



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Juliana Ribeiro Azevedo

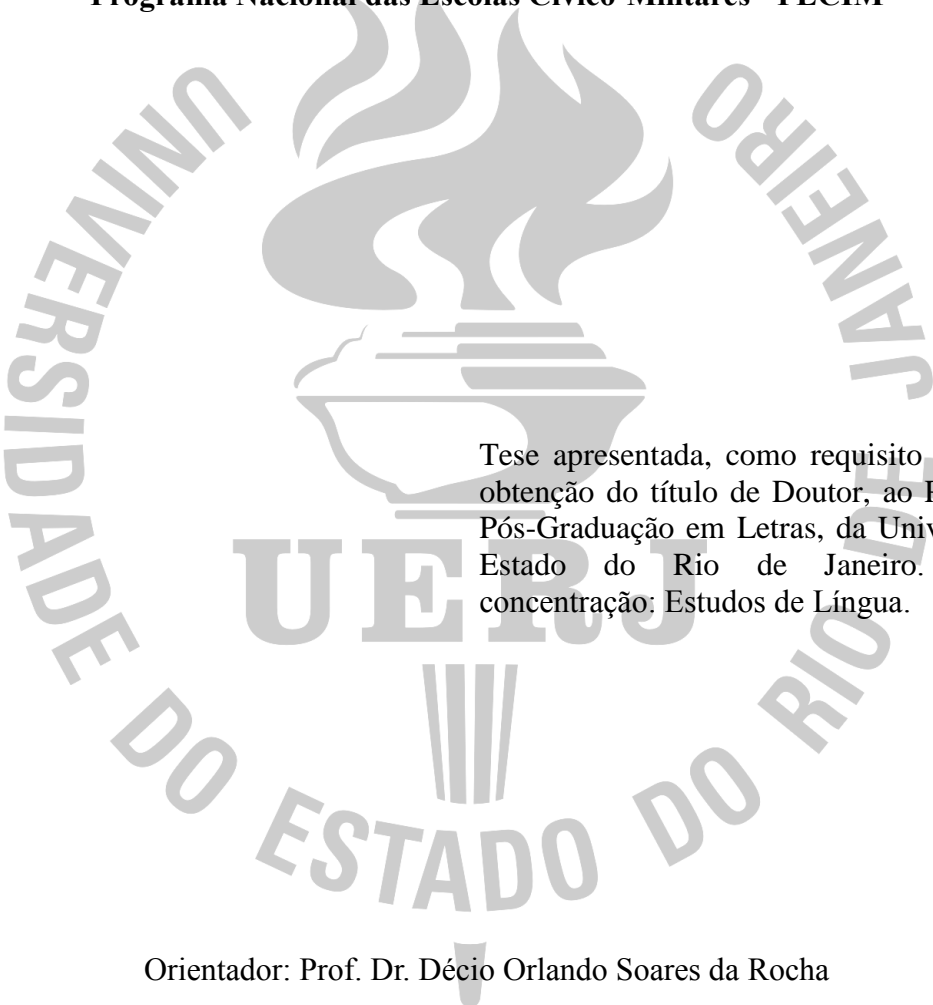
O dispositivo discursivo em processos de criminalização: uma análise cartográfica do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - PECIM

Rio de Janeiro

2023

Juliana Ribeiro Azevedo

**O dispositivo discursivo em processos de criminalização: uma análise cartográfica do
Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - PECIM**



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Orientador: Prof. Dr. Décio Orlando Soares da Rocha

Coorientadora: Prof^a. Dra. Maria Cristina Giorgi

Rio de Janeiro

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

A994

Azevedo, Juliana Ribeiro.

O dispositivo discursivo em processos de criminalização: uma análise cartográfica do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares – PECIM / Juliana Ribeiro Azevedo. – 2023.

154 f.: il.

Orientador: Décio Orlando Soares da Rocha.

Coorientadora: Maria Cristina Giorgi.

Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Análise do discurso – Aspectos sociais – Teses. 2. Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Brasil) – Teses. 3. Educação – Aspectos sociais – Teses. 4. Discriminação na educação – Brasil – Teses. I. Rocha, Décio Orlando Soares da. II. Giorgi, Maria Cristina. III. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. IV. Título.

CDU 82.085

Bibliotecária: Eliane de Almeida Prata. CRB7 4578/94

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Juliana Ribeiro Azevedo

**O dispositivo discursivo em processos de criminalização: uma análise cartográfica do
Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - PECIM**

Tese apresentada, como requisito parcial para
obtenção do título de Doutor, ao Programa de
Pós-Graduação em Letras, da Universidade do
Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração:
Estudos de Língua.

Aprovada em 31 de julho de 2023.

Coorientadora Prof^ª. Dra. Maria Cristina Giorgi

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Décio Orlando Soares da Rocha (Orientador)
Instituto de Letras - UERJ

Prof. Dr. Luiz Antônio Bogo Chies
Universidade Católica de Pelotas

Prof^ª. Dra. Mônica de Souza Hourí
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof^ª. Dra. Tatiana Jardim Gonçalves
Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro

Prof^ª. Dra. Vera Lucia de Albuquerque Sant'Anna
Instituto de Letras - UERJ

Rio de Janeiro

2023

DEDICATÓRIA

Para minhas crianças, Benjamim e Bibiana: que todas as minhas ausências se traduzam na possibilidade de construir e existir em um mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

Este será um longo tópico. E, mesmo assim, será insuficiente.

Começo a escrever estes agradecimentos em momento muito anterior à conclusão da escrita da tese. Talvez como forma de procrastinar, mas principalmente porque é no percurso, e não somente após sua conclusão, que o fato de não estarmos sozinhos se mostra mais explícito. É durante as dificuldades, em face dos desânimos do cotidiano que podemos perceber que este não é um trabalho que se constrói em solidão: há pessoas à nossa volta. Há braços. Há gente. Gente que nos incentiva, que disponibiliza recursos que, às vezes, nem sabe que está oferecendo, e que não nos deixa desistir.

Fazer uma pós-graduação, trabalhar com pesquisa no Brasil, não é uma tarefa grata. Especialmente no período decorrido desde que ingressei no doutorado, em 2018, o desmonte da educação pública e das áreas de produção de conhecimento, cobrou seu preço.

Eu escolhi fazer este doutorado por pura paixão. Sem abrir mão do meu trabalho na educação pública. Sem medir as consequências – talvez nefastas – que essa escolha poderia (e pode) acarretar para minha carreira. Como bacharel e mestra em direito, o caminho natural seria seguir na “minha área” de estudos. Mas eu sabia o que queria pesquisar. E sabia que precisava buscar isso para além do que me ensinaram que seria a “minha área”. Aceitei pagar o preço e não me arrependo um só segundo.

Começo, portanto, agradecendo aos meus orientadores, Décio Rocha e Cristina Giorgi, que apostaram sem garantias no meu projeto, guiaram meus passos, nutriram-me de conhecimentos e ideias novas, questionaram minhas certezas e possibilitaram que minha tese chegasse a algum lugar. Não o lugar que eu esperava quando iniciei esta caminhada, mas um lugar do qual me orgulho e que, certamente, manifesta a maturidade que adquiri e que, eu espero, tem muito mais a oferecer do que eu imaginava alguns anos atrás. Aprendi com eles que uma orientação não se faz só de leituras e trocas de referências, mas de muito afeto, carinho e acolhida. Levarei esta lição aonde eu for.

À minha mãe, Raquel, agradeço por nunca soltar a minha mão. Por aceitar os meus tropeços e acolher as minhas angústias. Por vibrar comigo a cada pequena conquista. Por ser um exemplo permanente da mulher que ela tem me criado para ser desde a minha mais tenra memória: capaz de ocupar os espaços que quiser.

Ao meu pai, Sandro, agradeço o apoio, o carinho, o suporte, o contraponto. Não sei se ele tem noção da importância da sua participação em todo o meu trabalho, mas cada

questionamento, cada senão me ajudou a andar um passo à frente. Agradeço a presença, por ter sido meu companheiro em tantas madrugadas de músicas e escritos, por não ter deixado que eu me sentisse sozinha.

À minha irmã, Carolina, agradeço a amizade que, hoje madura, garante chão firme para que eu caminhe. Pelo exemplo de combatividade, clareza e serenidade. Eu a vejo como a obra mais bem acabada de meus pais e, um dia, espero ser como ela. Minha admiração e minha gratidão, irmã.

Ao meu amado Diego, companheiro, marido, amigo: qualquer palavra seria injusta. Eu estava começando o doutorado quando nos conhecemos e, desde o dia um, ele foi um incentivador incansável. Como companheiro de casa e de vida nestes anos, amparou minhas angústias, foi generoso com minhas ausências, acreditou em mim mesmo quando tentei convencê-lo de que eu não conseguiria. Interlocutor inteligente e interessado, caminhou comigo muitos passos deste trajeto. Diego, és parte de tudo que construí.

Ao meu melhor amigo, toda a minha família porto-alegrense, Mário, sou grata por ter sempre acreditado nos meus projetos. Por ter incentivado e dado apoio aos meus voos mais loucos, da faculdade de teatro, à defensoria pública e ao doutorado em letras. Por ter cuidado da minha saúde quando eu mesma desisti. Por ter me ensinado que lealdade e confiança existem e que eu as mereço. Pela segurança que sua presença me dá. Minha gratidão certamente ultrapassa esta tese, mas escolho registrá-la aqui para que, no futuro, Caetano saiba o imenso homem que é o pai dele.

À minha melhor amiga, minha comadre e, às vezes, minha mãe, Iuscia, agradeço a presença perene, mesmo quando me ausentei. Pelo carinho que vem sem eu precisar dizer que preciso, por saber quando é preciso vir, a despeito da minha própria ignorância. Agradeço por ser inspiração, por ser exemplo e por ser um porto sempre seguro. Ao meu compadre Luís Henrique, agradeço a amizade e o exemplo de ética e retidão de caráter (além do mate mais bem cevado do pampa). A ambos, por terem dado ao mundo Bibiana e, mais ainda, por terem me concedido a honra de ser sua madrinha, agradeço a dose reforçada de fé no futuro e de força para seguir lutando a boa luta, que é o que espero estar fazendo com este trabalho.

À Bina e à Luiza, agradeço pelo acolhimento, pela amizade, por acenderem lanternas que me ajudam a passar pelos obstáculos que a vida acadêmica impõe especificamente a nós, mulheres. Agradeço pela força que partilhamos e pelas leituras sempre críticas, ainda que no apagar das luzes dos prazos.

