, a escola conta com cerca de 704 alunos matriculados no Ensino Médio (Tempo Integral).<sup>17</sup>

Segundo o Regulamento Interno do Colégio Militar de Palmas (2023, p. 1), o Ensino Médio Militar do CMTO II tem como objetivo formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, e comprometidos com o desenvolvimento do Tocantins.

O colégio oferece uma educação com foco nos seguintes valores: “disciplina, honra, lealdade, patriotismo, trabalho duro, respeito e responsabilidade”.<sup>18</sup>

No entanto, o foco atual não reside somente na elaboração histórica detalhada do CMTO II, mas sim na compreensão do contexto específico do Ensino Médio Militar que está sendo estudado. Este estudo visa explorar a padronização de valores e a possível emergência de conflitos morais, que por sua vez podem influenciar o desenvolvimento das aulas de Filosofia e a maneira como essa disciplina é abordada dentro de uma instituição escolar militarizada.

O Manual do Aluno tem o propósito de fornecer informações úteis e necessárias para os alunos, pais e responsáveis que fazem parte da Unidade de Palmas do Colégio da Polícia Militar do Estado do Tocantins - Unidade II, CMTO II. Especialmente destinado a esses grupos, com o objetivo de facilitar a adaptação dos alunos à escola e auxiliá-los ao longo do ano letivo.

O objetivo primordial é fomentar a formação integral dos jovens matriculados nesta instituição, alinhando-se aos princípios e valores enraizados na Polícia Militar do Estado do Tocantins PMTO e às normativas educacionais em vigor. Destaca-se, portanto, a importância de um comprometimento máximo por parte de todos os envolvidos, refletido no engajamento pleno na atividade central da instituição de ensino: a disciplina.

---

<sup>17</sup> Segundo o site da secretaria da educação do Estado do Tocantins. Disponível em: <https://www.to.gov.br/pm/colegios-militares-do-estado-do-tocantins/3mkjkgye2m0j>. Acesso em: 15 ago. 2023.

<sup>18</sup> Segundo o Regulamento Interno do Colégio Militar de Palmas (2023, p. 2), os valores essenciais da formação do aluno são: “Art. 4º. São valores essenciais da formação do aluno do Colégio Militar de Palmas: disciplina, honra, lealdade, patriotismo, trabalho duro, respeito e responsabilidade.”

Apresenta-se no texto as “PALAVRAS DO COMANDANTE”<sup>19</sup>:

Os alunos deverão priorizar a presença em sala de aula e os responsáveis o atento acompanhamento dos resultados das avaliações, desde o primeiro dia. (MANUAL DO ALUNO - 2023. p. 3)

Os estudantes passam por um processo seletivo antes do ingresso ao colégio. Após a aprovação por mérito de maior nota obtida nas provas escritas ocorre nas duas primeiras semanas de aula o preparo físico e mental dos ingressos.

Figura 3 - Alunos durante período de adaptação, chamada "semana zero". (CMTO- II)



FONTE<sup>20</sup>

Após a “semana zero” durante todo o primeiro bimestre do ano letivo, os estudantes que conseguiram se adaptar fisicamente e mentalmente às atividades do colégio deverão realizar o juramento do aluno.

“Incorporando-me ao Colégio da Polícia Militar do Estado do Tocantins e perante seu nobre estandarte, assumo o compromisso de cumprir com honestidade meus deveres de estudante, de ser bom filho e leal companheiro, de respeitar os superiores, de ser disciplinado e de cultivar as virtudes morais, para tornar-me digno herdeiro de suas gloriosas tradições e honrado cidadão da minha Pátria.” (MANUAL DO ALUNO - 2023. p. 3,4)

---

<sup>19</sup> O comandante é o diretor ou diretora da instituição. Atualmente o responsável pelo cargo é o TEN. CEL. QOPM - Rafael Silva Crespo.

<sup>20</sup> <https://www.to.gov.br/pm/colegios-militares-do-estado-do-tocantins/3mkjkgye2m0j>

São avaliadas as atividades relacionadas à postura dos estudantes em relação à escola e aos militares. Por exemplo, é exigido que os alunos memorizem o Brado do colégio. Este deve ser repetido durante toda a semana zero no início e fim das atividades:

Estudantes, atuantes, disciplinados e vibrantes, companheiro e cidadão, com virtude lealdade e tradição, bons filhos nós seremos, o dever nós cumprimos preparando o juvenil o futuro do Brasil. (MANUAL DO ALUNO - 2023. p. 22)

E mais, os discentes precisam aprender a canção da Polícia Militar do Tocantins, PMTO para ser apresentado para os militares todos os dias que houver Chamada Geral<sup>21</sup>:

CANÇÃO DA POLÍCIA MILITAR – TO. Salve a Polícia Militar do Tocantins Porque é tão jovem, Tão vibrante e altaneira, A sua glória, seu Garbo, Pujam no peito, De todo aquele, Que enverga o seu brasão, Seu ideal É derrotar a violência É uma estrela que tem muita tradição Derrama o sangue Doando a própria vida Sua primazia É bem guardar o cidadão. REFRÃO Polícia Militar Tão nobre e varonil Trabalha dia e noite, Defendendo o Tocantins Polícia Militar Tão grande é seu labor, Guardiã intrépida, Que trabalha com amor! Em nosso Estado é pioneira de verdade Chegando junto a criação do Tocantins Está presente em toda e qualquer jornada Para justiça e a ordem preservar. Quando a vida e a honra maculadas Com a violência ameaçando o cidadão Entrega os pontos e estremece o infrator Quando alguém grita: “A POLÍCIA JÁ CHEGOU”!!!

Os alunos inevitavelmente trazem para si o pertencimento a uma corporação criada para garantir a ordem pública, reprimir crimes e proteger a população.

Figura 4 - Chamada Geral

---

<sup>21</sup> A CHAMADA GERAL ocorre uma vez por semana após o horário de aula e é de caráter OBRIGATÓRIO mesmo que o aluno esteja baixado, o qual deverá assistir a solenidade, pois é neste momento que os informes de forma geral são repassados aos alunos. Nos dias de Chamada Geral o aluno que não comparecer receberá um TERMO DE MEDIDA DISCIPLINAR GRAVE exceto aquele que por motivo de saúde apresentar Atestado Médico. (NORMAS GERAIS DO ALUNO- NGA)



Fonte<sup>22</sup>

Sobre a hierarquia interna, o Comandante e os policiais (apresentados como técnicos pedagógicos ou disciplinares) aparecem acima ou com maior influência que os professores, logo após os instrutores, coordenadores e orientadores<sup>23</sup> do Corpo de Alunos<sup>24</sup>, assim como todos os profissionais envolvidos na educação. Em suma, sobre a proposta pedagógica o documento apresenta que:

A ação educacional desenvolvida no CMT0 II, como parte integrante da Secretaria Estadual da Educação, é conduzida segundo valores, costumes e tradições da Polícia Militar do Estado do Tocantins e têm como metas gerais, em sua proposta pedagógica, os princípios estabelecidos na legislação pertinente e nas diretrizes apontadas pelo seu Regimento Interno. (MANUAL DO ALUNO - 2023. p. 4)

---

<sup>22</sup> <https://www.to.gov.br/pm/colegios-militares-do-estado-do-tocantins/3mkjkgye2m0j>

<sup>23</sup> (MANUAL DO ALUNO - 2023. p. 4)

<sup>24</sup> "Corpo de Alunos" é uma expressão que se refere ao conjunto de estudantes ou alunos da instituição educacional, no contexto militar. Essa terminologia é comumente utilizada em escolas ou colégios militares para descrever o grupo de estudantes que fazem parte da instituição. Dentro da instituição militar, os orientadores do Corpo de Alunos são os responsáveis por guiar e supervisionar os estudantes. Este ambiente abriga alunos em diferentes séries, como segunda série em comparação com a primeira, e a terceira série em relação a segunda e a primeira. Essa estrutura estabelece uma hierarquia entre os estudantes, baseada no seu progresso ao longo dos anos de estudo.

### Sobre os objetivos:

Permitir ao aluno desenvolver atitudes e incorporar valores familiares, sociais e patrióticos que lhe assegurem um futuro de cidadão patriota, cômico de seus deveres, direitos e responsabilidades, qualquer que seja o campo profissional de sua preferência; Propiciar ao aluno a busca e a pesquisa continuadas de informações relevantes; Desenvolver no aluno a visão crítica dos fenômenos políticos, econômicos, históricos, sociais e científico-tecnológicos, ensinando-o, pois, a aprender para a vida e não mais, simplesmente, para fazer provas; Preparar o aluno a refletir e compreender os fenômenos e não, meramente, memorizá-los; Capacitar o aluno à absorção de pré-requisitos fundamentais ao prosseguimento dos estudos acadêmicos e não de conhecimentos supérfluos que se encerrem em si mesmos; Estimular o aluno para a saudável prática da atividade física, buscando o seu desenvolvimento físico e incentivando a prática habitual do esporte. (MANUAL DO ALUNO - 2023. p. 4)

E mais, é papel do aluno corresponder e participar gradualmente da hierarquia escolar e condecorações.

No Colégio da Polícia Militar CMTO II, as turmas são organizadas de maneira hierárquica, com as turmas mais antigas incumbidas da responsabilidade de orientar e fiscalizar as turmas mais recentes.

A Turma Líder, composta pelos alunos das 3ª Séries, tem precedência sobre as turmas da 2ª e 1ª Série e é a responsável pela organização da Chamada Geral e a apresentação da escola ao Diretor em todas as solenidades. (MANUAL DO ALUNO - 2023. p. 22)

Os alunos veteranos são divididos em dois tipos, a) “Fiscais”, para o Ensino Médio e b) “Alamar” no Ensino Fundamental, como consta no Manual do Aluno (2023, p.24):

a) FISCAIS: Os alunos que concluírem com aproveitamento o Curso de Formação de Fiscais e forem declarados Fiscais, terão precedência sobre os demais alunos da Turma Líder nos termos do Regimento Interno e das Normas Gerais de Ação. Os Fiscais têm missão especial prevista na Administração compartilhada da escola e deverão realizar trabalho de orientação e fiscalização sobre todas as Turmas da Escola. Em dias de Chamada Geral os Fiscais que não tiverem missão específica só entraram em forma por determinação dos militares do Colégio. São deveres dos Fiscais, além daqueles inerentes ao aluno do CMTO II, previstos no Regimento Interno e Normas Gerais de Ação: I - cooperar na instrução cívica e militar e na educação física, quando necessário; II - auxiliar o comando, particularmente pelo exemplo, na manutenção do asseio e da conservação das instalações do CMTO II; III - primar por irrepreensível conduta disciplinar e prática de virtudes que o tornem exemplo para os demais alunos; IV – orientar e repreender de forma urbana os alunos que cometerem faltas disciplinares, bem como, realizar a devida Anotação Disciplinar. São seus direitos, além dos preconizados no Regimento Interno e Normas Gerais de Ação: I - uso do Braçal de Fiscal e demais Insígnias atribuídas pelo Comando do Colégio; II – precedência hierárquica sobre os demais alunos, nas formaturas, representações e solenidades e; III – ser escolhido preferencialmente para comandar Pelotões, Companhias, e Batalhão de desfile, bem como para compor Estado Maior e a Guarda

Bandeira nas solenidades que o CMTO II vier a participar; III - ajudar, desde que voluntário e com o consentimento do seu responsável, como monitor em todas as disciplinas para as quais for convocado, desde que tenha média superior a 8,0 (oito vírgula zero) na disciplina considerada. b) ALAMAR: Honraria concedida, a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, aos alunos-destaques que cumprirem os requisitos da Portaria de Condecorações expedida pelo Comandante do CMTO II. O estudante que obtiver a referida distinção só a perderá se não manter os requisitos disciplinares e pedagógicos. Os alamares serão entregues em formatura geral especialmente marcada para isso, realçando o valor da conquista alcançada, conforme prescreve o Regimento Interno.

Os “Fiscais” são condecorados “socorristas” e “brigadistas”. São representados pelos alunos que tiveram melhor avaliação escolar e que conseguiram terminar o curso de Fiscal que dura um mês no decorrer do primeiro bimestre do ano letivo.<sup>25</sup>

Figura 5 - Treinamento para Fiscal no horário de aula.



Fonte<sup>26</sup>

As primeiras turmas designadas como fiscais, compostas pelos alunos da primeira série do Ensino Médio, enfrentam uma série de desafios que levantam

<sup>25</sup> Durante as aulas os alunos que se inscreveram para o curso são obrigados a participar do treinamento para Fiscal atrapalhando toda a aprendizagem desses alunos em relação aos demais. Mesmo conquistando notas maiores que os demais os Fiscais sempre serão atrapalhados pelas suas funções extraclasse. (nota do autor).

<sup>26</sup> <https://www.to.gov.br/pm/colegios-militares-do-estado-do-tocantins/3mkjkgye2m0j>

questões críticas sobre o modelo educacional adotado pelo Colégio da Polícia Militar. A imposição de responsabilidades extras, como a supervisão dos colegas e a garantia do cumprimento das normas militares, os estudantes, especialmente considerando o ônus adicional dos exigentes treinamentos físicos. A chamada "semana zero" como um método para inculcar uma mentalidade militar desde cedo, mas levanta dúvidas sobre a adequação dessas práticas em um ambiente educacional.

A pressão sobre os alunos para decidir se candidatar ao cargo de fiscal reflete a imposição de uma hierarquia rígida, que com os princípios de igualdade e inclusão que devem nortear a educação. Essa divisão entre alunos "Fiscais" e "não Fiscais" sociais e hierárquicas prejudiciais dentro da comunidade escolar.

O foco excessivo nas responsabilidades militares a atenção dos alunos do desenvolvimento acadêmico e pessoal, limitando suas oportunidades de crescimento holístico. Essa abordagem um ambiente de estresse e pressão desnecessários, mas também negligenciar a importância do pensamento crítico, da criatividade e da autonomia na formação dos alunos.

Figura 6 - Formatura dos Fiscais (primeira série)



Fonte<sup>27</sup>

---

<sup>27</sup> <https://www.to.gov.br/pm/colegios-militares-do-estado-do-tocantins/3mkjkgye2m0j>

É fundamental uma análise crítica dessas práticas educacionais para avaliar se a instituição está realmente preparando os alunos para os desafios do século XXI, conforme previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), ou se estão apenas mantendo modelos antiquados de autoridade e conformidade enraizados no Ensino Militar.

O próprio regulamento e as imagens demonstram que a instituição de ensino volta-se prioritariamente ao regime interno militar, deixando de lado alguns princípios fundamentais da educação.

O Artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996. p.13) aponta:

O currículo do Ensino Médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes: I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes; III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. § 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem; III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

O Ensino Militar não aproxima disciplinas como Filosofia e Sociologia às diretrizes do currículo do Ensino Médio.<sup>28</sup>

Figura 7 - Formatura dos Fiscais (segunda série)

---

<sup>28</sup> No CMTO II, as disciplinas como Filosofia e Sociologia são corriqueiramente escolhidas pelos alunos e militares para o treinamento dos estudantes. (notas do autor).



Fonte<sup>29</sup>

Figura 8 - O distanciamento por mérito entre os Fiscais e os demais até o último ano do Ensino Médio



Fonte<sup>30</sup>

---

<sup>29</sup> <https://www.to.gov.br/pm/colegios-militares-do-estado-do-tocantins/3mkjkgye2m0j>

<sup>30</sup> <https://www.to.gov.br/pm/colegios-militares-do-estado-do-tocantins/3mkjkgye2m0j>

Ao longo do tempo, os alunos estão sujeitos a avaliações contínuas que vão além do desempenho acadêmico. Suas vestimentas, postura corporal, conformidade ao regimento interno e habilidades militares relacionadas ao colégio, como limpeza, organização e disciplina, são constantemente avaliadas.

Da avaliação educacional, consta no ato da matrícula do aluno um termo de aceitação integral do Projeto Político Pedagógico (PPP) e de todas as demais normas do CMTO II. Onde se encontra:

a) Avaliações Parciais (AP): As AP serão aplicadas ao longo dos 4 (quatro) bimestres letivos. Além do caráter somático, permitem uma complementação da avaliação formativa. As AP são compostas de avaliações diversificadas, permitindo melhor análise do processo ensino e aprendizagem. Além de provas escritas (programadas ou inopinadas), incluem também trabalhos em grupo individuais, pesquisas, apresentações orais e outras atividades em conformidade com PPP (Projeto Político Pedagógico). b) Trabalho Interdisciplinar (TI) O TI é uma atividade pedagógica, que tem por finalidade conscientizar, estimular a iniciativa e a criatividade dos alunos, por meio do trabalho em equipe, a partir de uma visão interdisciplinar dos temas apresentados pelos docentes. c) Prova de Recuperação Especial (Exame Especial) As PRF serão realizadas, após o término do ano letivo, envolvendo os alunos da 3ª série que não conseguirem aprovação com Nota Final (NF) igual ou superior a 7,0 (sete) no máximo em 03 (três) disciplinas. Para as 1ªs e 2ªs séries serão pontuadas outra forma de Recuperação Final, a qual será definida em janeiro de 2014. Para o exame especial das 3ªs séries, serão realizadas provas formais que abrangem o conteúdo de todo ano letivo e que se destinam a avaliar, nas três disciplinas os assuntos considerados fundamentais para que o aluno seja aprovado. d) Segunda chamada de provas Para realizar a 2ª chamada de qualquer avaliação, o aluno deverá apresentar por escrito ao SOE, em até 48 horas úteis após a avaliação perdida, uma justificativa que se enquadre em uma das seguintes situações: tratamento de saúde própria, motivo de saúde de pessoa da família, uma vez comprovada a necessidade de acompanhamento do aluno; luto; calamidades e ocorrências julgadas pertinentes pelo Diretor do CMTO II ou pelo Coordenador Pedagógico; outras julgadas justas pelo Diretor do CMTO II ou pelo Coordenador Pedagógico. A 2ª chamada será realizada, em média, 48 horas após a data da prova, conforme calendário organizado pela Coordenação Pedagógica. O ALUNO QUE NÃO JUSTIFICAR A FALTA A QUALQUER INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO PARCIAL FICARÁ COM NOTA ZERO NO MESMO, PARA FINS DE CÁLCULO DA MÉDIA DO NÚMERO DE AVALIAÇÕES PROPICIADAS PELO DOCENTE. e) Elogio de Incentivo à Participação (EIP): O EIP poderá ser concedido ao discente que participar efetivamente de atividades extraclasse, tais como: banda de música, fanfarra, coral, dança, equipes esportivas, grêmios estudantis e outras, a critério do Diretor do CMTO II e do Coordenador Pedagógico. Sendo concedido elogio individual ou coletivo na ficha do discente. (PPP. CMTO II - 2022, p. 28).

Apesar de existir o incentivo à participação, o “elogio” é algo meramente ilustrativo. Dificilmente aprovado pela coordenação pedagógica. Atividades extraclasse são estritamente avaliadas e disponíveis para os alunos. Houve uma

imensa dificuldade ao realizar a Sequência Didática que será apresentada no próximo capítulo.

No desfecho da terceira e derradeira série, é marcada pela cerimônia de formatura da turma líder no Comando Geral da Polícia Militar do Estado do Tocantins (CG-TO).

Figura 9 - Formatura das terceiras séries



Fonte<sup>31</sup>

Na conclusão dessa última série, destaca-se a significância da participação de todos os membros e a garantia de que todos formem. No entanto, nem todos conseguem participar devido a limitações financeiras. Os custos dos trajes finais são avaliados em 700 reais para o traje masculino e 900 reais<sup>32</sup> para o traje feminino.

É importante a reflexão sobre o tema. O próprio Regimento Escolar da Rede Estadual de Ensino do Tocantins apresenta no capítulo II - Do Corpo Discente:

Art. 38 O corpo discente é constituído de todos os alunos regularmente matriculados. Art. 39 São direitos do aluno: I – ter acesso à educação, atendimento com qualidade, permanência e condições para sucesso no processo de aprendizagem; II – ser considerado e valorizado em sua individualidade, sem qualquer discriminação; III – ser orientado e ajudado

<sup>31</sup> <https://www.to.gov.br/pm/colegios-militares-do-estado-do-tocantins/3mkjkgye2m0j>

<sup>32</sup> Pesquisa de preço realizada pelo autor a partir da participação dos próprios alunos sobre a realidade dos preços dos trajes de formatura. E mais, cada contigoração ou apetrecho a mais nos uniformes, são pagos pelos pais. (Por exemplo, muitos alunos não querem/podem ser Fiscais, por causa dos preços dos uniformes).

em suas dificuldades; IV – receber seus trabalhos e avaliações corrigidos; V – participar de atividades complementares para recuperação e adaptação de conteúdos; VI – ser ouvido em suas queixas e reclamações; VII – recorrer às autoridades escolares, quando se julgar prejudicado em seus direitos; VIII – eleger seus representantes; IX – participar de todas as atividades escolares, mesmo diante de carência de material escolar; X – ser informado, oficialmente, quando da necessidade de cursar adaptação e submeter-se à recuperação; XI – ter acesso à UE pública e gratuita; XII – que os pais ou responsáveis tenham ciência do processo pedagógico, bem como participar das propostas educacionais; XIII – conhecer os resultados das avaliações internas e externas e ser informado quanto à necessidade de mudança para a melhoria de sua aprendizagem; XIV – participar de todas as atividades pedagógicas desenvolvidas na sala de aula e outras destinadas à sua formação; XV – receber informações sobre o seu aproveitamento escolar e sua frequência; XVI – ter garantida todas as condições de estrutura física, didática e pedagógica que possibilitem sua aprendizagem.

É evidente a discrepância de bases legais entre as diretrizes da SEDUC/TO com o CMTO II.

Por fim, embora a formação cívica seja importante, um ensino mais equilibrado entre estudo e disciplina deve garantir que os alunos também sejam incentivados a desenvolver pensamento crítico independente e habilidades de análise em várias áreas do conhecimento, não apenas nos aspectos disciplinar, político e histórico. Enquanto a prática de atividade física é valiosa, o ensino também deve abordar outras formas de desenvolvimento pessoal, como habilidades sociais, emocionais e intelectuais, para preparar os alunos de forma holística para os desafios do futuro. Paulo Freire lembra que:

É precisamente a criticidade a nota fundamental da mentalidade democrática. Quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático, e permeável, em regra. Tanto mais democrático quanto mais ligado às condições de sua circunstância. Tanto menos experiências democráticas que exigem dele o conhecimento crítico de sua realidade, pela participação nela, pela sua intimidade com ela, quanto mais superposto a essa realidade e inclinado a formas ingênuas de encará-la. As formas ingênuas de percebê-la. A formas verbosas de representá-la. Quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos. (FREIRE, 2019, p. 126)

Portanto, uma crítica construtiva seria sugerir uma abordagem mais ampla e diversificada no ensino, que promova não apenas valores patrióticos e o desenvolvimento físico, mas também habilidades de pensamento crítico.

#### **2.4 Entre “normas” e “anormalidades”**

A questão da inclusão de pessoas com necessidades especiais na educação é importante para garantir que todos tenham acesso ao mesmo nível de ensino e

oportunidades. Isso inclui, entre outras coisas, a adaptação de currículos, materiais de ensino e métodos de ensino para atender às necessidades dos alunos. No entanto, ainda há desafios para garantir a inclusão real e efetiva dessas pessoas na educação, e é necessário trabalhar para superar esses desafios.

Na Constituição Federal (1988, p. 16), ao se constituir os objetivos fundamentais da República, a Carta Constitucional apresenta para o cidadão o direito de “[...] uma sociedade livre, justa e solidária;” garantia de “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;” além de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Tais direitos são equitativamente garantidos a todos?

Para tanto, a construção cidadã é algo que deve ser fomentado a partir da infância e que busque sempre formulações adequadas em todas as fases da vida. Na *Paideia* grega, a educação cidadã era iniciada desde os sete anos de idade. Para Platão, a verdadeira educação seria:

[...] voltada para a virtude, que vem desde a infância e nos desperta o anelo e o gosto de nos tornarmos cidadãos perfeitos, tão capazes de comandar como de obedecer, de conformidade com os ditames da justiça. (PLATÃO. Leis. I, 643 e)

No entendimento de Aristóteles:

A educação deve ser adequada a cada forma de governo, porquanto o caráter específico de cada constituição a resguarda e mesmo lhe dá bases firmes desde o princípio (...) o melhor caráter sempre origina uma constituição melhor (ARISTÓTELES. Política. VIII, 1337a)

Nesse sentido a Filosofia é fundamental, para entender historicamente como as formas de governos tornaram-se o que são hoje, a democracia e outros regimes que existiram, mas, também, conhecer os “filósofos” e os pensadores que foram fundamentais para a política e o pensamento social, desde o princípio da sociedade organizada até o presente, por discutirem sobre assuntos relacionados a problemas sociais como o feminismo, o racismo, os direitos humanos e diferentes linhas de pensamento relacionados ao bom senso e ao convívio social.

Voltemos à Constituição Federal (1988, pg. 160), no seu art. 205 são resumidas três finalidades gerais para o Ensino Nacional.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Ao analisar a função da Filosofia no ambiente militar, cabe apresentar uma breve contextualização curricular da educação brasileira a respeito do Ensino de Filosofia no Ensino Médio. No art. 210, segundo o parecer CNE/CP nº 15/2017, aprovado em 15 de dezembro de 2017, ao que se refere na Base Comum Curricular (BNCC – 2017, pg. 03) “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

Ao se tratar sobre uma pluralidade cultural, a escola é vista como uma identidade nacional pensada em “dar a conhecer a riqueza representada por essa diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, investindo na superação de qualquer tipo de discriminação e valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade.” (PCN, 1997 pg. 117).

A escola é vista como um possível vetor para a constituição de uma identidade nacional (no sentido de uma redução da pluralidade étnica a uma só nação). A superação da discriminação das diferenças seria alcançada, na verdade, pelo seu apagamento. A escola torna todos iguais, eliminando os diferentes.

Embora o objetivo seja promover a igualdade e combater a discriminação, esse esforço pode, paradoxalmente, resultar na uniformização das diferenças. Em vez de realmente valorizar a diversidade, a escola poderia acabar neutralizando as características que tornam cada grupo cultural único.

A partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) foi permitido para o professor um trabalho educacional que busca promover discussões sobre assuntos tais como, ética, convivência social, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural, entre outros assuntos sociais, com o intuito de transversalizar conteúdos das disciplinas tradicionais do currículo. A partir dessa mudança, problemas como a intolerância de gêneros, o respeito cultural, ético e a deterioração do convívio social, tornam-se assuntos educacionais ligados ao ensino.

Porém, Gallo (2007, pg. 31) adverte que:

Na política educacional brasileira contemporânea, um dos apelos que se coloca para a filosofia é o da transversalidade. O discurso é o de que a

importância da filosofia é tamanha, que ela não pode ser apenas mais uma disciplina, não pode ficar confinada a um espaço disciplinar no currículo, mas deve atravessar todas as disciplinas, deve ser um “tema transversal”, tornando-se presente em todos os momentos. [...] A noção defendida nos Parâmetros Curriculares Nacionais, de inspiração dos construtivistas espanhóis, parece-me completamente equivocada. Ali a transversalidade aparece como uma forma de realizar a interdisciplinaridade, como um efeito meramente pedagógico, sem a dimensão epistemológica de um trânsito por entre os saberes.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017 pg. 02-03) aponta que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), formulados pelo Ministério da Educação (MEC) em 1997, se assumem como a explicitação da base nacional comum. Esta interpretação não foi, entretanto, aceita plenamente pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que logo em 1998 emitiu as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, em razão da competência prevista na Lei nº.9.131/95, ambas anunciando a necessidade de se formular posteriormente uma base nacional comum. O CNE, na Resolução CNE/CEB nº 2/98, que dispõe sobre o Ensino Fundamental, voltou a ressaltar uma formulação mais disciplinar da organização de conhecimentos, enquanto a Resolução CNE/CEB nº 3/98, que trata do Ensino Médio, enfatizou a forma interdisciplinar, contextualizada e comprometida com a solução dos problemas da vida dos estudantes. Esta dicotomia entre uma visão da base comum nacional mais centrada em conhecimentos disciplinares e outra mais centrada nas finalidades gerais da educação aparece em todos os documentos posteriores.

Os alunos que ingressam no Ensino Médio trazem uma base mais sólida de experiência escolar, o que pode influenciar a maneira como eles abordam o aprendizado, se relacionam com colegas e professores, e lidam com as demandas acadêmicas e pessoais. A compreensão dessa mudança na dinâmica dos alunos ao longo da sua jornada educacional é importante para os educadores, pois ajuda a adaptar abordagens pedagógicas e de apoio que sejam adequadas para esse estágio de desenvolvimento.

A dependência dos adolescentes em relação às suas famílias é quantitativamente menor e qualitativamente diferente. Mas, certamente, isso não significa que não se criem tensões, que derivam, principalmente, das novas expectativas familiares e sociais que envolvem o jovem. Tais expectativas giram em torno de três variáveis principais conforme o estrato sociocultural em que se produzem: a) os “conflitos da adolescência”; b) a maior ou menor aproximação ao

mundo do trabalho; c) a crescente aproximação aos rituais da passagem da Educação Básica para a Educação Superior (DCNs, 2013, pg. 20).

Mesmo que os documentos oficiais referentes ao Ensino Médio busquem o direcionamento para a profissionalização do trabalho, e categorizem de uma forma “arquivista” as matérias e o ensino, seria possível a partir da história da Filosofia ensinar ou discutir sobre questões relacionadas a diferenças e desigualdade?

Nas Orientações Curriculares Nacionais (2006) para o Ensino de Filosofia no Ensino Médio observa-se que o documento prescreve que a História da Filosofia é a forma adequada para o ensino da disciplina, pois mostra que a História da Filosofia é a fonte mais “adequada de tratamento dos conteúdos filosóficos” (BRASIL, 2006, p. 17). O documento estipula que necessariamente o professor responsável pela disciplina deve ter a história da Filosofia como fundamento para as suas aulas. No entanto, a Filosofia é uma disciplina aberta para discutir assuntos transversais no Ensino Médio a partir da História da Filosofia? Seria isso possível?

Gallo e Kohan (2000, p. 26) afirmam que, quando o Ensino de Filosofia é exclusivamente baseado na história da Filosofia, corre-se o risco de desenvolver um ensino enciclopédico que não apresenta relação com o cotidiano dos alunos. Afastando a discussão sobre a realidade vivida por cada estudante. No que diz respeito à real situação do Ensino de Filosofia nas escolas, percebe-se que ensinar Filosofia, baseando-se na sua história, se efetua como um processo árduo, cansativo, que não aparece como opção interessante para os alunos.