À minha dinda, Adriana, agradeço o permanente apoio, a confiança e a compreensão. À Niceli, agradeço pelo colo sempre disponível, o feijão e as palavras. Não sei se ela sabe o

quanto ela é boa com as palavras... Ao Gustavo, o “Guto”, meu primo-irmão, primeiro amigo de que me recordo na vida, agradeço pela companhia das madrugadas e por cuidar de mim e fazer sempre todo o possível para que eu fique bem. É bom poder contar contigo. Ao meu sobrinho Benjamim, em quem penso sempre que minhas forças esmorecem. Por ele, quero dar minha contribuição para a construção de um mundo mais justo. Em nome destas pessoas, agradeço também à toda a minha família “machadiana”. Nestes tempos ingratos, é muito bom saber que o lugar de onde viemos é um lugar de amor e empatia.

À minha avó, Julieta, em seus devaneios que vão e vêm por décadas que não vivi, agradeço a oportunidade de testemunhar a vida da mulher forte, insurreta e destemida que foi e que é. Certamente, muito da mulher que defende esta tese hoje foi construído a partir dos alicerces que ela plantou.

Ao dindo Celso, minha mais remota lembrança de um adulto capaz de “falar a minha língua” e que, linguísticas à parte, continua sendo o adulto que procuro quando me falta o prumo. Ele sempre sabe para onde apontar. Obrigada, dindo.

À Ananaíra, minha psicóloga 24 horas, a amiga que minha biblioteca me proporcionou e que fez valer cada livro que acumulei nesta vida. Meu agradecimento por dividir comigo tantos momentos e por estar presente com as palavras mais certas (ainda que não fossem as que eu queria ouvir) sempre que preciso.

À Biba, minha prima-amiga-irmã, pelo devir casa nestes últimos anos. Não tenho palavras para agradecer toda a sua contribuição na construção deste trabalho e de tantos outros que fizemos juntas no percurso. Ao Badá e ao Tiago, pela generosidade ao me receberem sempre que precisei.

Aos colegas do grupo de Análise Cartográfica do Discurso, que fizeram este trabalho avançar com suas críticas e contribuições em tantos sábados, agradeço especialmente nas pessoas de Larissa, Roberta, Ariane, Tiago, Victor, Priscila, Marcelli, Gabriel, Marllon e Mônica.

À minha primeira “panelinha” no PPGL da UERJ, meu muso e minhas musas inspiradoras nesta estrada, Almer, Thati e Vivi Roux, toda a minha gratidão pela amizade inabalável, pelo abraço forte, pelas leituras compartilhadas e pelo orgulho que me proporcionam todos os passos que vocês dão desde que nos encontramos naquele fatídico dia de entrevista.

Às minhas colegas de trabalho na Corregedoria do CEFET-RJ, Andrezza, Shirley e Nelma, pelo apoio incondicional com o doutorado desde o dia em que cheguei e pela imensa

compreensão com minhas dificuldades e limitações neste período. O trabalho que fazemos dá sentido à minha profissão. Obrigada por me permitirem ser uma equipe com vocês.

Se, no meu jardim, eu retiro os obstáculos que impedem o sol e a água de fertilizarem a terra, vão brotar plantas que eu nem sabia que existiam. Assim, o desaparecimento do sistema punitivo estatal abre, em um convívio mais saudável e dinâmico, os caminhos de uma nova justiça.

Louk Hulsman

RESUMO

AZEVEDO, Juliana Ribeiro. *O dispositivo discursivo em processos de criminalização: uma análise cartográfica do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares – PECIM*. 2023. 154 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

No contexto do recrudescimento do conservadorismo na política nacional, após a eleição de um governo declaradamente autoritário em 2018, é instituída uma “nova” política para a educação básica, a militarização parcial da gestão de escolas públicas municipais e estaduais: o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - PECIM. Pesquisadora interessada pela questão criminal desde o início de minha jornada acadêmica, trabalhadora da educação pública, tive minha curiosidade rapidamente chamada a este projeto: se, historicamente, as estratégias de militarização da vida cotidiana eram implementadas no âmbito da segurança pública, e, por outro lado, se a militarização da educação estava sendo proposta para ser aplicada à população considerada “em situação de vulnerabilidade social”, que relações poderiam se estabelecer entre as formulações discursivas do PECIM e os processos de criminalização? Valendo-me do referencial teórico-metodológico reunido pela Análise Cartográfica do Discurso (DEUSDARÁ; ROCHA, 2021) em diálogo com os estudos criminológicos, busquei analisar práticas discursivas relacionadas ao PECIM, a fim de compreender as possíveis produções de sentido por elas organizadas. As análises realizadas apontaram para o funcionamento dos discursos, nesse contexto, como dispositivos (AGAMBEN, 2005, FOUCAULT, 1977 [1994]) de captura das subjetividades da juventude negra e periférica, público-alvo não declarado do programa (assim como o é do sistema penal). A partir dessa constatação, tomando em conta provocação feita pela professora Vera Malaguti Batista, com base em Joel Rufino dos Santos e Alessandro Baratta, passei a questionar a possibilidade de uma profanação destes *dispositivos discursivos* atuantes nos processos de criminalização, por meio da subversão da ideia de promoção do “direito à segurança”: que pensemos, ao contrário, na promoção da *segurança dos direitos*. A partir dessa inversão de sinais, acredito ser possível produzir, por meio de novas práticas discursivas, *contradispositivos* que profanem as permanências racistas e positivistas dos processos de criminalização, em uma devolução à esfera do comum daquilo que foi sacralizado pelos dispositivos discursivos.

Palavras-chave: PECIM; processos de criminalização; análise cartográfica do discurso; dispositivos.

ABSTRACT

AZEVEDO, Juliana Ribeiro. *The discursive device in criminalization processes: a cartographic analysis of the Brazilian National Program of Civic-Military Schools – PECIM*. 2023. 154 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

In the context of the resurgence of conservatism in national politics, after the election of an authoritarian government in 2018, a “new” policy for basic education is instituted: the partial militarization of municipal and state public schools' management, officially called the National Program of Civic-Military Schools – PECIM. Being a researcher interested in the criminal issue since the beginning of my academic journey, and also a public education worker, my curiosity was quickly drawn to this project: if, historically, the militarization strategies of everyday life have been implemented in the context of public security, and, on the other hand, if the militarization of education was being proposed as a public policy directed at people “in a situation of social vulnerability”, what relationships could be established between the discursive formulations of PECIM and the processes of criminalization? Drawing from the theoretical-methodological framework gathered by Cartographic Discourse Analysis (DEUSDARÁ; ROCHA, 2021) in dialogue with criminological studies, I sought to analyze discursive practices related to PECIM, in order to understand the possible productions of meaning provided by them. The analyses carried out pointed to the functioning of the discourses, in this context, as devices (AGAMBEN, 2005, FOUCAULT, 1977 [1994]) to capture the subjectivities of black and peripheral youth, the program's undeclared target audience (as well as the penal system's). From this observation, and taking into account the provocation made by professor Vera Malaguti Batista, based on Joel Rufino dos Santos and Alessandro Baratta, I began to question the possibility of a profanation of these discursive devices active in the criminalization processes, through the subversion of the idea of promoting the “right to security”: instead, that we should think about promoting the security of the rights. From this inversion of signs, I believe it is possible to produce, through new discursive practices, counter-devices that desecrate the racist and positivist permanencies of criminalization processes, in a return to the common sphere of what was sacralized by discursive devices.

Keywords: PECIM; criminalization processes; cartographic discourse analysis; devices.

SUMÁRIO

	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	13
1	CRIMINOLOGIA NÃO É (SÓ) DIREITO: O PECIM ENTRE EDUCAÇÃO E SEGURANÇA PÚBLICA.....	17
1.1	Uma política de militarização da escola pública.....	22
1.1.1	<u>O que é o PECIM.....</u>	22
1.1.2	<u>O interesse pelo PECIM.....</u>	28
1.2	Cartografia como princípio.....	31
1.2.1	<u>Cartografia em Análise do Discurso: rizomas “uerjianos”.....</u>	33
1.2.2	<u>Cartografando heterotopias: notas para um projeto de transdisciplinaridade.....</u>	38
1.3	Diálogos cartográficos com “o curso dos discursos sobre a questão criminal”.....	39
2	PRODUZINDO DEMANDA POR ORDEM: A PRÁTICA DISCURSIVA DA <i>DIREITA EXASPERADA</i> E A PRÁTICA DISCURSIVA DO PECIM.....	62
2.1	Entrelaçando rizomas: prática discursiva e demanda por ordem.....	62
2.1.1	<u>O primado da prática discursiva.....</u>	63
2.1.2	<u>“É preciso conhecer a demanda por ordem”.....</u>	65
2.2	Mais alguns pressupostos teórico-metodológicos: semântica global, enlaçamentos, etos e cenografia.....	66
2.3	Primeira análise: os discursos sobre o PECIM.....	71
2.3.1	<u>A prática discursiva do PECIM.....</u>	72
2.3.2	<u>A prática discursiva da <i>direita exasperada</i>.....</u>	91
2.4	Com quantas práticas discursivas se faz uma demanda por ordem? A emergência do “desejo por autoritarismo e a militarização do cotidiano.....	97
3	“POLÍCIA PARA QUEM PRECISA”: OS VULNERÁVEIS E OS OUTROS.....	103
3.1	As noções de interdiscurso e fórmula em Análise do Discurso.....	103
3.2	Seletividade penal e as matrizes positivistas da criminalização secundária.....	107

3.3	Segunda análise: <i>vulnerabilidade social</i> como fórmula na prática discursiva do PECIM – alguns sentidos em disputa.....	111
3.4	As janelas quebradas da escola: a educação sob a ótica de uma “teoria da criminalidade”	119
3.5	“Polícia para quem precisa de polícia”: o tornar-se (ou ser tornado) <i>vulnerável</i> do jovem <i>perigoso</i>	127
4	“É TUDO BANDIDO”: O DISPOSITIVO DISCURSIVO NOS PROCESSOS DE CRIMINALIZAÇÃO.....	132
4.1	O discurso como dispositivo.....	133
4.2	A hipótese do PECIM.....	137
4.3	Políticas públicas criminógenas: direito à segurança ou segurança dos direitos?.....	139
	ATERRISSAGENS – À GUIA DE ENCERRAMENTO.....	143
	REFERÊNCIAS.....	149

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A tarefa de apresentar o próprio trabalho, fazer a sua *introdução*, talvez seja, para mim, uma das mais ansiogênicas no processo de escrita da tese. Se, por um lado, há o desejo de não deixar nada de fora, de referir todos os passos que foram dados – como alguém que retorna de uma viagem e quer produzir ao interlocutor a imagem mais precisa possível dos territórios percorridos e das paisagens descobertas –, também existe a preocupação de fazer com que o trabalho seja atrativo, sem tornar a proposta da leitura enfadonha – como acontece frequentemente com o viajante que, com o advento das câmeras digitais, retorna de suas férias com milhares de fotografias e vídeos que quer exibir a todo mundo.