Observa-se nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p. 38) que “tendo a História da Filosofia como referencial, [...] pode tornar as aulas do docente, mais atraentes, e mais fácil a veiculação de questões filosóficas”. Surge então a possibilidade de trabalhar a história da Filosofia a partir de questões filosóficas, que possam tornar as aulas mais atraentes aos alunos, sendo mais fácil visualizar os diversos problemas levantados pelos filósofos em diferentes épocas, buscando concatená-los nos exemplos levantados pelo professor.

Dessa forma, abre-se um caminho para o professor colocar em pauta questões relevantes à realidade do aluno, seus problemas sociais, a relação com o mundo, com as pessoas que ele convive e as pluralidades culturais encontradas na instituição escolar em casa e na sociedade em geral. Entender e questionar a realidade leva o aluno a refletir e questionar sobre os fundamentos e direitos que constituem nossa democracia.

Para Gallo e Kohan (2000, p. 27) existem duas formas predominantes de se ensinar História da Filosofia, (a) baseada nos filósofos e (b) centrado nos temas e conteúdos filosóficos. As Orientações Curriculares apontam para a segunda forma de ensinar história da Filosofia, centrada tanto em temas quanto em problemas filosóficos, tentando propor um ensino que não seja enciclopédico, que possibilite alcançar os objetivos que a educação institucional busca com a inserção da Filosofia na Educação Básica. Nesse sentido, a segunda forma de ensinar a História da Filosofia, centrando nos temas e conteúdos filosóficos seria a maneira mais plausível para discutir sobre assuntos referentes à transversalidade no Ensino Médio?

O Ensino de Filosofia no Brasil tem uma história marcada por altos e baixos. A disciplina foi incluída como componente curricular obrigatório no Ensino Médio em 2008 pela Lei 11684/2008, (BRASIL, 2008), mas foi minimizada novamente em 2017, Lei 13415/2017 (BRASIL, 2017). Essa decisão foi criticada por muitos educadores, que acreditam que a Filosofia é uma disciplina essencial para a formação de cidadãos.

A nova Lei do Ensino Médio passou a constituir vagamente a Filosofia como um campo de "estudos", sem o status de disciplina. Isso significa que a Filosofia pode ser incluída como tema transversal, o que significa que ela seria abordada em outras disciplinas, como História, Sociologia e Literatura.

A nova Lei também prevê que a Filosofia pode ser incluída apenas nas escolas que quiserem oferecê-la. Isso significa que a Filosofia pode não estar disponível em todas as escolas do Brasil.

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular, a ser complementada por uma parte diversificada, conforme a organização curricular dos sistemas de ensino e das instituições escolares. § 1º A Base Nacional Comum Curricular incluirá, obrigatoriamente, estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia. § 2º A parte diversificada do currículo incluirá, de forma obrigatória, a língua estrangeira moderna, a ser escolhida pelo aluno, e, de forma facultativa, as seguintes disciplinas: I - artes; II - educação física; III - língua estrangeira moderna; IV - língua portuguesa e literatura brasileira; V - matemática; VI - história; VII - geografia; VIII - sociologia; IX - filosofia; X - redação. § 3º A parte diversificada do currículo poderá incluir outras disciplinas, conforme a necessidade e a disponibilidade da escola. (BRASIL, 2017, p. 14)

A nova Lei sobre o Ensino Médio está em vigor, porém, ainda não é claro como ela será implementada.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) destacam a importância da autonomia do aluno na aprendizagem. Segundo a BNCC (2017, p. 6), "o aluno é visto como sujeito ativo e protagonista de seu próprio aprendizado e, por isso, é incentivada a sua participação criativa e crítica no processo educativo", algo que se parece muito com uma visão neoliberal. Já os PCNS (1997, p. 17) apontam que "a formação integral do aluno inclui o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais, éticas e políticas, e o objetivo é formar indivíduos críticos, reflexivos e capazes de compreender e transformar a realidade".

Portanto, tais normativas destacam a autonomia do aluno como fundamental para o desenvolvimento pleno da personalidade e para uma educação de qualidade. E mais, de acordo com a BNCC (2017), "a autonomia permite ao aluno desenvolver sua capacidade de pensar, agir e aprender de forma independente e responsável".

Com toda essa valorização da autonomia do aluno na aprendizagem, qual incentivo é feito nos colégios militares para fomentar a criatividade e a formação dos sujeitos críticos e reflexivos capazes de transformar sua realidade?

Torna-se uma questão difícil, uma incompatibilidade fundamental entre a lógica militar de ensino, baseada na hierarquia, na uniformização, na obediência, na disciplina e na lógica neoliberal, baseada na "individualidade de mercado", na autonomia, no empreendedorismo. O neoliberalismo defende o individualismo, a competição e a meritocracia. Nesse contexto, o aluno é visto como um consumidor de educação, que deve competir com os outros alunos para obter os melhores resultados.

## **2.5 Ensinar Filosofia é uma “resistência?”**

Embora Michel Foucault tenha abordado o poder e a resistência em suas obras, é importante ressaltar que ele não abordou especificamente a questão do ensino da Filosofia como uma forma de resistência. No entanto, é possível explorar algumas ideias de Foucault para refletir sobre o papel do Ensino de Filosofia no contexto educacional.

O professor de Filosofia desempenha um papel fundamental na transmissão do conhecimento filosófico e no desenvolvimento intelectual dos estudantes. A trajetória de Foucault é um exemplo marcante dessa relação entre a vida intelectual, o ensino e as instituições de ensino.

Antes de se tornar professor no *Collège de France*, Foucault já havia trabalhado em outras universidades, mas foi durante os quatorze anos em que esteve nessa instituição que seu trabalho como professor se tornou particularmente frutífero. Lá, ele ministrou cursos nos quais apresentou o desenvolvimento de suas pesquisas, que posteriormente foram editados e publicados (VALEIRÃO, 2009).

Michel Foucault, em sua vida intelectual e como professor, ilustra essa perspectiva de resistência. Suas pesquisas e cursos muitas vezes abordam temas como poder, controle, vigilância e as formas sutis de opressão presentes nas instituições sociais.

A experiência de Foucault no *Collège de France* ressalta a relevância das instituições de ensino como espaços onde a Filosofia pode ser cultivada e desenvolvida. É nessas instituições que os professores têm a liberdade para explorar ideias, promover debates.

Foucault argumentou que o poder não é apenas uma estrutura coercitiva, mas também se manifesta, de maneira positiva, constitutiva das condutas, em práticas disciplinares que regulam o comportamento humano. Ele destacou a importância da resistência como uma forma de desafiar e questionar essas práticas. Nesse sentido, pode-se considerar o ensino da Filosofia como uma forma de resistência ao poder disciplinar predominante no sistema educacional.

A escola, ao longo da história, tem desempenhado o papel de uma máquina de vigilância na sociedade moderna. Ela se estabeleceu como um local privilegiado, exclusivo e legitimado de saber.

Através de suas práticas educacionais, a escola busca influenciar e moldar as subjetividades dos alunos, direcionando suas crenças, comportamentos e percepções de mundo. As teorias psicológicas são frequentemente mobilizadas nesse processo, oferecendo instrumentos e abordagens para a compreensão e intervenção nas emoções, no comportamento e no desenvolvimento dos indivíduos. No entanto, é importante reconhecer que essas teorias não operam em um vácuo neutro, mas estão enraizadas em relações de poder mais amplas.

É essencial distinguir entre o exercício de violência e as relações de poder presentes na escola. Embora a disciplina possa ser vista como uma forma de controle e submissão, nem todas as relações de poder são necessariamente violentas. As relações de poder na escola também podem ser entendidas como processos de negociação, influência e produção de conhecimento. Os professores exercem autoridade e poder sobre os alunos, mas também são responsáveis por transmitir conhecimentos, promover a reflexão crítica e auxiliar no desenvolvimento dos estudantes como indivíduos autônomos.

[...] a escola moderna é o locus em que se dá de forma mais coesa, mais profunda e mais duradoura a conexão entre poder e saber na Modernidade. [...] funcionando, assim, como uma máquina de governamentalização que consegue ser mais poderosa e ampla do que a prisão, o manicômio, o quartel, o hospital (VEIGA-NETO, 2001, p.109).

A escola, ao longo do tempo, se estabeleceu como um espaço de socialização e educação, onde os indivíduos são moldados para se adequar aos padrões estabelecidos pela sociedade. A disciplina, nesse contexto, não se baseia apenas em formas explícitas de punição, mas adota mecanismos mais sutis que visam influenciar e controlar as mentes e comportamentos dos sujeitos.

Dentro dessa dinâmica, as estratégias de persuasão são aplicadas de maneira indireta, por meio de normas, regras e expectativas internalizadas pelos indivíduos. A consciência do sujeito se torna o espaço onde essas normas operam, levando-o a acreditar que suas escolhas são livres, quando na realidade estão dentro de limites pré-determinados pela estrutura social e pelo sistema educacional.

Para Veiga-Neto (2001), a partir do século XVII, a escola emergiu como uma poderosa máquina responsável por moldar e construir as subjetividades de forma altamente eficaz. A persuasão sutil presente na escola é capaz de influenciar os desejos, valores e aspirações dos sujeitos, direcionando-os para caminhos considerados socialmente aceitáveis. Através de práticas pedagógicas, currículos, avaliações e recompensas, a escola modela a subjetividade dos indivíduos, moldando suas atitudes e comportamentos de acordo com as expectativas da sociedade.

A escola desempenha um papel essencial dentro de uma rede produtiva que atua sobre o corpo social, indo além de ser meramente um poder repressivo. Ela se configura como um dispositivo de produção de subjetividade que transcende o

espaço da sala de aula, influenciando o processo de constituição do sujeito. Se o poder se limitasse apenas à função de reprimir, através da censura, exclusão ou repressão, seria frágil. O que fortalece o poder é sua capacidade de produzir efeitos positivos no desejo e no conhecimento.

Veiga-Neto (2001) mostra que atualmente uma parte significativa da construção da subjetividade, que antes era exercida predominantemente no ambiente escolar, se deslocou para o espaço social mais amplo, ou, mesmo quando ainda presente na escola, deixou de depender do mesmo tipo de poder e das práticas específicas (como tecnologias) para a produção dos sujeitos.

Essa compreensão do poder como produtivo nos leva a questionar as relações estabelecidas na escola e refletir sobre suas implicações. Segundo Foucault, a resistência é intrínseca ao poder, pois onde há poder, há também resistência. Em outras palavras, o poder depende da existência da resistência, uma vez que é a resistência que o fundamenta, ou que fundamenta seu exercício. A resistência ao poder não se configura como uma oposição ou contraponto ao poder, mas sim como um elemento intrínseco à relação de poder. A resistência não se coloca como um exterior ao poder, mas como um "outro" dentro da dinâmica dessa relação de poder (VEIGA-NETO, 2001).

Da mesma forma que não há uma única entidade detentora do poder, também não há um único agente que possua o monopólio da resistência. Assim como o poder se manifesta de forma dispersa em diversos pontos, seja vinculado ou não ao Estado, a resistência também pode surgir em diferentes pontos e de diversas maneiras. A resistência não está centralizada em um único dono, mas pode emergir de diferentes locais e atores, desafiando as estruturas de poder de formas variadas.

Foucault reconhece a presença de micropráticas de resistência, pois em sua visão, não há poder sem a possibilidade de recusa ou revolta. Transpondo esse entendimento para o contexto educacional e o papel da Filosofia, podemos afirmar que a resistência se manifesta em pequenas ações e atitudes que questionam as estruturas de poder presentes na educação.

Ao questionar e problematizar as ideias preestabelecidas, os estudantes podem desafiar os sistemas de controle e produção de subjetividades impostos pela educação tradicional. Essa resistência educacional baseada na Filosofia permite aos indivíduos questionar as formas autoritárias de ensino, buscar autonomia intelectual e reivindicar uma educação mais participativa, plural e libertadora.

Foucault destaca a existência de micropráticas de resistência que minam o poder. Na esfera educacional, a Filosofia oferece ferramentas para a crítica, a reflexão e a subversão das estruturas hegemônicas. Essas práticas de resistência podem ser expressas por meio de discussões filosóficas, questionamentos sobre as formas de conhecimento, rejeição de modelos educacionais autoritários e busca por espaços de diálogo e colaboração.

Foucault (1985) enfatiza a necessidade de o indivíduo adotar uma postura contínua em relação a si mesmo, a fim de que possa exercer sua autonomia e escapar das diversas formas de dependência e submissão. Na obra *História da Sexualidade: o cuidado de si* (1985), Foucault traça uma genealogia do cuidado de si e analisa a relevância de ocupar-se de si mesmo na formação do sujeito, destaca a importância de um processo contínuo de autotransformação e reflexão.

O cuidado de si constituiu, no mundo greco-romano, o modo pelo qual a liberdade individual - ou a liberdade cívica, até certo ponto - foi pensada como ética. [...] O cuidado de si é, então, um modo de ser livre, de se afirmar como sujeito, de se constituir como pessoa responsável por si mesma. (FOUCAULT, 1985, p. 15)

No contexto da educação, compreender a genealogia do cuidado de si implica reconhecer a necessidade de os indivíduos se voltarem para si mesmos, para suas subjetividades e para o cultivo de sua própria existência. O cuidado de si não se trata apenas de atender às necessidades físicas e materiais, mas também de se engajar em um processo de autoexame crítico e de construção da própria identidade.

O cuidado de si não se configura como um exercício solitário, mas sim como uma prática social. Na perspectiva da resistência, a prática de si adquire um papel fundamental ao possibilitar que os indivíduos se posicionem de forma crítica diante das estruturas de poder.

A prática social de cuidado de si como resistência é um convite para que os estudantes se unam em busca de transformações e rupturas com modelos educacionais opressivos. Por meio de ações coletivas, como movimentos estudantis, grupos de estudo e fóruns de discussão. Esse exercício filosófico, a prática de si, contribui para o surgimento de práticas de subjetivação diversas e para a eficácia das práticas de resistência, buscando a conquista de formas de liberdade.

Mediante a perspectiva do pensamento de Foucault, podemos compreender que a Educação não é o único meio de subjetivação. O sujeito se constitui por meio de uma complexa rede de relações sociais, porém, a educação, como prática de resistência e cuidado de si, torna-se um caminho privilegiado para resistir. A educação escolar não é apenas um meio ou modo de assujeitamento (de produção de um sujeito assujeitado, isto é, conforme à disciplina e às exigências sociais ou do mercado). A educação na escola também pode ser um auxiliar nos modos de subjetivação que os sujeitos se dão a si mesmos.

A resistência manifestada pelos alunos, está alinhada com a perspectiva de Foucault e sobre a educação como prática de resistência e cuidado de si.

### Capítulo III

#### UBU REI E O ENSINO MÉDIO MILITAR

*O poder é uma coisa estranha. Pode ser  
usado para o bem ou para o mal.  
Pode ser usado para controlar ou para libertar.  
Pode ser usado para construir ou para destruir.  
O poder é uma coisa poderosa.*

*(Ubu Rei - Alfred Jarry, 1896)  
Tradução de Ferreira Gullar*

Neste capítulo, apresenta-se uma visão geral da sequência didática, um método pedagógico que envolve a organização sistemática de atividades escolares em torno de um gênero textual oral ou escrito.

Inicia-se com uma breve definição de sequência didática, destacando seus principais elementos e objetivos. Em seguida, discute-se a importância da intenção inicial na sequência didática, que é o ponto de partida para o planejamento das atividades. Depois, os objetivos da sequência didática, que devem ser claros e

definidos para que as atividades sejam planejadas de forma eficaz. Por fim, o planejamento das atividades, que é o passo mais importante da sequência didática.

As seções estão no mesmo capítulo pois abordam temas que estão interligados. A definição de sequência didática é essencial para compreender os outros elementos, como a intenção inicial, os objetivos e o planejamento das atividades.

As seções se entrelaçam por meio de uma discussão que parte da definição de sequência didática para chegar ao planejamento das atividades. Essa análise ajuda a compreender como a sequência didática funciona e como ela pode ser usada para promover a aprendizagem dos alunos.

Ao compreender a interligação entre os elementos da sequência didática, os educadores podem elaborar estratégias pedagógicas mais eficazes e direcionadas. A definição clara da sequência didática proporciona um ponto de partida sólido, permitindo que os professores desenvolvam uma intenção inicial precisa, estabeleçam objetivos educacionais alcançáveis e, por fim, planejem atividades que atendam às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos.

### **3.1 Sobre a sequência didática**

A sequência didática é um método pedagógico que envolve a organização sistemática de atividades escolares em torno de um gênero textual oral ou escrito. Normalmente, a sequência didática é aplicada na disciplina de Português, pois os alunos precisam criar um texto inicial baseado em um gênero textual, como conto, carta, notícia, nota, narrativa, testemunho, paródia, comentário, entre outros. Em seguida, serão desenvolvidos diversos módulos sequenciais para aprimorar a produção inicial, culminando em uma produção final que pode ser avaliada em comparação com a produção inicial. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.97).

Durante a produção final, os alunos têm a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo da sequência didática e avaliar seus próprios progressos com a orientação do professor.

O desenvolvimento da sequência didática possibilita a construção da autonomia dos alunos, que, ao terem contato com as diferentes etapas da produção

textual, são estimulados a refletir sobre a sua própria aprendizagem (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 24).

A sequência didática foi escolhida para a disciplina de Filosofia no Ensino Médio, uma vez que permite um acompanhamento mais efetivo do processo de ensino-aprendizagem, especialmente em uma disciplina com tempo limitado para o seu desenvolvimento.

Ao aplicar a sequência didática na disciplina de Filosofia, os alunos são incentivados a não apenas absorver conceitos filosóficos, mas também a desenvolver habilidades de pensamento crítico, análise e argumentação. Através da organização sistemática das atividades em torno de textos filosóficos, questões éticas, problemas metafísicos ou debates contemporâneos, os alunos são guiados a explorar diferentes perspectivas, a formular suas próprias opiniões e a comunicá-las de forma clara e coerente.

Além disso, a sequência didática na disciplina de Filosofia pode contribuir para a construção de uma comunidade de aprendizagem colaborativa, na qual os alunos podem compartilhar ideias, debater questões filosóficas e aprender uns com os outros. Através do feedback do professor e da interação com os colegas, os alunos têm a oportunidade de aprimorar suas habilidades argumentativas, aprofundar seu entendimento dos temas filosóficos e desenvolver uma postura reflexiva diante do conhecimento filosófico e de suas próprias crenças e valores. Assim, a sequência didática se mostra uma ferramenta pedagógica valiosa para promover o ensino e a aprendizagem da Filosofia no Ensino Médio.

A obra escolhida para o trabalho foi a peça teatral *Rei Ubu* do dramaturgo francês Alfred Jarry (1873-1907), escrita em 1896, que se tornou um marco do teatro do absurdo e da vanguarda artística do início do século XX. A versão escolhida foi a tradução para o teatro brasileiro feita pelo poeta Ferreira Gullar em 1972. Com a elaboração de uma sequência didática para a peça, é possível explorar diversas questões relevantes para os estudantes, tais como a crítica social e política, a desconstrução de estereótipos e a reflexão sobre as consequências do poder. É possível ainda trabalhar a compreensão da linguagem teatral e o desenvolvimento da habilidade de interpretação de textos e personagens.

A trama da obra segue as aventuras do grotesco e tirânico personagem-título, um ser monstruoso e covarde nobre polonês que trama o assassinato do rei e a tomada do trono. A peça é caracterizada por seu humor ácido, violência e elementos

grotescos, além de uma linguagem distorcida e não-linear, que desafia as convenções teatrais tradicionais. Rei Ubu é uma sátira política e social que aborda temas como poder exercido sem limites, corrupção, ganância e crueldade.

O personagem Rei Ubu pode ser interpretado de diversas formas. Segundo Tostes (1987, p.14), "na arte como na vida há apenas figurinos que se repetem". Michel Foucault utiliza o termo "ubuesco" em duas de suas aulas encontradas em sua obra os Anormais, fazendo referência ao personagem Pai Ubu. Esse adjetivo é frequentemente utilizado para descrever o grotesco e, em particular, uma nova categoria de poder: o poder ubuesco.

O grotesco ou, se quiserem, o "ubuesco" não é simplesmente uma categoria de injúrias, não é um epíteto injurioso, e eu não queria empregá-lo nesse sentido. Creio que existe uma categoria precisa; em todo caso, dever-se-ia definir uma categoria precisa da análise histórico-política, que seria a categoria do grotesco ou do ubuesco. O terror ubuesco, a soberania grotesca ou, em termos mais austeros, a maximização dos efeitos do poder a partir da desqualificação de quem os produz: isso, creio eu, não é um acidente na história do poder, não é uma falha mecânica. Parece-me que é uma das engrenagens que são parte inerente dos mecanismos do poder. (FOUCAULT, 2001, p. 15)

Foucault usa o termo "poder ubuesco" para descrever uma forma de poder que é exercida de maneira arbitrária, grotesca e absurda e desqualificada, semelhante ao personagem Ubu Rei de Alfred Jarry. Ele argumenta que o "poder ubuesco" é uma manifestação do poder soberano, que opera através da violência e do controle direto sobre os corpos e as vidas dos indivíduos.

O poder de um déspota esclarecido é limitado por sua própria sensatez. Para que o poder seja absolutamente ilimitado, portanto, deve ser exercido por um déspota não apenas cúbido, mas irremediavelmente estulto, pois qualquer razoabilidade ou prudência, no exercício do poder, já implicaria limitação. O poder despótico é tão mais ilimitado, quanto mais inapropriado para o cargo for aquele que o exerce. Ubu é esse personagem grotesco, ridículo, inadequado. O ubupoder é isso: à frente de um poder extremo e, por isso, infame, tem que estar o sonso Ubu. (FARHI NETO, 2020, p. 110)

O ubu-poder revela a natureza arbitrária e opressiva das relações de poder na sociedade. A análise de Foucault ajuda a entender como o poder é exercido e mantido através da construção e controle da anormalidade.

A anormalidade, neste contexto, refere-se à construção social de certos comportamentos, características ou identidades como desviantes ou anormais. Foucault sugere que o poder ubuesco opera através da construção e controle da anormalidade, usando-a como uma ferramenta para exercer poder e controle sobre os indivíduos.

O grotesco é um dos procedimentos essenciais à soberania arbitrária. Mas vocês também sabem que o grotesco é um procedimento inerente à burocracia aplicada. Que a máquina administrativa, com seus efeitos de poder incontornáveis, passa pelo funcionário medíocre, nulo, imbecil, cheio de caspa, ridículo, puído, pobre, impotente, tudo isso foi um dos traços essenciais das grandes burocracias ocidentais, desde o século XIX. O grotesco administrativo não foi simplesmente a espécie de percepção visionária da administração que Balzac, Dostoiévski, Courteline ou Kafka tiveram. (FOUCAULT, 2001, p. 16-17)

Por exemplo, ao rotular alguém como "anormal", as instituições e autoridades podem justificar ações opressivas e arbitrárias contra essa pessoa, como a exclusão social, a vigilância, a punição ou até mesmo a violência. No Ubu-poder, o anormal, por excelência, é o próprio Ubu. Mas, sendo absolutamente anormal, grotesco, ele, porém, pode exercer um poder absoluto, isto é, sem limite, sem disciplina.

A análise de Foucault sobre o Ubu-poder e a anormalidade ajuda a entender como o poder é exercido e mantido em diferentes contextos sociais e históricos. Ao examinar a construção da anormalidade e a maneira como ela é usada para exercer poder, podemos identificar e desafiar as formas opressivas e arbitrárias de poder que operam em nossa sociedade.

"Ubu burocrata" pertence ao funcionamento da administração moderna, como pertencia ao funcionamento do poder imperial de Roma ser como um histrião louco. E o que digo do Império romano, o que digo da burocracia moderna, poderia perfeitamente ser dito de outras formas mecânicas de poder, no nazismo ou no fascismo. O grotesco de alguém como Mussolini estava absolutamente inscrito na mecânica do poder. O poder se dava essa imagem de provir de alguém que estava teatralmente disfarçado, desenhado como um palhaço, como um bufão de feira. Parece-me que encontramos aí, da soberania infame à autoridade ridícula, todos os graus do que poderíamos chamar de indignidade do poder. (FOUCAULT, 2001, p. 16-17)

A representação teatral e grotesca de figuras de poder, como líderes imperialistas, burocratas modernos, ditadores fascistas e nazistas, é uma estratégia utilizada para mascarar a natureza do próprio poder. Essa encenação teatral, em que líderes se vestem metaforicamente como palhaços ou bufões, serve para obscurecer a verdadeira extensão do poder que exercem sobre a sociedade.

Foucault (2001) sugere que essa representação teatral ubuesca não é apenas superficial, mas está intrinsecamente ligada à própria mecânica do poder. A ideia de alguém no poder se disfarçando de forma teatral é uma maneira de expressar autoridade e dominação de maneira muitas vezes desvalorizada ou ridicularizada. Assim, a indignidade do poder é evidente em todos os níveis, desde a soberania

imperial até a autoridade moderna, refletindo a complexa relação entre representação, performance e exercício de poder ao longo da história.

A análise de Foucault sobre o Ubu-poder e a anormalidade leva a refletir sobre como a construção da normalidade e da anormalidade é utilizada como uma ferramenta de controle social. Aqueles que desviam das normas estabelecidas são frequentemente marginalizados, estigmatizados ou até mesmo patologizados, o que legitima a intervenção e o controle por parte das estruturas de poder. Nesse sentido, a anormalidade não é apenas uma condição individual, mas uma categoria socialmente construída que serve aos interesses do poder.

A compreensão dessa dinâmica nos permite reconhecer e desafiar as formas de poder que operam de maneira opressiva e arbitrária. Ao desmascarar as estratégias de representação teatral e grotesca utilizadas pelos detentores do poder, podemos questionar as bases sobre as quais essas autoridades são legitimadas e buscar alternativas mais democráticas e igualitárias de organização social. Essa análise nos convida a examinar criticamente não apenas as figuras de poder em si, mas também as estruturas e ideologias que sustentam e reproduzem suas posições privilegiadas, visando assim a transformação das relações de poder.

### **3.2 A intenção inicial na sequência didática**

De acordo com a proposta original de sequência didática recomendada por Dolz; Noverraz; Schneuwly; (2004, p. 98-99), a estrutura deve seguir uma organização que começa com uma apresentação da situação em que será descrita a produção textual inicial ou oral a ser realizada pelos estudantes. Em seguida, é preciso definir as capacidades que devem ser desenvolvidas para que os alunos possam dominar melhor o gênero textual escolhido. A partir daí, é necessário desenvolver módulos sistematizados que permitam aos estudantes progredirem na sua produção final. Ao final do processo, a produção final dos alunos é avaliada.

As turmas escolhidas para essa aplicação e análise foram duas turmas do 3º ano, no mês de Abril a maio de 2023, no período vespertino, no chamado contraturno, sendo que as aulas foram ministradas em sete dias de aulas subsequentes, em ordem que corresponde a uma sequência de uma aula por

semana na qual cada aula corresponde à apresentação de um ato da peça teatral *Rei Ubu*, obra do dramaturgo francês Alfred Jarry, na tradução de Fernando Gullar.

Na sala de aula, foi utilizada a Filosofia foucaultiana como uma ferramenta de problematização para questionar a percepção do poder ubuesco, após a apresentação da obra de Jarry realizada pelos discentes. Essa metodologia foi aplicada de forma aberta e incentivou os alunos a refletirem sobre a realidade em relação ao poder e à “anormalidade”.

Foram abordados os modos e técnicas de objetivação, ou seja, a busca pelo saber e pela verdade, os modos e técnicas de assujeitamento, que se referem ao exercício do poder, e os modos e técnicas de subjetivação, que envolvem a construção do sujeito ético e da liberdade no sexto encontro.

Na sequência didática, foram utilizados não apenas o pressuposto teórico baseado nas ferramentas foucaultianas, que nos fornecem uma base conceitual sólida, mas também as indicações e sugestões de outros autores, como Leon Farhi Neto (2020) e Renata Aspis e Sílvio Gallo (2009). É importante ressaltar que essa construção metodológica pode ser adaptada e redefinida de acordo com as necessidades e particularidades de cada turma, bem como das condições e do ambiente escolar em que se pretende implementá-la.

Nossa proposta de sequência didática, utilizamos sete aulas que correspondem a um mês e três semanas do mês seguinte (uma aula semanal). A partir da segunda aula foi apresentado pelos alunos a peça teatral base “*Rei Ubu*”.

O primeiro momento foi dedicado ao processo de sensibilização do tema a ser trabalhado e a organização do ensaio e explicação do conceito ubuesco apresentado por Foucault como instigação e reflexão sobre o tema. A partir da segunda aula, entramos na apresentação da peça teatral feita pelos alunos, dedicando-lhes, cinco aulas seguintes à essa questão.

O processo de avaliação/reflexão da sequência didática, pode ser entendido como um sétimo momento em que ocorre um retorno à questão inicial, agora, tendo mais elementos filosóficos para se colocar novamente a questão para a produção do texto.

As sequências devem funcionar como exemplos à disposição dos professores. Elas assumirão seu papel pleno se os conduzirem, através da formação inicial ou contínua, a elaborar, por conta própria, outras sequências (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY; 2004, p. 128).

Não há uma quantidade mínima de aulas para que uma sequência didática seja desenvolvida com sucesso. É importante entender que essa estratégia pedagógica vai além de uma única aula, mas é menor do que um projeto didático. Dessa forma, a duração e a intensidade da sequência didática devem ser definidas com base nas necessidades e objetivos educacionais específicos, levando em conta o tempo disponível para o desenvolvimento da atividade. O mais importante é que a sequência didática seja bem estruturada e adequada aos objetivos de ensino e aprendizagem estabelecidos para a disciplina ou tema em questão.

O processo de avaliação/reflexão da sequência didática é essencial para garantir sua eficácia e aprimoramento contínuo. Ao retornar à questão inicial após a conclusão da sequência, os alunos e professores têm a oportunidade de revisitar os conceitos explorados, refletir sobre o processo de aprendizagem e identificar áreas de melhoria. Essa etapa de avaliação não apenas consolida o conhecimento adquirido, mas também estimula o aprendizado, permitindo que os alunos avaliem seu próprio progresso e compreensão do tema abordado.

A concepção das sequências didáticas como exemplos e modelos para os professores ressalta a importância da capacidade dos educadores de adaptar e criar suas próprias sequências de acordo com as necessidades específicas de seus alunos e contextos educacionais.

### **3.3 Das restrições**

Os parâmetros impostos por uma escola militar para apresentação de peças no ambiente escolar geralmente são baseados nos valores e objetivos da instituição. Segundo o Regulamento Interno do Colégio Militar de Palmas - Unidade II (2023, p. 25), “as peças apresentadas na escola devem ser adequadas para o público escolar e não devem conter linguagem vulgar, violência ou conteúdo sexual explícito”. E devem seguir os valores. Disciplina: os alunos devem seguir as regras e normas da instituição, incluindo as regras de comportamento durante as apresentações. Honra: os alunos devem agir com dignidade e respeito, tanto entre si quanto com o público. Lealdade: os alunos devem ser fiéis à instituição e aos seus valores. Patriotismo: os alunos devem demonstrar orgulho e amor pelo Brasil e pela sua cultura. Trabalho

duro: os alunos devem se esforçar para dar o seu melhor nas apresentações. Respeito: os alunos devem respeitar o público e os colegas de elenco. Responsabilidade: os alunos devem ser responsáveis por suas ações e pelo seu trabalho.