É claro que fazer uma pesquisa de doutorado não se parece muito com viajar em férias. Fazer pesquisa em uma ciência “não dura”, no Brasil, durante o governo de Jair Bolsonaro e sendo atravessada por uma longa pandemia, que produziu uma série de tragédias pessoais e coletivas, com toda a certeza, está muito distante de qualquer ideia de férias que se possa ter.

Não obstante tudo isso, apresento este trabalho com um sentimento de realização e alegria. Não porque tenham sido bonitas as paisagens com que me deparei ao longo do percurso, mas porque não viajei sozinha e, ao longo do trajeto, fui capaz de me dissolver e reconstruir muitas vezes. O que apresento aqui é resultado de um trabalho pelo qual fui e sou muito apaixonada e no qual acredito com sinceridade.

Minha escolha por deixar o Direito para realizar este doutorado no Programa de Pós-Graduação em Letras está totalmente relacionada à percepção, que fui construindo ao longo dos anos de estudos na graduação e no mestrado, de que aquilo sobre o que falávamos e com que nos preocupávamos se materializava, invariavelmente, por meio da linguagem. E, apesar disso, dialogávamos com a Sociologia, a Filosofia, a Antropologia, a Psicologia, mas raramente alguém falava em Linguística.

As menções a “análises do discurso”, embora mais frequentes, quase sempre vinham acompanhadas de análises jurídicas, sociológicas ou simplesmente de interpretações de textos – tomados como discursos. Sem estabelecer juízos sobre os méritos desses trabalhos – que, certamente, são muitos –, inquietava-me a ausência de uma interlocução mais bem fundamentada com pesquisadores da área dos estudos discursivos que, afinal, seriam os mais recomendados para tal empreendimento. Na necessidade deste diálogo estabeleci os alicerces da pesquisa que agora apresento.

Por mais crítica que seja a perspectiva adotada pelo pesquisador interessado na questão criminal, se ele não atravessa as fronteiras do conhecimento jurídico para dialogar com outros campos do conhecimento, seu estudo estará fatalmente fadado a reproduzir a lógica seletiva do sistema de administração do poder punitivo e suas permanências positivistas. Foi na busca por fugir desta “cilada” que decidi realizar a presente pesquisa: um estudo cartográfico sobre processos de criminalização, a partir de discursos sobre uma política de governo para a educação, em diálogo com a Análise do Discurso.

Explico: se a criminologia é o estudo do “curso dos discursos sobre a questão criminal” (BATISTA, 2011; ZAFFARONI, 2005), e se a questão criminal constitui um fenômeno social que extrapola o mundo do direito, então uma proposta transdisciplinar que envolva a Análise do Discurso e implique práticas discursivas (MAINGUENEAU, 1987 [1997]; DEUSDARÁ; ROCHA, 2021) circulantes em outros campos institucionais parece ser produtiva para a compreensão de processos que viabilizam a incidência do poder punitivo sobre determinadas pessoas, para além da elaboração das leis e da atuação das agências de controle penal.

Desde 2008 tenho trabalhado na rede pública de educação federal, de modo que a escolha de práticas discursivas produzidas nesse contexto se apresentou como uma consequência lógica de meus interesses e minhas implicações. A apreensão provocada pelo lançamento do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - PECIM, com a perspectiva de militarização de escolas públicas civis como política de governo para a educação, foi o ponto de virada para que meu interesse se voltasse especificamente para este programa.

Em primeiro lugar, como servidora do Colégio Pedro II que era à época, pela incerteza relativamente ao futuro de minha atividade profissional que a implementação de tal política produzia. Em segundo lugar, porque, historicamente, as políticas de militarização do cotidiano no Brasil estiveram sempre associadas à segurança pública, de modo que esse “novo” caminho, via educação, despertou o interesse no sentido de acompanhar os diferentes processos de subjetivação que seriam agenciados e os deslocamentos que seriam promovidos nas relações de poder, a partir da inserção de membros das forças armadas entre profissionais da educação e crianças e jovens “em situação de vulnerabilidade social” (critério para adesão das escolas ao programa) no espaço da escola pública.

Para realizar este estudo, optei por dividi-lo em quatro capítulos. No primeiro, apresento o ponto de partida de meu percurso, o programa que será objeto das análises e os motivos que me levam a estudá-lo. Discuto a principal matriz ético-teórica que guia o estudo:

a perspectiva cartográfica desenvolvida no Brasil, a partir da teorização de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1980 [2011]), por estudiosos do campo da Psicologia, como Suely Rolnik (2006 [2016]; 2018), Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia (2009 [2020]) e, no campo da Análise do Discurso, por Bruno Deusdará e Décio Rocha (2021). Essa perspectiva oferece a possibilidade de uma abordagem das questões pesquisadas que não prescinde da dimensão subjetiva do pesquisador, de modo a promover um estudo mais bem situado do ponto de vista sócio-histórico-político, sem abstração das forças que movimenta e que, quando desconsideradas, implicam perdas e distorções relativamente aos processos cognitivos envolvidos no estudo. Trato, por fim, de apresentar, a partir das ideias de Eugenio Raúl Zaffaroni (2005), uma noção de Criminologia que contribua para a construção do percurso cartográfico que pretendo seguir.

O segundo capítulo é dedicado à primeira análise que compõe a tese. Valendo-me de noções teórico-metodológicas como o *primado da prática discursiva* (MAINGUENEAU, 1984 (2008); DEUSDARÁ; ROCHA, 2021), e *demanda por ordem* (PAVARINI, 1980 [2002]), bem como de entradas de análise como etos, cenografia e semântica global (MAINGUENEAU, 1985 [2008]), confronto a prática discursiva oficialmente veiculada pelo Governo Federal no âmbito do PECIM com aquela que chamo *prática discursiva da direita exasperada*. Neste movimento, investigo a possível produção de uma demanda por ordem militarizante, à semelhança de outras experiências já realizadas no âmbito da segurança pública, e que se aproxima do que Casara (2020) chamou “demanda por autoritarismo”.

O terceiro capítulo apresenta a segunda análise que compõe esta tese. Interrogo a circulação, no que chamei *prática discursiva do PECIM*, da expressão *vulnerabilidade social* e seu possível estatuto de fórmula discursiva. A fim de acompanhar os processos de produção de um referente semântico para essa fórmula, fricciono os enunciados da prática discursiva do PECIM com outros produzidos no âmbito do Atlas da Vulnerabilidade Social do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA e de relatórios de uma política social de governo anterior, o programa Fome Zero.

Nesse percurso, identifico a existência, nestes últimos, de uma produção de sentidos associada às Ciências Sociais, nas elaborações de Robert Castel (1994; 1995) e Caroline Moser (1998), enquanto naquele, os sentidos parecem estar mais próximos de uma “teoria” da criminalidade, aquela das “janelas quebradas” que esteve na base das políticas de “tolerância zero” estadunidenses do final do século passado. Diante disso questiono as possíveis implicações entre a disputa de sentidos estabelecida em função da fórmula *vulnerabilidade*

social com os processos de criminalização secundária, ou seja, aqueles decorrentes da atuação direta das agências públicas de segurança sobre determinadas pessoas.

No quarto capítulo, busco demonstrar as relações estabelecidas entre as práticas discursivas analisadas e os processos de criminalização, enfocando o funcionamento dos discursos como dispositivos nesses processos. Faço tais reflexões valendo-me das formulações de Michel Foucault (1977 [1994]) e Giorgio Agamben (2005) acerca da noção de dispositivo. Encerro discutindo as perspectivas discursivas adotadas na formulação de políticas públicas que, frequentemente, são assentadas em uma ideia de “direito à segurança” e proponho, a partir de provocação colocada pela professora Vera Malaguti Batista, sua substituição por uma perspectiva de “segurança dos direitos”. Com isso, acredito ser possível instituir contradispositivos, mecanismos de profanação do dispositivo discursivo que viabiliza processos seletivos de criminalização que incidem de forma violenta, excludente e fatal sobre a juventude negra e periférica do país.

Por fim, antes de dar início a esta viagem (que não será de férias, mas, espero, permitirá conhecer paisagens, no mínimo, instigantes) a que convido o leitor, preciso apenas registrar dois importantes procedimentos adotados na construção do texto: primeiro, o uso das aspas em palavras como “crime”, “criminalidade”, “delinquência” etc. tem a função de desnaturalizar seu uso, chamando a atenção para a necessidade de pensá-las a partir de uma leitura discursiva; segundo, as referências às obras trabalhadas são datadas seguindo a orientação adotada por Deusdará e Rocha (2021, p. 18), indicando o ano de sua primeira publicação, seguido pelo ano da edição consultada e, quando for o caso, das páginas referentes à citação, entre colchetes. Sem mais delongas, embarquemos.

1. **CRIMINOLOGIA NÃO É (SÓ) DIREITO: O PECIM ENTRE EDUCAÇÃO E SEGURANÇA PÚBLICA**

Vous pensez pouvoir défendre le système. Vous dites: “Il y a le code pénal, qui décrit – et limite – les comportements punissables; il y a le code de procédure pénale, qui garantit qu’aucun citoyen ne puisse être arrêté et détenu arbitrairement; les juges sont indépendants du pouvoir exécutif, les procès sont publics... [...] Mais toutes ces règles formelles, tous ces principes qui prétendent ordonner l’édifice en vue d’une justice sereine et impartiale, protègent-ils vraiment les personnes de toute contrainte arbitraire? Et sont-ils valables pour la société d’aujourd’hui?” (HULSMAN, 1982, p. 58-59)

Para começar a compartilhar os percursos, encontros e desencontros, que me permitem produzir esta pesquisa, considero importante demarcar um ponto de partida. Não um ponto de partida universal, marco zero do conhecimento sobre o tema, mas o *meu* ponto de partida, momento em que questões que repercutem aqui começaram a me atravessar. Este esforço – que, espero, não se torne enfadonho ao leitor – pode ser considerado um investimento na coerência com os princípios que, conforme explicarei com maior detalhe mais à frente, guiam meu fazer acadêmico.