Com base nesses valores, resumidamente entende-se que os parâmetros para apresentação de peças no Colégio Militar de Palmas - Unidade II incluem em sua organização:

Conteúdo: As peças devem ser adequadas para o público escolar e não devem conter linguagem vulgar, violência ou conteúdo sexual explícito. Temas: As peças devem abordar temas que sejam relevantes para os alunos e que promovam valores positivos, como patriotismo, civismo e respeito. Censura prévia: As peças devem ser submetidas à censura prévia da direção da escola, que pode solicitar alterações ou vetos no vestimento, sendo restrito a utilização de outra roupa que não seja o uniforme e na relação interpessoal do professor com o aluno em qualquer atividade. Preservando a hierarquia. Comportamento: Os alunos devem se comportar de forma respeitosa durante as apresentações, tanto em relação ao público quanto aos colegas de elenco. (MANUAL DO ALUNO, 2023, p. 15)

A apresentação de uma peça teatral feita pelos estudantes evidencia-se como uma atividade divergente e, ainda assim, regular, dentro das regras, mas contornadas, o que pode ser caracterizado como um ato típico de resistência.

A apresentação de peças teatrais pelos estudantes em um ambiente escolar militar proporciona uma oportunidade única para a expressão criativa e o desenvolvimento de habilidades artísticas, ao mesmo tempo em que reforça os valores e objetivos da instituição. No entanto, a necessidade de seguir os parâmetros e valores estabelecidos pode limitar a liberdade de expressão dos alunos e restringir a diversidade de temas abordados nas peças.

Nesse contexto, a organização das peças teatrais dentro dos parâmetros impostos pela escola militar pode ser percebida como um ato de resistência por parte dos alunos, que buscam encontrar maneiras criativas de expressar suas ideias e opiniões dentro das limitações estabelecidas. Através da escolha de temas relevantes e da apresentação de performances cuidadosamente planejadas, os estudantes podem desafiar sutilmente as normas e valores institucionais, promovendo a reflexão crítica e incentivando o diálogo sobre questões importantes para a comunidade escolar.

### **3.4 O objetivo da sequência didática**

Por meio da sequência didática, os estudantes têm a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos e de se aprofundar ainda mais nos temas abordados na peça "Rei Ubu" e o pensamento foucaultiano sobre o poder ubuesco.

Através da sequência didática, os estudantes podem explorar de maneira mais aprofundada os conceitos de poder ubuesco e as análises de Foucault sobre a anormalidade e o exercício do poder. Ao passar por diferentes etapas de produção textual e análise crítica, os alunos têm a oportunidade de refletir sobre como esses temas se manifestam na sociedade contemporânea e em suas próprias experiências.

A sequência didática proporciona um espaço para os alunos desenvolverem suas habilidades de pesquisa, argumentação e expressão criativa, incentivando-os a examinar criticamente as relações de poder em diversos contextos e a buscar soluções para os desafios enfrentados pela sociedade. Dessa forma, a peça "Rei Ubu" e o pensamento foucaultiano tornam-se não apenas objetos de estudo, mas também ferramentas poderosas para o desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência social dos estudantes.

O objetivo deste estudo é analisar como os alunos reagem à intervenção dos aparatos militares de ensino, que estão enraizados na estrutura educacional em que estão inseridos. A análise foi feita antes e depois da sequência didática das aulas de Filosofia, estruturadas como uma problematização em termos foucaultianos sobre a anormalidade e o poder. O Ensino de Filosofia pode ajudar os alunos a identificar e questionar a sua realidade (família, escola, igreja, comunidade, escola) como um exercício de autorreflexão e percepção de si.

Essa abordagem é especialmente relevante no contexto da obra de Michel Foucault "Os Anormais", que discute como as sociedades modernas criam padrões de normalidade e marginalizam aqueles que não se enquadram nessas normas. Foucault argumenta que as pessoas consideradas "anormais" são frequentemente controladas e subjugadas pelo poder.

Em resumo, esse estudo destaca a importância da Filosofia e da perspectiva foucaultiana no desenvolvimento de uma educação crítica e reflexiva. Através dessa abordagem, os alunos podem ser incentivados a questionar e a compreender melhor

sua realidade e a relação com as normas impostas pela sociedade, permitindo-lhes tornarem-se mais autônomos e conscientes.

A sequência didática é altamente aplicável à nossa proposta de Ensino de Filosofia, que busca discutir sobre a anormalidade e o poder. Através desse método, é possível uma maior percepção e concretização das questões abordadas em sala de aula, tanto aquelas levantadas pelos estudantes quanto aquelas observadas pelo professor de Filosofia em um Colégio Militar.

### **3.5 Características norteadoras da Sequência Didática**

Sequência Didática: “Rei Ubu” e a Educação Militar: Uma Análise Foucaultiana das Dinâmicas de Poder e Anormalidade.

Tema: Analisando a Intervenção dos Aparatos Militares de Ensino e o Poder Ubuesco em “Rei Ubu”

Objetivo Geral: analisar a reação dos alunos à intervenção dos aparatos militares de ensino por meio de uma sequência didática estruturada com base na perspectiva foucaultiana sobre o poder e a anormalidade, a fim de promover a reflexão crítica e a autorreflexão sobre a realidade e as normas sociais.

Mobilização do conhecimento prévio e introdução à perspectiva foucaultiana: iniciar a sequência apresentando uma introdução aos aparatos militares de ensino e à obra "Rei Ubu".

Iniciar uma discussão em sala de aula para ativar os conhecimentos prévios dos alunos sobre poder, hierarquia e educação militar e apresentar a perspectiva de Michel Foucault sobre o poder e a anormalidade, contextualizando a relação entre normas sociais e controle, temas já estudados em períodos anteriores no decorrer do ano letivo.

Ler e discutir trechos relevantes de "Os Anormais" para fornecer uma base teórica sólida. Apresentar casos reais exemplo da própria instituição de ensino pesquisada que apresenta marginalização ou controle em ambientes educacionais.

Propor debates e reflexões sobre como as normas sociais influenciam as percepções de normalidade e anormalidade.

Leitura e análise da peça "Rei Ubu" através do texto adaptado pelo professor pesquisador, e orientar os alunos na leitura, destacando elementos relacionados ao poder, submissão e comportamento ubuesco.

Promover uma discussão em grupo sobre como os conceitos foucaultianos podem ser aplicados à peça.

Autorreflexão e percepção de si: realizar a atividade prática que ilustra as formas de intervenção dos aparatos militares de ensino, como a dramatizações e análise da peça. Incentivando os alunos a refletirem sobre a intervenção institucional militar em sua vida acadêmica e pessoal.

Permitir que os alunos avaliem suas próprias experiências e como se encaixam nas normas sociais. Estimulando a autorreflexão sobre o impacto da educação e do poder nas suas vidas. Sistematizando e avaliando os resultados sobre as descobertas e reflexões dos alunos ao longo da sequência e realizar uma avaliação formativa, por meio dos debates realizados e da peça apresentada pelos alunos por meio de resenhas ou produção de texto, para verificar a compreensão dos conceitos foucaultianos e sua aplicação.

### **3.6 Atividade prática: descrição e efetividade da aplicação**

Sequência Didática: “Rei Ubu” e a Educação Militar: Uma Análise Foucaultiana das Dinâmicas de Poder e Anormalidade.

Aula 1: A sensibilização e introdução ao tema. Apresentação do tema: Introdução à perspectiva foucaultiana sobre os aparatos militares de ensino e a possível relação com a obra "Rei Ubu". Primeira discussão em grupo estimulando os alunos a compartilharem suas percepções iniciais sobre a relação entre educação, poder e normas sociais.

Aulas 2 a 3: Apresentação da Obra "Rei Ubu". Organização dos alunos em grupos: Cada grupo se responsabilizará por uma apresentação da obra.

Aulas 4 a 6: Os grupos apresentarão a obra, explorando os aspectos de poder, anormalidade e comportamento ubuesco presentes na peça. Após cada apresentação, promover debates sobre como os elementos foucaultianos se manifestam na obra.

Aula 7: Atividade de escrita e reflexão. A atividade de escrita é individual: os alunos escreverão um texto reflexivo sobre as apresentações e como os conceitos de poder e anormalidade se refletem na obra. Os discentes serão encorajados a aplicar as ideias de Foucault ao contexto da peça. A ideia é desafiar os alunos a aplicarem as reflexões e os conhecimentos obtidos em situações do cotidiano,

promovendo a consciência crítica. Os alunos discutirão suas reflexões e conclusões a partir das apresentações e da análise da obra. Abordagem das diferentes perspectivas: Explorando os pontos de vista divergentes e como a perspectiva foucaultiana influenciou suas análises.

Conclusão: reflexão final, a partir da discussão coletiva ocorrida em todo processo e principalmente, resgatando os principais insights adquiridos ao longo da sequência didática.

Observações finais: esta sequência didática enfatiza o planejamento das aulas de acordo com o esquema fornecido. A sensibilização inicial, a apresentação da obra "Rei Ubu" e as atividades de reflexão e debate estão integradas conforme a sua descrição. A perspectiva foucaultiana permeia a análise em cada etapa, permitindo que os alunos explorem criticamente o poder e a anormalidade na obra e em suas próprias vidas.

Encerrando esta jornada de exploração, é essencial ressaltar como a perspectiva foucaultiana e a análise crítica de "Ubu Rei" podem iluminar não apenas os corredores do pensamento filosófico e literário, mas também adicionar valor tangível ao nosso cotidiano. Aprofundar-se na visão de Foucault sobre o poder e a anormalidade nos desafia a questionar os sistemas de controle, as normas sociais e as estruturas de autoridade que muitas vezes passam despercebidos em nosso mundo.

O cruzamento entre a análise filosófica e a literária nos convida a considerar as implicações dessas dinâmicas na vida cotidiana. Mais importante ainda, a reflexão conjunta estimula a aplicação ativa de nossos insights. Através da lente foucaultiana, podemos enxergar as sutilezas do poder nas estruturas familiares, nas relações de amizade, nos locais de trabalho, em ambientes educacionais, como nas instituições militares. Assim, a análise de "Ubu Rei" e a perspectiva foucaultiana não se limitam a ser exercícios intelectuais, mas se transformam em uma bússola para navegar pelas águas complexas e muitas vezes obscuras da sociedade moderna.

A sequência didática é uma produção artística dos estudantes, montagem teatral e escrita a partir da adaptação da obra e nos parâmetros impostos pelo Colégio Militar de Palmas - Unidade II.

Para resumir, o primeiro momento (primeira aula), é planejado para ser uma etapa de sensibilização ao tema proposto, com o objetivo de chamar atenção para a problemática e para a organização dos alunos para apresentação da peça. A

segunda aula até a sexta aula fazem parte da apresentação da obra em si, realizada pelos alunos. Ao fim das cinco apresentações, ou seja, numa sétima aula, foi proposta uma atividade de escrita sobre as apresentações e a obra. E por fim os debates sobre as produções dos discentes na oitava e última aula.

<b>Aula</b>	<b>Atividade</b>
Primeira Aula	Sensibilização ao tema e organização para a apresentação da peça
Segunda a Sexta	Apresentação da obra pelos alunos
Sétima Aula	Atividade de escrita sobre as apresentações e a obra

Fonte - Tabela criada pelo autor

### **3.7 Síntese da atividade da sétima aula**

Os alunos têm liberdade para explorar, inventar, criticar e discutir sobre outros regimes com diferentes normas, utilizando como ponto de partida a sua vivência no Colégio Militar de Palmas - Unidade II. Esta abordagem permite uma análise mais ampla e crítica das estruturas sociais e políticas, incentivando o pensamento crítico e a reflexão sobre diferentes modelos de organização e governança.

Embora não haja um gênero textual específico definido, os alunos são incentivados a produzir comentários breves com base no questionário de verificação da aprendizagem apresentado no (Apêndice C). Esta atividade visa promover a reflexão crítica sobre os conteúdos abordados, permitindo que os alunos expressem suas interpretações e entendimentos de maneira sucinta e objetiva. Ao utilizar o questionário como ponto de partida, os alunos têm a oportunidade de consolidar o conhecimento adquirido e de desenvolver habilidades de análise e síntese. Essa prática contribui para o aprimoramento da capacidade de expressão escrita e para o aprofundamento do entendimento dos temas estudados.

Essa decisão foi tomada diante do consentimento dos alunos do 3º ano do Ensino Médio do Colégio da Polícia Militar de Palmas – Unidade II como público alvo, com o intuito de beneficiá-los com o aperfeiçoamento da escrita, visto que estão em uma fase final da educação escolar e que enfrentarão a partir de então vários concursos e vestibulares que cobram o aperfeiçoamento da escrita em redações. Considerando que estes alunos estão no último ano de sua trajetória na

instituição militar, a experiência acumulada por eles desempenha um papel crucial na análise do estudo, proporcionando uma visão abrangente dos anos anteriores que percorreram ao longo de sua jornada educacional.

A decisão de permitir aos alunos a liberdade de explorar e discutir outros regimes políticos, utilizando sua experiência no Colégio Militar de Palmas - Unidade II como ponto de partida, demonstra uma abordagem pedagógica enriquecedora e voltada para o desenvolvimento do pensamento crítico. Ao estimular os estudantes a refletirem sobre diferentes modelos de organização social e política, essa atividade promove não apenas o aprofundamento do conhecimento sobre os temas abordados, mas também a capacidade de análise e síntese, fundamentais para uma participação ativa na sociedade.

Ao considerar o contexto específico dos alunos do 3º ano do Ensino Médio, a atividade se torna ainda mais relevante, pois prepara-os para enfrentar desafios futuros, como concursos e vestibulares, que exigem habilidades avançadas de escrita e análise crítica. Ao integrar essa prática à sua formação escolar, os alunos têm a oportunidade de aplicar seus conhecimentos de forma prática e contextualizada, preparando-se de maneira mais eficaz para os desafios que enfrentarão após a conclusão de sua educação formal.

### **3.8 Relato de experiência: avaliação dos resultados obtidos pelo professor**

Freitas (2006), em seu livro "A Produção de Conhecimento na Educação: Métodos e Técnicas", afirma que o relato de experiência é um tipo de texto que "pode ser usado para compartilhar um conhecimento construído a partir de uma experiência vivida". Destacando que o relato de experiência pode ser usado para "promover a reflexão sobre a prática pedagógica", destaca a importância do trabalho realizado na área de atuação.

Portanto, desde o início de minha carreira como professor no Colégio Militar da Polícia Militar do Estado do Tocantins, sempre senti a presença de uma forte tensão entre o controle da disciplina e o desenvolvimento acadêmico dos alunos. A leitura das obras de Michel Foucault me deu uma compreensão mais profunda desses processos e da forma como a anormalidade é tratada neste ambiente escolar.

No Colégio Militar do Estado do Tocantins, os mecanismos de controle social são aparentes na forma como as regras são impostas e na existência de um sistema de punições rigorosas. A disciplina é vista como uma prioridade acima de todas as outras questões, incluindo a formação acadêmica dos alunos.

É importante lembrar que Foucault aponta que a criação dos métodos de controle é uma forma de controlar e disciplinar os indivíduos que são considerados incorrigíveis. Como ocorre na criação das Escolas, das Políticas de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), *a fortiori*, dos Colégios Militares. É nítido como a interação entre aparatos de poder e as normas sociais criam uma dinâmica de poder que influencia a formação da liberdade que é resultado da interação complexa entre aparatos de poder, normas e valores sociais. É importante estarmos conscientes desta dinâmica para compreender como a sociedade molda nossa liberdade e para buscarmos liberdades autênticas e plenas. A educação militar é uma forma de perpetuação da normalização do sujeito, da falta de liberdade na formação educacional e nítida falta do questionamento dos padrões impostos pela escola e sociedade no futuro.

Por exemplo, durante a educação escolar militar, fui exposto enquanto professor a valores e normas sociais rigorosos que obrigaram os alunos a seguirem regulamentos estritos. Isso de certa forma ajuda os discentes a desenvolver uma personalidade disciplinada e controlada, mas também limita a liberdade de pensar e agir de forma autônoma, o que me parece completamente distante ao que é preconizado nos currículos. Não apenas os estudantes, mas também os docentes, são disciplinados pela disciplina.

Observei também como a anormalidade é construída através da seleção e categorização dos alunos. Aqueles que não se encaixam nas expectativas impostas são rotulados como "anormais" e submetidos a punições mais rigorosas. Isso cria uma dinâmica de poder desigual e perpetua a desigualdade social, pois aqueles que são considerados "anormais" são colocados em desvantagem desde o início de suas carreiras escolares.

Em conclusão, minha experiência como professor no Colégio Militar da Polícia Militar do Estado do Tocantins me proporcionou uma profunda reflexão sobre as dinâmicas de poder e controle presentes no ambiente educacional. Através da lente foucaultiana, pude compreender como a disciplina e a normalização são utilizadas

como ferramentas para moldar o comportamento dos alunos, muitas vezes em detrimento da liberdade de pensamento e expressão individual.

É fundamental reconhecer que a educação militar não apenas promove a disciplina, mas também pode reforçar desigualdades sociais, ao categorizar e rotular os alunos que não se enquadram nas normas estabelecidas. Essa prática pode perpetuar injustiças e limitar o potencial de desenvolvimento pessoal e acadêmico dos estudantes.

Diante disso, é crucial questionar e repensar os modelos educacionais vigentes, buscando promover uma educação que valorize não apenas a disciplina, mas também a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico. Somente assim poderemos construir uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos tenham oportunidades iguais de desenvolvimento e realização pessoal.

### **3.9 Relato de experiência: a perspectiva dos alunos na obra “ubuesca”, uma intervenção à luz de Foucault**

Como professor, preparei o resumo<sup>33</sup> da peça teatral para a discussão sobre suas principais ideias do texto, visando orientar os alunos na compreensão e análise dos temas propostos. Esse processo permitiu uma imersão mais profunda nos conceitos filosóficos discutidos e incentivou a reflexão crítica por parte dos estudantes.

É proposto uma atividade de sensibilização e introdução ao tema no decorrer da aula. Na primeira parte, os alunos são apresentados à perspectiva de Michel Foucault<sup>34</sup> sobre os aparatos militares de ensino, ou seja, as estruturas institucionais que exercem controle e poder na educação, em seu meio. Também é destacada a possível relação entre essa perspectiva e a obra "Rei Ubu", sugerindo que a peça de Alfred Jarry pode oferecer insights sobre as dinâmicas de poder e controle na sociedade.

Ao final da primeira aula, todos os alunos, juntamente com o professor, após diversas discussões sobre os assuntos apresentados, decidimos explorar melhor os

---

<sup>33</sup> APÊNDICE A.

<sup>34</sup> A apresentação e os conceitos do filósofo já foram estudados pelos estudantes durante o ano letivo. São alunos da terceira e última série, relembrei princípios fundamentais do estudo aqui realizado e auxiliiei os estudantes durante as apresentações.

ensinamentos da peça teatral e os ensinamentos de Foucault. Chegamos à conclusão de que queríamos encontrar uma maior liberdade na apresentação do nosso trabalho, e provavelmente uma absorção mais eficiente dos elementos importantes trazidos pelos autores, mas que isso só seria possível fora da sala de aula. Em um espaço menos burocratizado.

No segundo encontro, já estávamos mais familiarizados com o texto. Ao final da primeira aula, ficou combinado com todos os alunos que leriam a peça em casa, assumindo a responsabilidade pela leitura. Com o texto já lido pelos alunos, colocamos em prática o combinado da aula anterior. Assim, todos nós procuramos um lugar adequado para trabalhar o texto em nossa apresentação. No entanto, enfrentamos uma série de interrupções e negligência em relação à possibilidade de utilizar os espaços internos do colégio para uma abordagem didática fora da sala de aula. Os coordenadores pedagógicos e os militares consultados responderam prontamente que não era possível fazer a apresentação ou utilizar outros espaços da escola, a menos que fosse em momentos cívicos ligados a eventos militares ou datas comemorativas.

No entanto, conseguimos contornar de certa forma as restrições impostas pelo regimento da escola e finalmente encontramos um local adequado para a discussão e apresentação da atividade fora da sala de aula. Com muita cautela, descobrimos uma grande árvore onde pudemos desfrutar de certa liberdade. Além disso, o local encontrado não estava totalmente preparado para uma aula, pois o calor da tarde, insetos e sujeira impediam o foco nas apresentações.

Durante a maior parte do tempo, pela primeira vez, todos os alunos participaram ativamente da discussão sobre o texto e da apresentação do que havíamos proposto na primeira aula. O curto período que conseguimos aproveitar foi extremamente benéfico para o aprimoramento do conteúdo e para o engajamento dos estudantes.

Figura 10 - No segundo encontro, segunda aula, tivemos que ir distante da sala de aula para organizar a peça.



Fonte: autoria própria

Os alunos ficaram bastante surpresos com o tom satírico e violento da obra. Eles também ficaram intrigados pela figura de Ubu, um personagem grotesco e sórdido que se tornou uma metáfora para a figura do tirano.

Os discentes tiveram uma discussão animada sobre o texto e compartilharam suas diferentes interpretações. Eles também discutiram os temas da obra, como o poder, a corrupção e a violência.

No final da aula, os alunos ficaram mais familiarizados com a obra "Ubuesca" e seus principais temas. Eles também ficaram mais empolgados com a ideia de apresentar suas discussões para a classe na próxima aula.

Algumas das perspectivas dos alunos sobre a obra:

*"Ubu rei é uma obra muito engraçada, mas também muito violenta. É difícil não rir das palhaçadas de Ubu, mas também é difícil não sentir repulsa por ele."* (Aluno A)

*"Ubu é a figura do tirano. Ele é um personagem cruel e ganancioso que não se importa com ninguém além de si mesmo."* (Aluno B)

*"Os temas da obra são muito relevantes para o mundo atual. Podemos ver a corrupção, a violência e o poder em todo lado igual na sociedade."* (Aluno C).

A peça teatral despertou tanto interesse na turma que chamou a atenção de outras turmas do terceiro ano do Ensino Médio (público-alvo), as quais também expressaram interesse em participar.

Como resultado, diversos alunos, motivados pela persistência, tentaram obter aprovação da coordenação pedagógica e dos militares para apresentar e praticar trabalhos teatrais na quadra poliesportiva. Entretanto, apesar dos esforços, essa aprovação não foi concedida. No entanto, em dias nos quais não havia aula de Educação Física, uma parcela significativa dos estudantes optou por ocupar a quadra para realizar suas apresentações de forma voluntária.

Tudo o que acontece, entre nós, ocorre segundo uma lógica, nada está fora de uma certa ordem. Até mesmo os sonhos, até mesmo os sintomas aparentemente mais absurdos, como disse Freud, possuem sentido. Cabe-nos, desvelá-lo. Trata-se de considerar os acontecimentos, o devir, do ponto de vista do realismo. Nada de absurdo ou surreal, portanto, no que Ubu faz e faz acontecer. Sua lógica, ordem ou sentido: é o ubupoder. A ideia de que o poder possa se autolimitar, por uma espécie de sensatez própria, nos conduz à paralisia. Deixado a si só, o desejo de poder é ilimitado, e por isso insensato. A ousadia covarde do ubupoder, seu atrevimento, sua desmedida, não para diante de nenhum escrúpulo. (FARHI NETO, 2020, p.4)

O ubupoder é inerente. No entanto, essa percepção de poder muitas vezes é disfarçada ou camuflada por meio de justificativas ligadas à educação, especialmente enfatizando valores como obediência, bem como a promoção de certos conceitos políticos e religiosos.

Figura 11 - Os alunos gostaram tanto da peça que voltaram a apresentá-la.



Fonte: autoria própria

Importante salientar também que os grupos com mais apelo e vontade de revolta em relação ao modelo proposto pelo colégio foram mulheres.

Vocês encontram igualmente essas revoltas de conduta, essas resistências de conduta, ligadas a um problema totalmente diferente mas capital, o do estatuto das mulheres. E vemos que essas revoltas de conduta estão muitas vezes ligadas a esse problema das mulheres, do seu estatuto na sociedade, na sociedade civil ou na sociedade religiosa. Essas revoltas de conduta floresceram nos conventos femininos, [...] vocês veem também todos os grupos que se constituem em torno das mulheres profetizas na Idade Média [...]. Vocês os verão mais tarde naqueles círculos curiosos, meio mundanos, meio populares, de conduta, ou melhor, de direção de consciência do século XVII [...]. (FOUCAULT, 2008, p. 259).

Michel Foucault reconheceu que as mulheres, ao exercerem formas de contraconduta, ou seja, ao desafiar as normas e expectativas sociais estabelecidas, frequentemente eram alvo de críticas severas, mesmo em debates civis sobre questões jurídicas.

Volta-se aqui à ideia do “monstro” em *Os anormais* de Foucault. O conceito de "monstro", que pode ser associado à forma como, frequentemente, o comportamento de mulheres e de pessoas LGBTQIA+<sup>35</sup> é percebido como polêmico ou até mesmo proibido e introduzido pelos próprios alunos na adaptação da peça. Nesse contexto, as vivências LGBTQIA+ acabam por ocorrer de maneira velada, uma vez que qualquer manifestação que escape aos padrões estabelecidos tende a ser alvo de críticas ou repressões severas.

Figura 12 - Reapresentação da peça Ubu rei.



Fonte: autoria própria

No decorrer das apresentações, embora tenha ocorrido muitos entraves por conta da própria instituição, acredito que a discussão sobre a obra “Ubuesca” foi uma experiência muito positiva para os alunos. Eles tiveram a oportunidade de se familiarizar com uma obra importante da literatura e discutir seus principais temas ligados aos conceitos foucaultianos estudados em sala de aula. Eles também

---

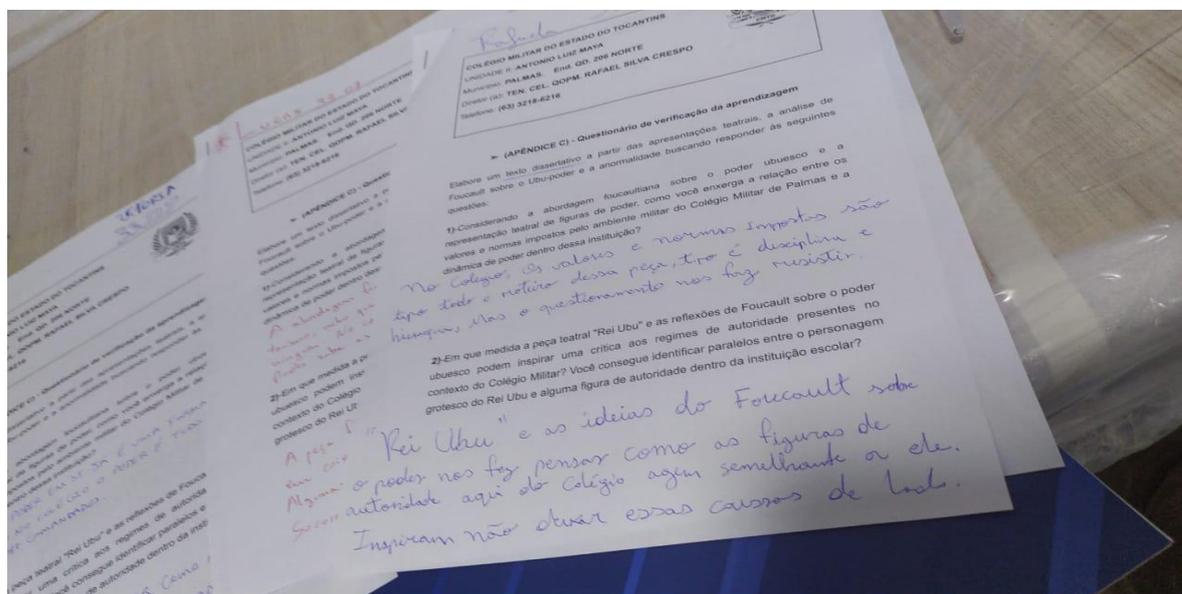
<sup>35</sup> Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexuais, assexuais.

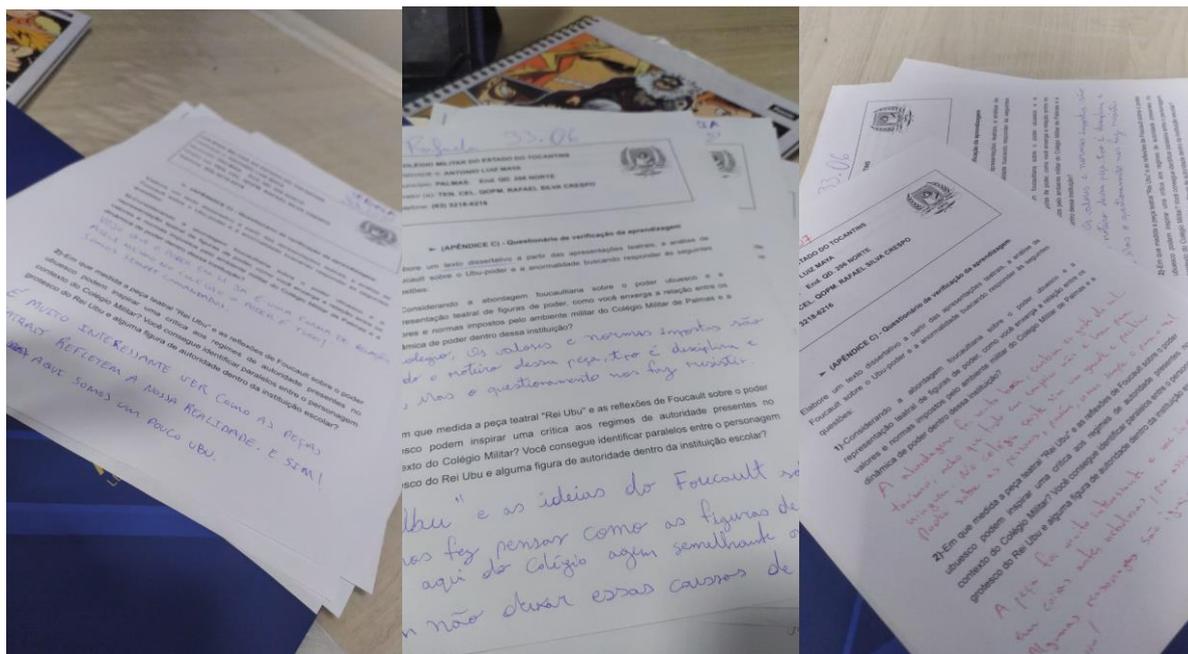
tiveram a oportunidade de compartilhar suas diferentes perspectivas e aprender com os outros alunos.