Ao me debruçar sobre a questão dos processos de criminalização e sua possível repercussão em um projeto de governo de militarização da educação, eu não só produzo novas realidades sobre o tema, mas sou também por elas atravessada e confrontada com novos devires acerca de minha própria subjetividade e do mundo. Processo nem sempre indolor, mas, certamente, indispensável, se quero fazer do meu ato de pesquisar um ato de resistência e transformação de uma realidade da qual também faço parte.

Mas por que procurei um programa de pós-graduação em Letras para realizar uma pesquisa sobre um programa de governo para a educação, se meu interesse ainda era nos processos de criminalização? Para escapar à armadilha de transformar este capítulo em uma longa autobiografia que remonte ao meu nascimento – o que as reflexões do trabalho de pesquisa têm me levado a elaborar, mas que reservarei à minha analista –, vou restringir este breve relato ao contexto de meu ingresso na universidade e aos meus primeiros contatos com a questão penitenciária e com o debate criminológico. Ao final deste “preâmbulo” espero ter justificado minha escolha, bem como meu desejo de promover um diálogo entre os campos do saber em que me encontro implicada.

Ingressei na graduação em Direito por idealismo. Queria mudar o mundo e pensava que faria isso por meio da operação das leis, mais especificamente, da lei penal. Como muitos estudantes de Direito, comecei o curso fascinada pela administração da violência que o Estado promove aplicando sanções penais sobre o corpo e a vida de indivíduos que, alegadamente, violam os limites (positivados) considerados mais delicados do tal contrato que rege as relações sociais.

Se, na passagem da escola para a universidade, eu desejava uma carreira jurídica que me permitisse operar o direito penal para fazer valer “os rigores da lei” sobre aqueles que violassem os bens jurídicos tutelados pelo Estado, acreditando que todos estariam igualmente submetidos a essa lei e que a “delinquência” seria um atributo ou uma tendência pessoal, devo reconhecer os méritos da universidade pública em fazer desmoronar todo esse sistema de crenças logo nas primeiras semanas de curso. Ainda que se possa considerar hegemônico nos cursos de Direito o pensamento positivista, segundo o qual existe uma neutralidade da lei e é mero acaso (ou “inclinação cultural ou biológica”) que as pessoas criminalizadas tenham sempre as mesmas origens e a mesma aparência, tive o privilégio de encontrar, em todos os lugares por que passei, pessoas que questionam esse dogma e trabalham incansavelmente em sua desconstrução¹.

Ainda nos primeiros meses de graduação na Universidade Federal de Pelotas - UFPel, fui convidada por meus amigos e colegas Iuscia Barboza e Alexandre Corrêa a conhecer o Grupo Acadêmico de Estudos Penitenciários – GAEP, da Universidade Católica de Pelotas - UCPel, universidade vizinha à minha. Passei a frequentar os encontros semanais do grupo e, logo no primeiro semestre de participação, fui convidada pelo professor Luiz Antônio Bogo Chies, então coordenador do grupo, a relatar alguns capítulos do livro *Penas Perdidas*, de Louk Hulsman.

Considero que foi aí que teve início minha trajetória acadêmica: quando primeiro fui confrontada com o fato de que lei e direito nada têm a ver com justiça (ao menos com o que eu considerava e considero ainda que seja a justiça).

Penas Perdidas é uma obra de profunda singeleza, composta de uma entrevista realizada por Jacqueline Bernat de Celis com Louk Hulsman e de uma segunda parte, na qual

¹ A fim de não alongar ainda mais este relato, deixo registrado aqui neste rodapé meu reconhecimento, também, aos professores e colegas com quem tive a oportunidade de pensar e pesquisar em minha passagem pela UFRGS: Prof. Tupinambá Pinto de Azevedo (*in memoriam*), Prof. Salo de Carvalho, colegas Janaína Souza Bujes, Chiavelli Facenda Fallavigno, Natália Piffero dos Santos, Samuel Sganzerla, Paula Gil Larruscahim, Erica Santoro Lins Ferraz, Leonardo Gunther, Clarissa de Baumont, Eduardo Gutierrez Cornelius, Arthur Amaral Reis, Felipe Bertoni...

o criminólogo apresenta algumas de suas ideias mais fundamentais. No livro, o autor provoca seus leitores a uma desnaturalização do fenômeno criminal, a partir de argumentos e relatos tão relevantes quanto cotidianos (principalmente para um criminólogo holandês do século XX).

O autor começa por propor questionamentos que desestabilizam um certo “senso comum” maniqueísta acerca das pessoas e de suas ações, a neutralidade do sistema de justiça ou a legitimidade da pena estatal. Ele discute, também, relatos de casos em que condutas tipificadas como crimes são praticadas por pessoas que não se enquadram no “perfil” que chama de “pré-seleção”, e que recebem tratamento e solução fora da institucionalidade jurídico-penal. Segundo Hulsman, “Visivelmente, o sistema penal cria e reforça as desigualdades sociais” (HULSMAN, 1982, p. 83)².

Compreender que o que chamamos “crime” não é um fato da natureza, como às vezes somos levados a pensar – por mais óbvio que possa parecer –, e que a resposta penal não é a panaceia para a conflitividade social, foi o primeiro passo para compreender que o Direito é, por definição, um instrumento de manutenção de uma determinada ordem no mundo, não de sua transformação. O Direito não promove justiça, pelo contrário, ele conserva estruturas e dinâmicas que são responsáveis, quase sempre, por produzir injustiças. A frustração – hoje entendo o quão óbvio isso é – não tardou a chegar.

Desde a infância, a resposta “castigo”, para toda e qualquer falta ou desvio, apresentava-se como um método educativo razoável e adequado. Na família, na escola, no trabalho, estamos sempre às voltas com códigos de conduta mais ou menos explícitos que, quando violados, implicam (ao menos em abstrato) a imposição de punições. Com efeito, essa é a razão por que é tão difícil pensarmos na reparação de ofensas ou na composição de conflitos fora da lógica punitiva e, quando se trata da questão criminal no Brasil, por exemplo, os argumentos mais recorrentes em qualquer fórum de debate são os da suposta “impunidade” ou da excessiva “permissividade” da legislação penal e dos órgãos policiais e judiciários.

Mas e se o castigo não for um método educativo eficiente? E se houver outras formas de ensinar e aprender diante dos erros, que não dependam de infligir dor? Mais do que isso: pensando no Direito como instituição responsável por regular relações e conflitos na sociedade, por que ele considera alguns erros puníveis criminalmente, enquanto outros são solucionáveis a partir de composições civis ou administrativas? O que diferencia uns e outros?

² Tradução livre de « Visiblement le système pénal crée et renforce les inégalités sociales ».

E, ainda, se o castigo é uma forma eficiente de educação e se somos ameaçados com castigos desde sempre por nossos erros, por que continuamos errando?

Ainda que essas questões possam parecer meramente retóricas, especialmente à medida que se compreende que as alegadas “funções da pena” são uma ficção, o movimento de questionar o “óbvio” é um ponto de partida fundamental para romper com a lógica penal. Com efeito, não é acaso que a produção teórica no Direito seja chamada de *dogmática* e organizada em *doutrinas*.

Volto a Hulsman, cujos passos sigo nessa construção: o subtítulo de seu livro *Penas perdidas* é justamente *o sistema penal em questão*. Questionar a instituição *sistema penal*, questionar o próprio estatuto de *sistema* que recebe, é tarefa inaugural do pensamento criminológico crítico, como explicitarei melhor, ainda neste capítulo.

A própria ideia de sistema supõe um conjunto organizado de elementos classificados segundo algum critério racional. Sabendo que o direito penal tem o objetivo de proteger de ofensas determinados bens jurídicos, qual seria, então, o critério racional segundo o qual tal sistema estaria organizado? Como se definem os bens jurídicos que merecem ser tutelados pelo direito penal e aqueles cuja proteção pode ser realizada, por exemplo, por meio do direito civil? De fato, tais critérios não estão positivados em nenhum ordenamento jurídico.

A criminologia oferece alguns caminhos para pensar essas questões. Mas se parece óbvio, atualmente, supor, no caso brasileiro, que um passado escravista e um presente racista (e cada vez mais conservador) explicam os porquês da seletividade do sistema penal, isso não é suficiente para fazer compreender *como* isso permanece possível, a despeito dos alegados avanços democráticos alcançados ao redor do globo. São, portanto, os *como* que me mobilizam.

“Mas Criminologia não é Direito.” Durante minha trajetória na graduação e no mestrado em Direito, não foram poucas as ocasiões em que minhas inquietações acadêmicas foram confrontadas com esta afirmação, anunciando que aquele lugar não era adequado para meus questionamentos. Do mesmo modo, como estudante de Linguística, interessada em pesquisar processos de criminalização por meio da Análise do Discurso, fui interpelada algumas vezes com a constatação de que o que eu estava fazendo eram análises jurídicas e não discursivas.

Talvez as duas afirmações estivessem corretas: os espaços acadêmicos do Direito são ainda muito contaminados pela lógica positivista de produção do conhecimento, que marginaliza o trabalho de tantos pesquisadores que se dedicam a investigar o funcionamento

do poder punitivo na organização da sociedade; por outro lado, talvez me faltasse desconstruir a herança desse modo de pensar da pesquisa jurídica, para me permitir me apropriar do aparato teórico-metodológico desenvolvido pela Análise do Discurso e, então, buscar produzir novos percursos de pesquisa. Mas onde, então, eu deveria me encaixar? Onde caberiam minhas curiosidades?

O sentimento de não estar à altura do empreendimento que proponho e a vontade de desistir só não foram maiores do que o desejo de contribuir para a compreensão e, principalmente, para o combate ao genocídio que vem sendo perpetrado pelo Estado contra as populações periféricas, pobres e negras no Brasil, há séculos, em nome do “direito à segurança pública”.

Este incômodo de não me inserir completamente em nenhum lugar, este meu não lugar é o ponto de partida desta tese: a busca por um espaço em que meus questionamentos e minhas ideias possam escapar à categorização positivista e existir, a despeito de sua inscrição em uma ou outra disciplina.

Com efeito, como explicar, nos estreitos limites do positivismo jurídico, que um Estado dito democrático viole, aprisione, extermine sempre os mesmos corpos pobres e negros, sob o pretexto de estar promovendo “direito à segurança”? E como prescindir do Direito para compreender como a articulação de dispositivos discursivos, nos meandros jurídicos institucionais, permite reputar objetivamente “bem-sucedidas” políticas de Estado que culminam, necessariamente, em exclusão, violência e morte?

Quando propus o pré-projeto na seleção para o doutorado, eu afirmava querer construir uma pesquisa interdisciplinar; hoje, entendo que seja necessário transcender essa definição, romper com as fronteiras das disciplinas e construir um percurso de pesquisa transdisciplinar: construir uma heterotopia, onde meus questionamentos possam habitar e encontrar matéria para tomar corpo.

Talvez esta não seja, de fato, uma tese em Análise do Discurso. Nem tampouco em Criminologia. Isso não exclui, no entanto, o fato de que bebo de fontes que se inscrevem nestas disciplinas, propõe questões que a elas interessam (assim como a outras, quiçá) e busca construir percursos de compreensão do mundo que possam com elas contribuir. Mais do que isso, a heterotopia que busco é lugar onde possamos pensar em problemas reais abdicando da necessidade de inscrevê-los em uma *ou* outra disciplina.

Neste capítulo, convido o leitor a conhecer o tema de minha pesquisa. Começarei apresentando o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares e discutindo meu interesse

por ele. Apresentarei os principais aspectos do programa, bem como o contexto sócio-histórico-político em que foi proposto e vem sendo implementado. A seguir, explicitarei, a partir de breve apresentação, as matrizes ético-teóricas que guiam o trabalho cartográfico e transdisciplinar a que me proponho. Por fim, discutirei alguns pressupostos teóricos criminológicos, caminhos que me levaram à inquietação que move a pesquisa. Esta articulação inicial, acredito, permitirá compreender a formulação do problema que guia o estudo.

1.1 Uma política de militarização da escola pública

1.1.1 O que é o PECIM

O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), criado pelo Decreto nº 10.004/2019, é um projeto de militarização de escolas públicas estaduais e municipais, proposto pelo governo do presidente Jair Bolsonaro e considerado o carro-chefe nas políticas de seu governo para a educação desde a campanha. O projeto foi anunciado em julho de 2019, por ocasião do lançamento do Compromisso Nacional pela Educação Básica. Naquele momento, havia previsão de militarizar 108 escolas públicas estaduais e municipais até 2023, 27 por ano, uma em cada estado da federação e no Distrito Federal. No lançamento do PECIM, em 05.09.2019, essa meta já havia sido aumentada para 216 escolas até 2023, 54 por ano, no contexto da parceria firmada, com este fim, entre o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério da Defesa (MD).

Para sua implementação, há previsão de repasse de recursos financeiros do MEC para o MD ou as secretarias de educação, a depender do modelo de pactuação adotado no momento da adesão das escolas. As Portarias MEC nº 1.071/2020 e nº 2.015/2019 definem os modelos de pactuação possíveis, a depender da disponibilidade de militares da reserva das Forças Armadas no local da escola ou da necessidade de utilização de mão-de-obra das polícias e corpos de bombeiros militares.

O PECIM é justificado pela diferença entre os índices de desempenho apresentados por escolas públicas civis e colégios militares em avaliações como o Programa Internacional

de Avaliação de Estudantes (PISA), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e, principalmente, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). De acordo com os autores do projeto, os colégios militares costumam ter resultados significativamente maiores do que os das escolas públicas civis nessas avaliações, de modo que a implementação de uma gestão militarizada contribuiria para a melhora na qualidade do ensino oferecido, especialmente nas escolas que atendem alunos “em situação de vulnerabilidade social”, foco do PECIM.

No contexto de um governo conservador e abertamente simpatizante da ditadura militar³ (ainda que, *a priori*, eleito democraticamente), o PECIM apresenta-se como mais uma estratégia de deslocamento da gestão da administração pública (e, conseqüentemente, dos recursos financeiros a ela correspondentes) para a instituição militar.

De acordo com os documentos que disciplinam a implementação das Escolas Cívico-Militares (ECIM), elas devem ser estabelecimentos de ensino que ofereçam do 6º ao 9º anos do ensino fundamental e todo o ensino médio nos turnos matutino e vespertino. Além disso, o principal critério de seleção das escolas para participarem do programa é que tenham alunos em “situação de vulnerabilidade social”.

Além do Decreto e das duas Portarias do MEC já mencionadas, regras para a implementação do PECIM também são estabelecidas em documentos que compõem o Manual das Escolas Cívico-Militares. E em que pese o PECIM contar com um *site* específico para publicação de informações consideradas importantes e divulgação, este manual não foi disponibilizado pelo governo para acesso público. O documento, destinado à formação de profissionais militares e da educação envolvidos com a militarização das escolas, somente foi publicizado após uma demanda realizada por meio da Lei de Acesso à Informação pelo portal *Fiquem sabendo*⁴ que, posteriormente, possibilitou o acesso a ele por outros veículos de comunicação.

O Manual das Escolas Cívico-Militares é um instrumento elaborado, inicialmente, pelo Coordenador-Geral de Desenvolvimento Didático Pedagógico da Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares do MEC, com o auxílio de uma equipe de colaboradores. Ele foi apresentado por ocasião da primeira capacitação de profissionais

³ Apenas a título de exemplo, cito trecho do discurso do presidente Jair Bolsonaro na cerimônia de lançamento do PECIM, em que comenta seu desejo de restaurar “valores” do período militar: “Nós queremos integrar, botar na cabeça de toda essa garotada a importância dos valores cívico-militares como tínhamos há pouco, no governo militar, sobre educação moral e cívica, sobre o respeito à bandeira (...)” Voltarei a isso no próximo capítulo.

⁴ Disponível em: <https://fiquemsabendo.com.br/>, Acesso em: 14.08.2021.

participantes do PECIM, em dezembro de 2019, e, posteriormente, “aperfeiçoado” com a contribuição dos presentes naquele evento, até sua versão final, lançada em 2020.

A versão final do manual, com 324 páginas, destina-se à orientação para implementação das escolas cívico-militares (ECIM) e ao estabelecimento de normas para regulamentação de seu funcionamento. Apesar de intitular-se “manual”, o documento apresenta-se como uma compilação de outros documentos menores, no total de onze, a seguir elencados:

- Regulamento das Ecim
- Projeto Político-Pedagógico
- Projeto Valores
- Normas de Apoio Pedagógico
- Normas de Avaliação Educacional
- Normas de Psicopedagogia Escolar
- Normas de Supervisão Escolar
- Normas de Gestão Administrativa
- Normas de Conduta e Atitudes
- Normas de Uso de Uniformes e de Apresentação Pessoal dos Alunos
- Cartilha para os Responsáveis

A análise que constituirá o capítulo 3 desta tese tem seu *córpus*⁵ construído a partir do Manual das Escolas Cívico-Militares, mais especificamente, do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das ECIM.

A seção de notícias do *site* oficial do PECIM que, por sua vez, será associada ao PPP para a produção do *córpus* das análises do capítulo 4, permite formular uma noção acerca daquilo que se considera importante informar à população. Especificamente em relação ao marcador escolhido para tais análises, qual seja, o sintagma *vulnerabilidade social*, é possível observar que, dentre as 31 notícias veiculadas desde a primeira publicação, em julho de 2019, até a conclusão do primeiro ano de implementação do programa, em dezembro de 2020, esse tema é mencionado 13 vezes.

⁵ Utilizo a grafia da palavra “*córpus*” de forma compatível com as normas da língua portuguesa, seguindo as considerações dos professores Bruno Deusdará e Décio Rocha, que apontam que o largo uso dessa palavra em pesquisas na área de Análise do Discurso já evidencia a necessidade de ser incorporada nos dicionários. (DEUSDARÁ; ROCHA, 2021).

Como já mencionei anteriormente, o enunciador do PECIM justifica a proposta pelo “alto nível” de desempenho dos colégios militares. Desse modo, ele afirma que a hibridização da gestão civil com a militar seria um mecanismo para levar a “excelência” dos colégios militares para as ECIM.

Se é fato que os resultados alcançados por estudantes dos colégios militares são superiores aos das escolas públicas civis, especialistas da área da educação vem salientando que há outros fatores que podem interferir nesses resultados, para além do fato de se tratar de estabelecimentos militarizados (BENEVIDES; SOARES, 2020; BASILIO, 2019; MARINHO, 2019; MENDONÇA, 2014). Desde que o conservadorismo voltou a se fortalecer, a partir das manifestações populares de 2013, e vários estados brasileiros passaram a adotar a militarização como medida de redução da violência nas escolas, estudiosos têm se dedicado a analisar o tema e questionar os pressupostos que legitimam esse movimento militarizante.

Segundo esses especialistas, os dados utilizados para subsidiar a implantação de escolas militarizadas não levam em conta o fato de que os colégios militares costumam ter orçamento próprio, vinculado às corporações a que respondem (Forças Armadas, Polícias e Corpos de Bombeiros militares), de modo que costumam contar com mais recursos do que as escolas públicas civis. Além disso, os profissionais que trabalham nesses estabelecimentos têm planos de carreira específicos e melhores remunerações.

Outro fator que deveria ser considerado é que, diferentemente das escolas públicas civis, que são de acesso universal, os colégios militares costumam ter processos seletivos de ingresso – além das vagas reservadas para dependentes de militares –, o que faz com que os estudantes que neles ingressam provenham de famílias com melhores condições financeiras e, conseqüentemente, também maior capital cultural e intelectual (BENEVIDES; SOARES, 2020; BASILIO, 2019; MARINHO, 2019; MENDONÇA, 2014). A soma desses fatores, segundo os pesquisadores, tem um evidente impacto no resultado do desempenho de seus estudantes.

O critério de comparação entre as escolas públicas civis e os colégios militares utilizado pelo enunciador do PECIM é o resultado de avaliações como IDEB, PISA, ENEM etc. O baixo desempenho no IDEB, inclusive, é um dos critérios objetivos definidos para a seleção das escolas que poderão ser integradas ao programa de militarização. Não obstante, nenhum dos documentos normativos, manual ou notícias, explicitam como se realizam essas avaliações e que aspectos levam em consideração.

O orçamento anunciado para o programa é de um milhão de reais por escola militarizada, ou seja: 54 milhões de reais anuais, a serem repassados pelo MEC para o

Ministério da Defesa ou a secretaria de educação competente pela escola, segundo o modelo pactuado para a adesão. As Portarias MEC de regulamentação do PECIM especificam esses modelos:

Art. 14. O Pecim disponibilizará duas formas de pactuação a serem escolhidas pelo MEC:

I - Modelo de Disponibilização de Pessoal: o MD mediante parceria com o MEC disponibilizará pessoal das Forças Armadas para as Ecim, e, em contrapartida, os estados, o Distrito Federal ou os Municípios farão os investimentos necessários nas instalações e na infraestrutura para a adaptação das escolas regulares selecionadas para a implementação do modelo de Ecim; e

II - Modelo de Repasse de Recursos: o MEC fará o aporte financeiro, por meio do Plano de Ações Articuladas - PAR e Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE para as necessárias adaptações das escolas regulares à implantação do modelo de Ecim, conforme art. 19.