A discussão sobre a obra "Ubuesca", baseada nos ensinamentos de Foucault, foi planejada para ir além dos limites tradicionais da sala de aula, buscando explorar ambientes alternativos que permitissem uma abordagem mais livre e crítica. No entanto, esbarraram em obstáculos institucionais que restringiam a liberdade de escolha dos locais de aprendizado. Mesmo assim, os alunos e o professor persistiram e conseguiram encontrar uma maneira de contornar essas limitações, demonstrando sua determinação em buscar uma forma de resistência ao *status quo* educacional.

Pude notar, que os alunos não apenas se envolveram ativamente na discussão da obra, mas também expressaram sua disposição para ampliar as possibilidades de aprendizado, levando suas interpretações para fora da sala de aula tradicional e até mesmo organizando atividades extras, como representações teatrais. Essa iniciativa dos alunos evidencia uma resistência ao modelo educacional padrão, buscando uma abordagem mais participativa e engajada na construção do conhecimento.

Figura 13- Questionário respondido pelos alunos





Fonte: autoria própria

Durante a produção dos exercícios, foi elaborada uma atividade contendo questões subjetivas com o objetivo de estimular a busca pelo processo de aprendizagem, pois o Ensino de Filosofia não se resume à mera transmissão de conhecimento, mas sim à abertura de oportunidades para que os alunos construam seus próprios argumentos. Adicionalmente, um roteiro de estudos foi desenvolvido para orientar os alunos na resposta às questões, acompanhado com o texto da peça Ubu rei resumida pelo autor.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da complexidade e das profundas reflexões possíveis, é essencial reconhecer a relevância dessas discussões não apenas no âmbito acadêmico, mas também na prática educacional e social. A análise crítica sobre a construção da "anormalidade", poder, disciplina e militarização e suas implicações nas instituições educacionais, especialmente nos colégios militares, oferece uma perspectiva crucial para compreendermos os mecanismos de exclusão e marginalização presentes em nossa sociedade.

Ao nos depararmos com a interseção entre poder, conhecimento e práticas disciplinares, conforme delineado pelas ideias de Foucault, somos confrontados com a urgência de repensar os paradigmas educacionais e promover mudanças significativas em direção a uma educação mais inclusiva e justa. Isso requer não apenas uma revisão das estruturas institucionais, mas também uma transformação profunda nas mentalidades e nos discursos que as perpetuam.

É necessário enfatizar a necessidade de os educadores e administradores/militares nas escolas estarem cientes dessas questões e trabalharem ativamente para criar ambientes escolares mais inclusivos, onde a diversidade e liberdade seja valorizada e respeitada. Porém, com recorrente dada às escolas militares, o Estado está cada vez mais sujeito a instituições militares.

No Tocantins, a implementação da gestão militarizada em escolas civis, — em um cenário em que a escola pública é frequentemente percebida como deficiente e em que há uma demanda por disciplina — é vista como uma necessidade urgente. Nesse contexto, os militares são apresentados como agentes externos capazes de trazer ordem e excelência para as escolas.

A militarização não é exclusiva de iniciativas estaduais, mas também pode ocorrer em nível municipal e em parceria com diversas instituições militares<sup>36</sup>.

A questão que fica é: por que tamanha emergência de escolas militares? Algo que se estende desde governos aliados ao militarismo até a crença popular de que a militarização dos colégios tornam os alunos melhor capacitados financeiramente e intelectualmente.

---

<sup>36</sup> Por exemplo, o COLÉGIO ESPORTIVO MILITAR DO CORPO DE BOMBEIROS (CEMIL) – PROFESSORA MARGARIDA LEMOS GONÇALVES - Palmas/TO.

Porém, o próprio PACIM - Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, foi descontinuado primeiramente por não conter todas as verbas que o programa necessitava para a implementação no país.<sup>37</sup>

A estrutura das escolas militarizadas no Tocantins destaca-se pela influência predominante da Polícia Militar do Estado, PMTO, apesar de serem instituições de ensino civil. Essa ideia é sustentada não apenas pelos documentos que atribuem muitas funções escolares aos militares e designam cargos de liderança e coordenação para servidores militares que estavam na reserva e ganham postos e funções acima de professores e coordenação pedagógica, mas também pelo nome adotado pelas escolas, como "Colégio Militar do Estado do Tocantins", pelo padrão de uniformes escolares, pelas rigorosas diretrizes relacionadas à aparência dos alunos e pela disciplina baseada no militarismo, entre outros símbolos associados às escolas militares.

Ao concluirmos esta investigação, torna-se claro que a militarização do ensino público não se alinha de forma coerente com os princípios educacionais, nem esteticamente, nem pedagogicamente, desconsiderando as diversas abordagens desenvolvidas por renomados pensadores no Brasil. Na verdade, representa um retrocesso significativo.

---

<sup>37</sup><https://www.camara.leg.br/noticias/944526-projeto-revoga-programa-de-escolas-civico-militares-do-governo-bolsonaro/>. Acessado em: 31 de agosto de 2023

**REFERÊNCIAS:**

ASPIS, Renata Lima; GALLO, Sílvio. **Ensinar filosofia: um livro para professores**. São Paulo:Atta Mídia e Educação, 2009.

BENTO, Cláudio Moreira. **As Origens dos Colégios Militares no Brasil**. Revista HYLOEA do CMPA, 1995, p. 5/6.

BRASIL. Ministério da Educação. **BNCC. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEESP. 2017.

BRASIL. **Lei Nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...]. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm)>. Acesso em: 16 agos. 2023.

BRASIL.**Lei 11684/2008**. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm). Acesso em 20 .agos. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCNS. Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEESP. 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares Para o Ensino Médio. Ciências Humanas e suas tecnologias. Conhecimentos de Filosofia**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF, 2006. Vol. 3.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. 1996. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

BRASIL. **Saiba quais são as 54 escolas que receberão o modelo cívico-militar do.MEC**.2019.Disponível.em:<<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/escolas-civico-militares>>. Acesso em: 01 out. 2023.

BRASIL. **Polícia Militar do Estado do Tocantins. Colégios Militares do Estado do Tocantins**. 2023. Disponível em: <https://www.to.gov.br/pm/colegios-militares-do-estado-do-tocantins/3mkjkgye2m0j>. Acesso em: 21 de novembro de 2023.

BRASIL. **Manual das escolas cívico-militares - (PECIM)**. Brasília: MEC, 2021.

BRASIL. **NORMAS GERAIS DO ALUNO- (NGA) Colégios Militares do Estado do Tocantins**. Tocantins: SEDUC, 2023.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto revoga programa de escolas cívico-militares do governo Bolsonaro. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/944526-projeto-revoga-programa-de-escolas-civico-militares-do-governo-bolsonaro/>>. Acesso em: 31 de agosto de 2023.

CHARAUDEAU, P. **Sobre o discurso científico e sua midiatização**. Calidoscópico. Unisinos, v. 14, n. 3, p. 550-556, set/dez, 2016.

COHEN, Jeffrey Jerome. **A cultura dos monstros: sete teses**. In: **Pedagogia dos monstros. Os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DAMETTO, J. & ESQUINSANI, R. **Desdobramentos educacionais das teorizações sobre a anormalidade: perspectivas a partir de Michel Foucault**. Perspectiva: Linguística, Letras e Artes e Ciências Humanas, n. 144, v. 38, p. 1-100, dez. 2014.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. **Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

EXÉRCITO BRASILEIRO. Colégios Militares. Disponível em: <https://www.eb.mil.br/web/ingresso/cole-gios-militares>. Acesso em 22 de fev. de 2023.

FARHI NETO, Leon. **COVID-19 e ubupoder-19**. In: Reflexões sobre uma pandemia. Florianópolis: Néfiponline (UFSC), 2020, p. 105-114.

FARHI NETO, Leon. **Biopolítica como Tecnologia de Poder**. R. Inter. Interdisc. INTERthesis, Florianópolis, v.5, p. 47-65, jan./jul. 2008.

FERRARO, José Luís; AMARAL, Augusto Jobim do. **Michel Foucault e a produção do sujeito ético: subjetividade e verdade entre a ciência e a educação**. In: Revista Ideação, Universidade Estadual de Feira de Santana, v. 1, n. 44, p. páginas 156-166, 14 dez. 2021.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1975.

FOUCAULT, Michel. **O sujeito e o poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. 256 p. ISBN 85-7031-118-X.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade v.1**. São Paulo: Graal, 2003.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade v2**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. Guinsburg. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade III: o cuidado de si**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

FOUCAULT, Michel. **História da Loucura na Idade Clássica**. São Paulo: Ed. Perspectiva S. A. 1972.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 5ª Edição. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal, 2017.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

FOUCAULT, Michel. **“A ética do cuidado de si como prática da liberdade”**. In: Ditos & Escritos V – Ética, Sexualidade, Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos IV: Estratégia, Poder-Saber**. Organização, seleção de textos e revisão técnica: Manoel Barros da Motta. 2. ed. Tradução Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. v. 4.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População. Curso dado no Collège de France (1977-1978)**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A produção de conhecimento na educação: métodos e técnicas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GALLO, S.; KOHAN, W. O. Crítica de alguns lugares comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio. In: GALLO, S.; KOHAN, W. **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000, p. 174-196.

GALLO, S. **A Filosofia e Seu Ensino: Conceito e Transversalidade**. In.: TRENTIN, Renê; GOTO, Roberto (Orgs). **Filosofia no ensino médio**. São Paulo: Loyola, 2007.

Governo do Tocantins. **Regulamento Interno do Colégio Militar de Palmas**. Palmas, TO: Governo do Tocantins, 2023.

JARRY, Alfred. **UBU REI ou Os Poloneses**. Drama em cinco atos. (1896) de Alfred JARRY - tradução para o teatro Ferreira Gullar [1972]. Disponível em: <[https://resistir.info/livros/ubu\\_rei.pdf](https://resistir.info/livros/ubu_rei.pdf)>.

LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LUCHETTI, Maria Salute Rossi. **O Ensino no Exército Brasileiro: histórico, quadro atual e reforma**. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba Faculdade de Ciências Humanas: Piracicaba, 2006.

MORAES, Marcos Vinicius Malheiros. 2018. "**Genealogia - Michel Foucault**". In: Enciclopédia de Antropologia. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia. Disponível em: <<http://ea.fflch.usp.br/conceito/genealogia-michel-foucault>>. Acessado em 08 de fevereiro de 2022.

NOGUEIRA, Jeferson Gomes. **Educação Militar: Uma Leitura da Educação no Sistema dos Colégios Militares do Brasil (SCMB)**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2014.

PIRASSINUNGA, Adailton Sampaio. **O Ensino Militar no Brasil**. Rio de Janeiro: Bibliex, 1958.

CMTO II - Colégio da Polícia Militar - Senador Antônio Luiz Maya. Unidade II. **Projeto Político Pedagógico**. Palmas. 2022.

REALE, G. **História da filosofia (v. 3)**. Tradução Ivo Storniolo. São Paulo: Paulus, 2009.

REALE, G. **História da filosofia (v. 7)**. Tradução Ivo Storniolo. São Paulo: Paulus, 2006.

Singer, J. (1998, November). **Why can't you be normal for once in your life? The emergence of the autistic spectrum as a cultural identity**. American Journal of Sociology, 103(6), 1138-1171.

SOUSA, J. S. Oliveira, D. L. (2023). **Das cirandas aos quartéis: Expansão da militarização das escolas públicas no Tocantins**. Revista Retratos da Escola, 17(37), 61-82.

TOSTES, Theodomiro. **O Fenômeno Jarry**. In: JARRY, Alfred. Ubu Rei. Tradução de Theodomiro Tostes. Porto Alegre, L&PM, 1987, p.14-21. (Coleção Rebeldes e Malditos).

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR Carlos. Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 105-118.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império**. In: Figuras de Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 13-43.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VALEIRÃO, Kelin. **Foucault na educação: ferramentas analíticas para a práxis educacional hoje**. 2009. 95 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2009

**(APÊNDICE A) - Ubu Rei - Alfred Jarry, 1896 (peça adaptada em cinco atos a partir da tradução de Ferreira Gullar)**

**COLÉGIO MILITAR DO ESTADO DO TOCANTINS**

**UNIDADE II: ANTONIO LUIZ MAYA**

**Município: QOPM PALMAS. End. QD. 206 NORTE**

**Diretor (a): TEN. CEL.. RAFAEL SILVA CRESPO**

**Telefone: (63) 3218-6216**



**Resumo da peça *UBU REI* ou *Os Poloneses* - drama em cinco atos (1896) de Alfred JARRY - (tradução Ferreira Gullar)**

**PERSONAGENS:**

**Pai Ubu**

**Mãe Ubu**

**Capitão Bordadura**

**Rei Venceslau**

**Rainha Rosamunda**

**Boleslau**

**Ladislau**

**Bugrelau**

**General Lascy**

**Stanislau Sobieski**

**Imperador Alexis**

**Girão**

**Pila**

**Cotica**

**Conjurados e Soldados**

**Povo**

**Miguel Federovitch**

**Nobres**

**Magistrados**

**Conselheiros**

**Financistas**

**Guardas de Finanças**

**Camponeses**

**Exército Russo**

**Exército Polonês**

**Os Guardas de Mãe Ubu**

**Um Capitão**

**Um Urso**

**O Cavalo de Finanças**

**A Máquina de Decapitar**

**A Equipagem**

**O Comandante**

### **ATO 01**

No primeiro ato, Pai Ubu e Mãe Ubu conspiram para assassinar o rei da Polônia, Venceslau. Eles organizam um banquete para Capitão Bordadura e seus companheiros conspiradores.

A cena se passa na casa da família Ubu, onde os personagens se reúnem para discutir um plano de conspiração contra o rei.

Mãe Ubu cumprimenta os presentes e convida todos a se sentarem. Capitão Bordadura pergunta pela ausência de Pai Ubu, que logo chega reclamando de sua aparência. Pai Ubu expressa sua preocupação com seu peso, enquanto Capitão Bordadura e os outros se preparam para discutir o plano de conspiração.

No entanto, Pai Ubu os faz adormecer para que não escutem a trama. Capitão Bordadura aceita ajudá-los a usurpar o trono do rei e diz que sua tropa está sob suas ordens.

Pai Ubu toma a liderança e propõe o plano de atacar o rei. Ele designa tarefas para cada um dos conspiradores, incluindo a morte do rei o abrindo ao meio por parte de Bordadura. Uma discussão humorística se desenrola sobre as táticas a

serem empregadas no ataque, com Pai Ubu sugerindo pisar no pé do rei como sinal para o ataque.

Mãe Ubu também participa do plano, incentivando Pai Ubu a pegar o cetro e a coroa após a morte do rei. Os conspiradores concordam em seguir o plano e juram lutar com desprendimento. A cena termina com os conspiradores prontos para executar o plano contra o rei.

Inesperadamente e sob um certo temor do pior, Pai Ubu teme a razão para que o rei o convoca ao palácio, porém, não era nada alarmante, ao contrário, o nomeia Conde Sendomir e lhe dá um presente. No retorno à sua casa, Pai Ubu, Mãe Ubu e os conspiradores discutem sobre o plano para assassinar o rei e tomar o trono. Após várias sugestões, decidem matá-lo com um golpe de espada. Eles juram lealdade a Pai Ubu e à sua causa. O ato termina com a conspiração em andamento e o plano para assassinar o rei em ação.