§ 1º No Modelo de Repasse de Recursos, os entes, a título de cooperação, disponibilizarão ainda militares de suas Forças Auxiliares (ativos e/ou inativo) para atuarem nas escolas selecionadas, arcando com os correspondentes custos com pessoal, que constará no ACT ou instrumento congêneres, respeitando as particularidades locais.

(...)

§ 4º Será exigida contrapartida financeira do ente federativo beneficiário do repasse pelo PAR, em observância ao disposto no art. 25 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, nos termos da resolução a ser editada pelo Conselho Deliberativo do FNDE.

§ 5º Os municípios poderão optar pela modalidade recurso caso possam contratar militares inativos das Polícias Militares e do Corpo de Bombeiros, em consonância com a legislação local específica estabelecida para esse fim. (Portaria MEC nº 1.071/2020⁶)

Significa dizer que recursos do MEC, no âmbito do PECIM, serão destinados i) diretamente ao MD para a remuneração dos militares, no primeiro modelo de pactuação; ou ii) às secretarias de educação, no segundo modelo. No caso do segundo modelo, é importante observar que a adesão ao PECIM estabelece uma prioridade das escolas cívico-militares em relação às demais no que se refere aos investimentos. Isso porque, ao optar pelo modelo “repasso de recursos”, o estado ou município competente obriga-se a realizar os investimentos necessários à adequação da escola ao modelo cívico-militar. No contexto de uma escassez aguda de recursos para a educação pública, o PECIM cria, com isso, uma espécie de “incentivo” para que as escolas “voluntariamente” se candidatem a integrar o programa.

A adesão das escolas ao PECIM é anunciada como voluntária. Tanto nas notícias, quanto nos documentos normativos, essa é uma questão importante: nenhuma escola será compulsoriamente militarizada. Para que se torne uma ECIM, a escola depende de uma manifestação de seus gestores, que deve ser feita após consulta à comunidade escolar (que

⁶ Optei por citar o dispositivo da portaria de 2020, pois é mais detalhado, embora não contrarie o previsto da portaria de 2019. Ambas estão citadas nas referências desta tese e podem ser consultadas *online*.

inclui professores, servidores técnico-administrativos, estudantes maiores de 16 anos e responsáveis por estudantes menores de 16 anos). A realização da referida consulta pública, inclusive, é orientada por uma cartilha, que pode ser acessada a partir de *hiperlinks* vinculados a algumas das notícias que tratam dos prazos e dos critérios para candidatura.

Dentre os critérios para seleção das escolas, como já vimos, destaca-se a preferência por escolas com estudantes *em situação de vulnerabilidade social*. Não há, entretanto, nenhum dispositivo que defina o que se considera *vulnerabilidade social* para os fins do PECIM. A circulação desta expressão como uma fórmula discursiva será objeto da análise do capítulo 3 desta tese.

No que concerne ao modelo de gestão das escolas cívico-militares, os documentos ressaltam que será realizada com base no tripé administrativo, educacional e didático-pedagógico. Nas notícias do *site* do PECIM, repete-se uma explicação dos referentes de cada um destes aspectos, porém não é possível compreender em que se diferenciam da gestão das escolas públicas civis:

- didático-pedagógica: com atividades de supervisão escolar e psicopedagogia para melhorar o processo de ensino e de aprendizagem, preservando as atribuições exclusivas dos docentes;
- educacional: pretende fortalecer os valores humanos, éticos e morais, bem como incentivar a formação integral como cidadão e promover a sensação de pertencimento no ambiente escolar;
- administrativa: para aprimorar a infraestrutura e a organização da escola e, conseqüentemente, a utilização de recursos disponíveis na unidade escolar. Os militares vão atuar prioritariamente na área educacional e prestarão assessoramento nas áreas administrativa e didático-pedagógica. O governo preservará a exclusividade das atribuições dos profissionais da educação previstas na Lei de Diretrizes e Bases (LDB). (Sessão de Notícias – página do PECIM, Portal do MEC)

A atuação dos militares nas escolas também não é descrita com clareza em nenhum dos documentos encontrados, mas parece marcada por uma espécie de acessoriedade (ao menos formalmente) em relação aos demais profissionais da educação. O enunciador do PECIM informa frequentemente que os militares darão “apoio” aos profissionais da educação na gestão das ECIM, atuando como monitores, buscando construir um “sentimento de pertencimento dos estudantes em relação à escola”, “aumentar sua autoestima”, “evitar o bullying e a violência” etc. É significativa a recorrência, nas notícias, do enunciado que afirma que “o governo preservará a exclusividade das atribuições dos profissionais da educação previstas na Lei de Diretrizes e Bases (LDB)”. Ou seja, ao contrário do que se poderia imaginar, a militarização proposta pelo PECIM não prevê, a princípio, que os

militares ministrem aulas ou ocupem funções como direção escolar e coordenação pedagógica.

Nesse sentido, também há um investimento significativo na informação de que os profissionais, militares e civis, envolvidos na implementação das escolas, estão recebendo capacitação específica para desenvolver suas funções. Em que pese não ficarem claras quais são as especificidades do trabalho nas ECIM (para além do fato de se tratar de estabelecimentos militarizados), o enunciador do PECIM reforça que os profissionais recebem uma preparação “diferenciada”, trazendo, inclusive, depoimentos citados em discurso direto dos participantes nos cursos.

1.1.2 O interesse pelo PECIM

Quando ingressei no doutorado e dei início ao trabalho de pesquisa, em 2018, Jair Bolsonaro ainda não era presidente. O PECIM não passava de um projeto de campanha bastante abstrato e mal explicado, especialmente considerando-se o fato de o então candidato ser incapaz de apresentar seu projeto de governo aos eleitores, nas oportunidades que tinha para fazê-lo. Naquele momento, o que eu sabia era que queria investigar processos de criminalização a partir de discursos que estivessem fora do âmbito institucional do direito e da segurança pública.

A escolha de discursos sobre educação foi uma consequência lógica de minha trajetória no serviço público: desde 2008, ocupo o cargo de Assistente em Administração na rede federal de ensino e vivencio as potencialidades e vicissitudes que atravessam o cotidiano desses estabelecimentos de ensino público, sua gestão, sua relação com estudantes, profissionais da educação, comunidade.

De início, pensava em trabalhar com discursos acadêmicos do campo da educação e com publicações comerciais especializadas – como a revista Nova Escola, sobre a qual passei muitos meses debruçada – a fim de investigar como tratam o tema da disciplina na escola, seguindo a pista de Foucault (1975 [2014]) que, já na década de 1970, colocava escola e prisão em um mesmo rol de instituições disciplinares. A ideia era entender se a passagem da sociedade disciplinar para a sociedade de controle havia impactado o modo de normalização

do comportamento dos estudantes, e a eventual repercussão disso na produção de subjetividades criminalizáveis.

Durante todo o ano de 2018 e parte de 2019, li, mapeei e selecionei enunciados de publicações que me permitissem seguir tal caminho. Interroguei possíveis *córpus* a partir de diversas entradas de análise. No entanto, ainda que houvesse potencial no material, faltava o *élan* que a implicação com a investigação demanda em um percurso cartográfico de pesquisa. Eu me sentia andando em círculos, espremendo aquele material para que ele dissesse algo que, de algum modo, em algum lugar, eu já pretendia encontrar.

Em abril de 2019 consegui, após um processo de dois anos, minha redistribuição da Universidade Federal do Rio Grande do Sul para o Colégio Pedro II. Além de concretizar o desejo antigo (e a necessidade geográfica, considerando que já estudava na UERJ) de me fixar no Rio de Janeiro, essa mudança abriu a possibilidade de uma experiência profissional na educação básica – que já era, então, meu objeto de interesse acadêmico.

Logo nos primeiros meses em que trabalhei no Colégio, o recém-empossado governo Bolsonaro anunciou seu projeto de militarizar escolas públicas. Essa notícia produziu desconforto e dúvidas entre meus colegas e foi então que tomei contato, pela primeira vez, com o PECIM como um efetivo programa de governo. Nas conversas sobre o cotidiano do trabalho e as perspectivas com o então novo governo, muitos manifestavam receio e incertezas diante da possibilidade de que o estabelecimento onde trabalhávamos pudesse ser militarizado.

Eu compartilhava, evidentemente, de toda a inquietação e o receio manifestados pelos meus colegas. Comecei a pesquisar sobre o anunciado programa e a intuição de que ele poderia ser produtivo também para minha pesquisa foi quase imediata. Para além das questões profissionais já colocadas, o fato de se tratar de um programa de *militarização* da educação parecia dialogar com meu desejo de investigar a questão criminal a partir de discursos *a priori* externos aos campos jurídico e da segurança pública.

O mito de que as forças armadas seriam uma instituição acima de qualquer suspeita, livre de corrupção e capaz de “moralizar” qualquer âmbito do Estado parece ser um dos pilares de sustentação de tais práticas ainda hoje. No Projeto Político Pedagógico das Escolas Cívico-Militares, inclusive, esse argumento é utilizado para legitimar a implantação do programa:

As Forças Armadas destinam-se a defender a pátria e garantir os poderes constitucionais, missão desempenhada com compromisso e dedicação pelos seus profissionais, haja vista serem as Forças Armadas consideradas pela opinião pública

a instituição de maior credibilidade no país (INSTITUTO DATA FOLHA, 2019). (Projeto Político-Pedagógico, p. 46)

De fato, pesquisa realizada pelo instituto Datafolha em 2019 apontou que 45% dos entrevistados (brasileiros acima de 16 anos) confiavam muito nas forças armadas e 35% confiavam um pouco. Segundo a pesquisa, que questionava também sobre diversas outras instituições (como Ministério Público, Congresso, Judiciário), a instituição militar obteve o maior índice de confiabilidade⁷.

De acordo com o artigo 142 da Constituição Federal, as forças armadas

são instituições nacionais permanentes e regulares, organizadas com base na hierarquia e na disciplina, sob a autoridade suprema do Presidente da República, e destinam-se à defesa da Pátria, à garantia dos poderes constitucionais e, por iniciativa de qualquer destes, da lei e da ordem.⁸ (BRASIL, 1988)

Ou seja, partindo-se da “letra fria” da lei, de uma interpretação literal, as forças *armadas* são a instituição que pode se valer das *armas* para garantir a defesa do Estado, da soberania nacional e da ordem constitucional. Nesse sentido, onde se enquadraria o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares? Como a presença das forças armadas na escola contribuiria para a consecução dessas finalidades que lhes são assinaladas pela Constituição?

A lógica de militarização da vida civil não é uma inovação do PECIM. Mesmo após o término da ditadura militar, com a promulgação da “Constituição cidadã” de 1988, diversos foram os momentos em que a intervenção das forças armadas ou a exacerbação da lógica militar no cotidiano das cidades foi considerada recurso razoável para lidar com a conflitividade social.

Com efeito, desde a Operação Rio (1994-1998) até a intervenção federal no estado do Rio de Janeiro (2018), passando pelas Unidades de Polícia Pacificadora (2008 - presente) – que não respondem às forças armadas, mas seguem a lógica militar –, diversos foram os investimentos militares sobre a segurança pública no país, sob o fundamento do mencionado artigo 142 da Constituição Federal. Natalia Viana (2021), em sua obra *Dano Colateral*, faz

⁷ A íntegra da pesquisa pode ser consultada em:

<https://datafolha.folha.uol.com.br/opiniaopublica/2019/04/1987746-brasileiros-veem-forcas-armadas-como-instituicao-mais-confiavel.shtml>. Acesso em: 10.10.2021.

⁸ Após a escrita deste subcapítulo, as tendências golpistas do governo de Jair Bolsonaro produziram uma intensa discussão, na mídia e na opinião pública, acerca da interpretação do dispositivo contido no artigo 142 da Constituição Federal, a qual se intensificou no período eleitoral de 2022. Os principais argumentos levantados pelos adeptos do golpismo, dão conta de que a Constituição autorizaria, com isso, uma intervenção das forças armadas – na condição de “poder moderador”, questionável tese defendida por Ives Gandra Martins – sobre os poderes do Estado, quando, entre eles, se estabelecesse animosidade (ainda que, como é o caso, provocada propositalmente por um deles, no caso, o poder Executivo). Registro que não corroboro tal interpretação. As forças armadas constituem instituição de Estado e atuam, única e exclusivamente, mediante provocação de autoridade competente.

uma espécie de genealogia da intervenção das forças armadas sobre a segurança interna do país na “nova democracia” apontando, entre outros fatos, como suas raízes remontam à ditadura militar.

Em comum, as operações realizadas nesse período têm o fato de serem fundamentadas em uma suposta promoção do *direito à segurança pública*. Eis a inovação colocada pelo PECIM, e que contribui para minha curiosidade: ao menos *a priori*, alegadamente, trata-se de uma “operação” militar fora da segurança pública, na educação.

Deixando de lado as interpretações legais mais literais sobre as funções das forças armadas e seu emprego em uma política para a educação, o que me inquieta é, sobretudo, compreender o impacto do PECIM na realidade das escolas públicas, os efeitos da presença de representantes do braço armado do Estado no cotidiano de crianças e jovens “em situação de vulnerabilidade social”, a repercussão desses discursos na produção de subjetividades e, finalmente, as eventuais relações da militarização das escolas públicas com os processos de criminalização em função do direito à segurança pública.

O fato de as forças armadas se destinarem à proteção da soberania do Estado, com autorização para o uso da violência nesse fim (seus membros são, no limite, treinados para a guerra), somado ao histórico de intervenções militares dentro do território nacional (o que não constitui uma função primária da instituição) após o fim da ditadura militar, é a pista que me traz a questionar a possibilidade de compreender um pouco mais sobre os processos de criminalização no Brasil a partir de discursos não-jurídicos, da educação.

1.2 A cartografia como princípio

Neste brevíssimo subcapítulo, quero convidar o leitor a conhecer um pouco mais dos princípios teórico-metodológicos que vêm guiando minha investigação nos últimos anos. Com professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ, temos realizado leituras coletivas, debates e procurado compreender as possibilidades de aproximação e diálogo de obras e ideias de pesquisadores como Deleuze e Guattari (1980 [2011]), Rolnik e Guattari (1986 [1996]), Rolnik (2016), Passos, Kastrup e Escóssia (2009 [2020]) e Passos, Kastrup e Tedesco (2014) com nossas práticas investigativas sobre o discurso.

Todo esse processo, importa registrar, levou à recente publicação de *Análise Cartográfica do Discurso* pelos mestres Décio Rocha e Bruno Deusdará (2021), obra que será abordada resumidamente em subcapítulo a seguir, mas que serve, também, como norte – ou, melhor, sul, concordando com o artista uruguaio Joaquín Torres García – para toda a reflexão que pretendo propor em minha pesquisa.

Buscando me inscrever na tradição dos estudos discursivos realizados pelos pesquisadores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, que se interessam pela análise do discurso de base enunciativa, proponho um percurso cartográfico na realização desta investigação. Tal investimento não se dá, por certo, sem um necessário deslocamento de lugares tradicionalmente atribuídos ao pesquisador pelo paradigma científico positivista, ainda tão presente e até hegemônico nos contextos acadêmicos. Neste subcapítulo, apresentarei os deslocamentos que considero mais importantes no percurso desta pesquisa.

Partindo da máxima institucionalista de que é necessário intervir na realidade para conhecê-la e não o oposto, busco me afastar do ponto de vista do observador neutro e desimplicado, apostando na performatividade da experiência de um sujeito pesquisador que se dissolve em seu percurso cognitivo, abrindo espaço para um sem-número de pontos de vista, tão diversos quanto imprevisíveis. Nas palavras de Passos e Eirado (2009 [2020, p. 110]):

Trata-se de mostrar também que todo campo da observação emerge da experiência entendida como plano implicacional em que sujeito e objeto, teoria e prática têm sempre suas condições de gênese para além do que se apresenta como forma permanente, substancial e proprietária.

Significa dizer que o mundo que se busca conhecer emerge justamente dos encontros e dos embates de forças que são produzidos na medida em que o trabalho de investigação acontece, na medida em que adentramos os territórios de realidades que pretendemos conhecer, mas, antes disso, transformar. Ele não é dado e não pode ser autorreferente: trata-se de uma realidade que pode ser compartilhada pela comunidade implicada em sua produção, que pode encontrar momentos de estabilidade ou cristalização, mas que está em permanente devir. Nesse sentido, é necessário compreender e aceitar que o sujeito pesquisador também se dissolverá nesse processo:

No limite, o pesquisador já não se percebe nem no interior, nem no exterior da realidade estudada. Nem estando dentro, nem fora, talvez fosse mais apropriado dizer: estar fórum. O conhecimento se faz por essa dissolvência no plano do coletivo. (PASSOS e EIRADO, 2009 [2020, p. 120])

E é por isso que

O cartógrafo não só tem que trabalhar com a circularidade fundamental e reconhecer a coemergência “eu-mundo”, mas, sobretudo, ele precisa garantir a possibilidade de colocar em xeque tais pontos de vista proprietários existenciais solidificados a eles relacionados. (PASSOS e EIRADO, 2009 [2020, p. 122])

O cartógrafo, desse modo, interessa-se pelos processos que fazem emergir o eu e o mundo em permanente relação, em lugar de inscrever-se em uma polaridade sujeito-objeto que lhe permitiria “sobrevoar” esse mundo, a fim de simplesmente representá-lo segundo uma hierarquia de julgamentos e valores anteriores e exteriores a ele.

Assim, mais do que extrair conclusões sobre um objeto apenas observável, desvelando uma realidade que existiria *a priori* e situada alhures em relação ao trabalho de pesquisa, interessa-me, sobretudo, descrever e compreender os processos por meio dos quais os discursos que estudo produzem a realidade que habito.

Implico-me no mundo investigado para produzir fricção entre tais discursos, na tentativa de me deslocar dos pontos de vista proprietários e experimentar outros que possibilitem compreender os processos que fazem emergir o mundo que inicialmente despertou minha curiosidade e que, ao final deste trabalho, já não será o mesmo.

1.2.1 Cartografia em Análise do Discurso: rizomas “uerjianos”

A ideia de *rizoma* com que trabalhamos na pesquisa cartográfica foi desenvolvida por Deleuze e Guattari (1980 [2011]) no primeiro volume de *Mil Platôs*. Tratando sumariamente sua proposta, podemos dizer que os autores se opõem à lógica binária da “árvore-raiz”, segundo a qual todo o esforço de reflexão e produção de conhecimento remontaria a um pivô (raízes pivotantes, troncos, galhos) que sobre ele teria ascendência. A ideia por eles desenvolvida é de que “em qualquer coisa, há linhas de articulação ou segmentaridade, estratos, territorialidades, mas também linhas de fuga, movimentos de desterritorialização e desestratificação” (DELEUZE; GUATTARI, 1980 [2011, p. 18]).

Para a botânica, um rizoma é uma espécie de caule subterrâneo que, sem ter uma matriz, um pivô a partir do qual se desenvolve, ramifica-se em infinitas linhas que podem tanto se interromper quanto se intercombinar, gerando novos nós de acúmulo, novos tubérculos. Os filósofos utilizam tal imagem para propor a ideia de um saber que não pode ser autorreferente, mas se dobra sobre si mesmo, rompe-se e ressurgem em diferentes naturezas,

dando origem a variadas novas formas de conhecer e produzir o mundo. Para a compreensão dessa ideia, considero didática a metáfora, por eles apresentada, da orquídea e da vespa:

A orquídea se desterritorializa, formando uma imagem, um decalque de vespa; mas a vespa se reterritorializa nesta imagem. A vespa se desterritorializa, no entanto, devindo ela mesma uma peça do aparelho de reprodução da orquídea; mas ela reterritorializa a orquídea, transportando o pólen. A vespa e a orquídea fazem rizoma em sua heterogeneidade. Poder-se-ia dizer que a orquídea imita a vespa cuja imagem reproduz de maneira significativa (mimese, mimetismo, fingimento, etc.). Mas isto é somente verdade no nível dos estratos – paralelismo entre dois estratos determinados cuja organização vegetal sobre um deles imita um organização animal sobre o outro. Ao mesmo tempo trata-se de algo completamente diferente: não mais a imitação, mas captura de código, mais-valia de código, aumento de valência, verdadeiro devir, devir-vespa da orquídea, devir-orquídea da vespa, cada um destes devires assegurando a desterritorialização de um dos termos e a reterritorialização do outro, os dois devires se encadeando e se revezando segundo uma circulação de intensidades que empurra a desterritorialização cada vez mais longe. Não há imitação nem semelhança, mas explosão de duas séries heterogêneas na linha de fuga composta de um rizoma comum que não pode mais ser atribuído, nem submetido ao que quer que seja de significante. (DELEUZE; GUATTARI, 1980 [2011, p. 26])

Considerando insuficientes os parágrafos que escrevi até aqui para dar conta de uma tal teorização que, por si só, poderia ser objeto de uma tese inteira, limito-me a dizer que buscamos trabalhar o rizoma de maneira cartográfica:

Diferente é o rizoma, *mapa e não decalque*. Fazer o mapa, não o decalque. A orquídea não reproduz o decalque da vespa, ela compõe um mapa com a vespa no seio de um rizoma. Se o mapa se opõe ao decalque é por estar inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real. O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. (...) O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação. Uma das características mais importantes do rizoma talvez seja a de ter sempre múltiplas entradas (...) (DELEUZE; GUATTARI, 1980 [2011, p. 30])

Foi na esteira das discussões sobre tais ideias, bem como do trabalho contínuo e cada vez mais aprofundado dos autores e autoras brasileiros que tratam da cartografia no âmbito da psicologia (ROLNIK, 2016; PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009 [2020]; PASSOS; KASTRUP; TEDESCO, 2014), realizado pelo grupo de estudos e pesquisa coordenado pelos professores Bruno Deusdará e Décio Rocha, que eles desenvolveram e publicaram, em 2021, a obra *Análise Cartográfica do Discurso*.