## **ATO 02**

No segundo ato, no palácio do Rei Venceslau, ele e a rainha Rosamunda discutem o comportamento insolente de Bugrelau em relação a Pai Ubu. O rei proíbe Bugrelau de comparecer à cerimônia de revista às tropas como punição. A rainha tenta convencer o rei de que ele está em perigo, pois sonhou que Ubu usurpará o trono, mas Venceslau não acredita nela. Em um gesto de desafio, o rei decide ir desarmado à cerimônia de revista às tropas. A rainha e Bugrelau rezam na capela pelo bem-estar do rei e de seus irmãos.

No pátio de revistas, o Rei Venceslau, acompanhado por Pai Ubu, realiza uma inspeção das tropas. Entretanto, Pai Ubu e seus homens armam uma emboscada e atacam o rei. Durante a confusão, os filhos do rei, Boleslau e Ladislau, fogem, mas são perseguidos por Pai Ubu e seus homens. Boleslau é morto por uma bala, e Ladislau é cortado ao meio por Bordadura.

Enquanto isso, a rainha Rosamunda e Bugrelau observam a tragédia de longe. O exército de Pai Ubu invade o palácio, mas Bugrelau jura proteger sua mãe. Quando os rebeldes entram no palácio, Bugrelau enfrenta o Pai Ubu e seus homens. A situação fica tensa, com Bugrelau determinado a proteger sua mãe até a morte.

Bugrelau enfrenta os homens de Pai Ubu com grande bravura, defendendo sua mãe e causando um massacre no processo. Ele consegue proteger a rainha, permitindo que ela fuja pela escada secreta, enquanto ele fica para trás para

enfrentar Pai Ubu e seus homens. Com habilidade e determinação, Bugrelau luta ferozmente contra Pai Ubu, numa ineficiente tentativa de matá-lo. Porém, em um último ato de coragem, Bugrelau desapareceu pela escada secreta, garantindo a segurança da rainha e de sua vida.

Na cena seguinte, Bugrelau e a rainha encontram refúgio em uma caverna nas montanhas. A rainha, no entanto, está gravemente ferida e morre nos braços de seu filho. Bugrelau, agora sozinho e órfão, chora a perda de sua mãe e a tragédia que se abateu sobre sua família. No auge de sua dor e desespero, as almas de seus ancestrais aparecem na caverna. O mais velho deles, o Senhor Mathias de Konigsberg, fundador da Casa de Bugrelau, confiou a Bugrelau a missão de vingar a família e entrega-lhe uma enorme espada para cumprir a tarefa.

Bugrelau, agora investido com a responsabilidade de vingar sua família e restaurar a honra de sua linhagem, fica sozinho na caverna, pronto para cumprir sua missão e acabar com o usurpador, Pai Ubu.

No Palácio do Rei, Pai Ubu, Mãe Ubu e Capitão Bordadura discutem sobre como lidar com o povo, que está esperando por ações generosas. O povo exige carne e ouro, ameaçando depor Pai Ubu caso suas demandas não sejam atendidas. Após alguma resistência, Pai Ubu concorda em distribuir ouro e carne ao povo, usando os tesouros da Polônia para isso.

No pátio do palácio, o povo está reunido enquanto Pai Ubu joga ouro para eles. O povo fica eufórico com a distribuição, e Pai Ubu decide organizar uma competição para distribuir mais ouro. Ele oferece uma caixa cheia de ouro como prêmio para o vencedor de uma corrida, enquanto os outros receberão uma parte de outra caixa. O povo se alinha no final do pátio, pronto para a corrida. Quando Pai Ubu dá o sinal, a corrida começa com tumulto e gritos.

Enquanto a corrida acontece, Pai Ubu, Mãe Ubu e Bordadura assistem animadamente. Eles comentam sobre o desempenho dos participantes, demonstrando seu interesse na competição. O povo, animado pela chance de ganhar ouro, se esforça ao máximo na corrida, criando um cenário de caos e competição feroz no pátio do palácio.

Após a corrida, Miguel Federóvitch é declarado vencedor e recebe a caixa de ouro como prêmio de Pai Ubu. O povo comemora a vitória de Miguel Federóvitch e aclama Pai Ubu. Pai Ubu, generosamente (e talvez ironicamente), permite que o

povo se aproxime do palácio para um grande banquete. Todos entram no palácio para a festa, e o som da orgia se prolonga até o dia seguinte.

### **ATO 03**

No terceiro ato da peça "Ubu Rei", a trama se desenrola em diferentes cenários, cada um revelando mais sobre a crueldade e ambição dos personagens principais, Pai Ubu e Mãe Ubu.

A cena 1 se passa na Casa de camponeses nas cercanias de Varsóvia, onde vários camponeses estão reunidos. Eles discutem a morte do rei, dos duques e a ascensão de Pai Ubu ao trono. Há relatos de execuções de nobres e juizes, além do aumento dos impostos sob o governo de Pai Ubu. Os camponeses expressam temor diante da tirania do novo rei e de sua esposa, Mãe Ubu.

Na cena 2, no Salão do palácio, Pai Ubu, Mãe Ubu, oficiais, soldados, nobres algemados, financistas, magistrados e tabeliões estão presentes. Pai Ubu anuncia sua decisão de liquidar todos os nobres e confiscar seus bens para enriquecer o reino. Ele utiliza instrumentos como o gancho-dos-nobres e o cutelo-dos-nobres para executar os nobres condenados à morte. A brutalidade de Pai Ubu é evidente, causando revolta entre os presentes.

Na cena 3, na Casa de camponeses, Pai Ubu e Mãe Ubu discutem sobre a situação do reino. Pai Ubu revela seu plano de estabelecer novos impostos, incluindo sobre propriedade, comércio, casamentos e óbitos. Os financistas presentes questionam a lógica dos impostos propostos, o que leva Pai Ubu a ordenar a prisão deles. Mãe Ubu critica a postura de Pai Ubu, que só sabe matar, enquanto ele demonstra sua brutalidade e falta de preocupação com a justiça.

Na cena 4, na Sala do Conselho de Ubu, Pai Ubu, Mãe Ubu e Conselheiros de Finanças discutem as finanças do reino. Pai Ubu apresenta um sistema para controlar o clima e preservar o bom tempo, além de falar sobre a situação financeira precária, com a insatisfação dos contribuintes em relação aos impostos. Mãe Ubu critica a ineficácia dos novos impostos e Pai Ubu demonstra sua brutalidade ao ameaçar um mensageiro.

Na cena 5, Pai Ubu e Mãe Ubu discutem sobre a dívida de gratidão com o Duque de Lituânia e a traição de Bordadura. Mãe Ubu alerta Pai Ubu sobre a possível traição de Bugrelau e a necessidade de atraí-lo para o seu lado. Pai Ubu

demonstra sua arrogância e desdém em relação aos seus inimigos, enquanto Mãe Ubu prevê que Bugrelau acabará vencendo a disputa.

Essas cenas do terceiro ato de "Ubu Rei" revelam a brutalidade, ambição e traição dos personagens, criando um ambiente tenso e repleto de intrigas políticas e pessoais.

#### **ATO 04**

O quarto ato da peça é um turbilhão de eventos que culmina em uma batalha épica entre as forças de Ubu e os poloneses revoltados, liderados por Bugrelau, contra o exército russo. Vamos detalhar o resumo do ato:

O Ato começa com Mãe Ubu e seus guardas roubando o tesouro dos túmulos reais na cripta da catedral de Varsóvia. Enquanto fogem, uma voz misteriosa do túmulo de João Sigismundo os amaldiçoa, assustando Mãe Ubu.

Cena 2: Na Praça de Varsóvia, Bugrelau incita o povo a se revoltar contra Ubu, prometendo restaurar a nobreza polonesa ao trono. A multidão se revolta contra Mãe Ubu e seus guardas, lançando pedras.

Cena 3: Enquanto isso, o exército polonês, liderado por Pai Ubu, está em marcha na Ucrânia. Eles recebem notícias da revolta polonesa, mas Pai Ubu, confiante em suas estratégias, menospreza a situação e se prepara para a batalha contra os russos.

Cena 4: A batalha começa, e Pai Ubu, apesar de sua bravata, se mostra covarde e incompetente no campo de batalha. Ele tenta se esconder dentro de um moinho enquanto seus soldados lutam contra os russos.

Cena 5: A batalha continua, e os russos começam a avançar. Pai Ubu tenta se manter otimista, mas a situação parece desesperadora para ele e seu exército.

Cena 6: Enquanto Pai Ubu e seus companheiros se refugiam em uma caverna na Lituânia, são confrontados por um urso. Depois de uma luta, eles conseguem matar o urso e planejam fazer uma refeição com sua carne.

Cena 7: Enquanto dorme, Pai Ubu tem delírios sobre sua situação e seus inimigos. Ele mistura suas memórias e medos em um monólogo confuso.

Em resumo, o quarto ato de "Ubu Rei" apresenta a queda de Pai Ubu em desgraça, enquanto ele é confrontado por seus inimigos e sua própria covardia, culminando em uma batalha desastrosa contra os russos. Enquanto isso, seus subordinados começam a questionar sua liderança e planejam abandoná-lo ou não.

## **ATO 05**

No Ato 5, a cena começa com Mãe Ubu fugindo de Bugrelau, chegando a uma caverna onde Pai Ubu está dormindo. Ela aproveita a oportunidade para fingir ser uma aparição sobrenatural e convencer o Pai Ubu a perdoá-la por ter roubado seu dinheiro.

A aparição diz a Pai Ubu que ele é um "pateta tamanho família", que sua esposa é "uma mulher encantadora" e que não há um só defeito nela. Ela também diz que Pai Ubu é culpado de matar Venceslau, Bulelau e Ladislau, e de não cumprir a promessa feita a Bordadura.

Pai Ubu fica encantado com a aparição e concorda em perdoar Mãe Ubu. No entanto, quando a aparição para de falar, Mãe Ubu revela sua identidade. Pai Ubu fica furioso e tenta matá-la, mas ela consegue escapar. No entanto, os poloneses invadem a caverna para matá-los.

Pai Ubu e Mãe Ubu estão em fuga, buscando escapar das consequências de suas ações. Bugrelau e seus soldados os encontram, resultando em uma briga intensa. Os soldados de Ubu chegam para ajudar os Ubus, o que leva a um confronto ainda maior. No final, eles conseguem escapar e decidem retornar à França em sua fuga de navio. Durante a viagem, enfrentam uma tempestade, mas mantêm a esperança de voltar para casa. O ato é marcado pela tensão, confrontos e a determinação dos personagens em sobreviver às adversidades. FIM

**(APÊNDICE B) – Sequência didática utilizada com os alunos**

**COLÉGIO MILITAR DO ESTADO DO TOCANTINS**

UNIDADE II: **ANTONIO LUIZ MAYA**

Município: **PALMAS. End. QD. 206 NORTE**

Diretor (a): **TEN. CEL. QOPM. RAFAEL SILVA CRESPO**

Telefone: **(63) 3218-6216**



**1-Conteúdo a serem trabalhados:** “Rei Ubu” e a Educação Militar: Uma Análise Foucaultiana das Dinâmicas de Poder e Anormalidade.

**2-Objeto do conhecimento:** A análise de Foucault sobre o Ubu-poder e a anormalidade. Os textos sobre Foucault consistiram na apresentação do filósofo pelo livro didático e pela explicação livre sobre o livro *Os anormais* pelo professor durante toda a sequência didática, tirando dúvidas e adicionando conhecimentos. (Os alunos já tiveram acesso ao autor durante o ano letivo, devido serem alunos da terceira série do Ensino Médio).

**3-Tempo de execução da sequência didática:** Sete aulas que correspondem a um mês e três semanas do mês seguinte (uma aula semanal).

**4-Objetivos da sequência didática**

Estudar a análise de Foucault sobre o Ubu-poder e a anormalidade;

Identificar as formas opressivas e arbitrarias de poder que operam na sociedade;

Ajudar os alunos a identificar e questionar a sua realidade (família, escola, igreja, comunidade, escola) como um exercício de autorreflexão e percepção de si;

Trabalhar a compreensão da linguagem teatral e o desenvolvimento da habilidade de interpretação de textos e personagens.

## **5-Materiais necessários para a execução das atividades da sequência**

Livros

Cadernos

Questionários

## **6-Detalhamento de cada aula da sequência**

### **Aula 1**

Sensibilização e introdução ao tema. Introdução à perspectiva foucaultiana sobre os aparatos militares de ensino e a possível relação com a obra "Rei Ubu". Primeira discussão em grupo estimulando os alunos a compartilharem suas percepções iniciais sobre a relação entre educação, poder e normas sociais.

### **Aula 2**

Apresentação da Obra "Rei Ubu".

### **Aula 3**

Organização dos alunos em grupos: Cada grupo se responsabilizará por ensaiar uma apresentação da obra.

### **Aulas 4 a 6**

Os grupos apresentarão a obra, explorando os aspectos de poder, anormalidade e comportamento ubuesco presentes na peça. Após cada apresentação, promover debates sobre como os elementos foucaultianos se manifestam na obra.

### **Aula 7**

Atividade de escrita e reflexão. A atividade de escrita é individual: os alunos escreverão um texto reflexivo sobre as apresentações e como os conceitos de poder e anormalidade se refletem na obra. Os discentes serão encorajados a aplicar as ideias de Foucault ao contexto da peça. A ideia é desafiar os alunos a aplicarem as reflexões e os conhecimentos obtidos em situações do cotidiano, promovendo a consciência crítica. Os alunos discutirão suas reflexões e conclusões a partir das apresentações e da análise da obra. Abordagem das diferentes

perspectivas: Explorando os pontos de vista divergentes e como a perspectiva foucaultiana influenciou suas análises.

Reflexão final resgatando os principais insights adquiridos ao longo da sequência didática.

### **Referências bibliográficas**

FOUCAULT, Michel. **Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JARRY, Alfred. **UBU REI ou Os Poloneses**. Drama em cinco atos. (1896) de Alfred JARRY - tradução para o teatro Ferreira Gullar [1972]. Disponível em:<  
[https://resistir.info/livros/ubu\\_rei.pdf](https://resistir.info/livros/ubu_rei.pdf)>.

**(APÊNDICE C) - Questionário de verificação da aprendizagem**

**COLÉGIO MILITAR DO ESTADO DO TOCANTINS**UNIDADE II: **ANTONIO LUIZ MAYA**Município: **PALMAS. End. QD. 206 NORTE**Diretor (a): **TEN. CEL. QOPM. RAFAEL SILVA CRESPO**Telefone: **(63) 3218-6216**

Elabore um texto dissertativo a partir das apresentações teatrais, a análise de Foucault sobre o Ubu-poder e a anormalidade buscando responder às seguintes questões:

**1)**-Considerando a abordagem foucaultiana sobre o poder ubuesco e a representação teatral de figuras de poder, como você enxerga a relação entre os valores e normas impostos pelo ambiente militar do Colégio Militar de Palmas e a dinâmica de poder dentro dessa instituição?

**2)**-Em que medida a peça teatral "Rei Ubu" e as reflexões de Foucault sobre o poder ubuesco podem inspirar uma crítica aos regimes de autoridade presentes no contexto do Colégio Militar? Você consegue identificar paralelos entre o personagem grotesco do Rei Ubu e alguma figura de autoridade dentro da instituição escolar?

**3)**-A partir da sua vivência no Colégio Militar de Palmas, como você percebe a construção da anormalidade e a maneira como ela é utilizada para exercer poder e controle sobre os alunos? Em que aspectos você identifica a presença do poder ubuesco na dinâmica escolar?