Em uma apropriação antropofágica de referenciais pertencentes a diferentes campos do saber como filosofia, sociologia, psicologia, os autores propõem a sistematização de uma nova abordagem da Análise do Discurso, não só no intuito de compilar o conhecimento

produzido ao longo dos anos no Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ, mas também como forma de oferecer, àqueles que se iniciam no interesse sobre o tema, uma ferramenta de apresentação dos diálogos teórico-práticos com que vimos trabalhando e iluminar percursos possíveis – ainda que instáveis, finitos, abertos a novas possibilidades – de investigação.

A apresentação que Deusdará e Rocha fazem de seu trabalho – *Análise do Discurso: da diversidade de abordagens à perspectiva que desejamos praticar* – é muito elucidativa da ética que atravessa toda a reflexão proposta. Partem do reconhecimento de que “o sentido não é da ordem dos estados fixos, mas dos acontecimentos que se efetuam no espaço-tempo. Acolher o paradoxo que constitui a produção do sentido o libera do bom senso e do senso comum.” (DEUSDARÁ; ROCHA, 2021, p. 13)

Tratando da aposta na interlocução e na afinidade entre cartografia e Análise do Discurso, prosseguem:

Pela produtividade do encontro desses dois campos respondem os parênteses, possibilitando uma dupla leitura: (i) *Cartografia e AD*: porque a AD não pode deixar de explorar suas fronteiras com as ciências sociais, a cartografia cumpre a função de abrir horizontes de, tal como idealizada por G. Deleuze e F. Guattari, trocas com campos de saber variados, sob o viés de uma filosofia da diferença; (ii) *Cartografia em AD*: porque fazemos um percurso dos estudos discursivos com base em pistas deixadas pela cartografia e inventamos um itinerário nosso para revisitar a AD, o que significa dizer que não há uma única versão do projeto que denominamos AD, ou seja, são múltiplas as suas histórias. (...) foi preciso propor uma cartografia desse campo do saber, revisitando suas linhas de força e tensionando seus modos de fazer. (DEUSDARÁ; ROCHA, 2021, p. 13-14)

Uma preocupação que me mobilizou sensivelmente desde o desenvolvimento de minha pesquisa de mestrado em Direito Penal na UERJ – e que foi o motivo pelo qual busquei não só cursar disciplina no Programa de Pós-Graduação em Letras naquela época, mas também propor ao prof. Décio Rocha que me acompanhasse em orientação naquele percurso –, bem como, posteriormente, na realização do doutorado em Linguística, é a aparente volatilidade, poderia dizer até um vazio de sentido, que a “análise do discurso” parece ter como metodologia em inúmeros trabalhos no campo das ciências criminais. Evidentemente, não se trata de desqualificar o trabalho de colegas que desenvolvem pesquisas muito relevantes e das quais, muitas vezes, sirvo-me também para referenciar minhas reflexões.

A questão que me inquietava – e segue me inquietando – é que, muitas vezes, sob o argumento de praticar uma “análise do discurso”, tais colegas realizam análises fundamentadas em outros campos de conhecimento, optando pelo uso da denominação

“análise do discurso”, às vezes, por simples desconhecimento da multiplicidade de sentidos de discurso que podem ser invocados em uma análise: um trabalho que tem como fonte primária um conjunto de textos, por exemplo, acaba por ser qualificado como “análise do discurso” sem que haja qualquer problematização quanto aos múltiplos sentidos de “discurso” que se encontram circulantes no senso comum e na própria academia. De fato, esse foi um dos principais temas de meu pré-projeto de doutorado, quando me candidatei a uma vaga no PPGL da UERJ: eu queria estabelecer diálogos mais bem fundamentados e seguros entre a criminologia e os estudos discursivos, a fim de analisar adequadamente, do ponto de vista do discurso, o tema que elegi, mas, também, de oferecer aos colegas provocações que os convidassem a refletir sobre a necessidade de se conhecer, traçar percursos conjuntos, transdisciplinares, com esse ramo das ciências da linguagem.

Acredito que nesta mesma toada, a *Análise Cartográfica do Discurso* proponha-se a enfrentar a questão “*Quem pratica qual AD?*” e inaugura o livro com um capítulo destinado ao debate sobre os seus “excessos e limites”. Um ponto crucial no despertar dessa reflexão é a compreensão acerca da circulação da palavra “discurso”, que:

(...) no senso comum [circula] como um indicador das forças reativas de aprisionamento das práticas de linguagem que insistem na doxa ocidental. Trata-se de forças tão impregnadas no pensamento que chegam a simular cientificidade, quando interrogam uma falsa ausência de metodologia por parte da AD. (DEUSDARÁ; ROCHA, 2021 p. 15)

De modo que

liberar as práticas discursivas das forças reativas que as aprisionam é empreendimento que mobiliza profissionais de diferentes especialidades e os colocam em alianças com atores sociais em diferentes espaços de atuação. Com base nesse projeto, investimento em um duplo movimento: de um lado, interrogar os limites de tudo o que reivindica o rótulo “análise do discurso” e, de outro, afirmar alianças conceituais que ultrapassam as fronteiras das disciplinas, especialmente em direção a uma filosofia da diferença e a uma perspectiva cartográfica de investigação. (DESUDARÁ; ROCHA, p. 16)

A ideia de borrar as fronteiras disciplinares impostas pelo cartesianismo na virada do século XIX para o XX tem se apresentado com frequência para pesquisadores de diferentes interesses, que buscam investigar o mundo e os modos de nele existir em função da complexidade com que se apresentam. É nesse sentido, inclusive, que os autores afirmam sua busca por

submeter aos mais diferentes afetos nossas experiências teóricas e de análise em AD, sistematizando leituras de base sociológica, psicológica, filosófica – na certeza de que não somos nem sociólogos, psicólogos ou filósofos, mas que uma incursão

no território do discurso exige um posicionamento certo em todos esses campos. (DEUSDARÁ; ROCHA, 2021, p. 19)

A tal reflexão é que acrescento minha preocupação, ainda que não sendo nem criminóloga, nem analista do discurso, de fazer interagirem, também, esses dois campos. Se todo o processo de elaboração das normas penais e sua incidência sobre determinados indivíduos é pautado pela enunciação, torna-se, portanto, inescapável que nos preocupemos com a questão do discurso. E é nesse sentido que considero imprescindível o diálogo que ora proponho: conhecer o discurso e as dinâmicas de sua construção, seu papel de produtor de realidades e de agenciador de processos de subjetivação, não pode senão contribuir para a mitigação do problema que hoje se apresenta a nós em forma de sistema penal e processos de criminalização.

Nunca perdendo de vista, portanto, a preocupação ética-estética-política e a construção de um percurso cartográfico de pesquisa, é que concluo, com meus mestres:

Por isso, dizemos ser preciso não separar nossas convicções em AD e nossos projetos de vida. Não queremos alimentar uma teorização assentada em princípios dialógicos que não se reflitam em nossas interlocuções. É justamente nos interstícios que se produzem entre o que dizemos e o que somos (ou o que vamos nos tornando) que se infiltram os pequenos gestos de fascismo que, com o tempo, inviabilizam uma vida digna no planeta. O que se quer, então, é preparar um tempo que, se não for capaz de excluir toda e qualquer forma de opressão, pelo menos será suficientemente potente para tornar vergonhosas certas posturas de arbitrariedades e autoritarismos na vida, ao buscarmos promover dispositivos que possam favorecer a colaboração ativa e coletiva de liberação do pensamento e da ação. (DEUSDARÁ; ROCHA, 2021, p. 20)

1.2.2 Cartografando heterotopias: notas para um projeto de transdisciplinaridade

Decorrência do estranhamento que uma leitura disciplinar cartesiana possa provocar em relação às escolhas que venho fazendo em minha formação acadêmica, reivindicuei, no capítulo anterior, a necessidade de construção de uma “heterotopia, onde meus questionamentos possam habitar e encontrar matéria para tomar corpo”. Por perceber que meus interesses permanecem um tanto deslocados em relação aos espaços formativos jurídicos e linguísticos (certamente menos em relação a estes últimos), e após um semestre de frutífero debate conduzido pelos professores Bruno Deusdará, Décio Rocha e Davi Pessoa, em disciplina do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ, acerca da noção de

heterotopia, foi que considerei que poderia ser adequada a apropriação de tal noção para a compreensão do espaço em que acredito me inserir neste momento.

A fim de dar um pouco mais de fôlego a essa reivindicação, apresento, neste subcapítulo, alguns apontamentos sobre a noção de *heterotopia* em Michel Foucault – fonte da qual bebo para tratar do tema –, mas também coloco algumas das minhas reflexões sobre a transdisciplinaridade com que pretendo abordar os temas de interesse de minha pesquisa.

Embora Foucault (1966 [1999]) invista na ideia de uma *heterotopia* talvez mais “negativa” – o cemitério, a colônia de férias burguesa, a feira – como espaços de promoção de exclusão, no limite, entendo ser possível subvertê-la a fim de transformá-la do que entendo como uma *topia negativa* (a ausência de espaços acadêmicos formais onde meus interesses de pesquisa pudessem habitar) em um novo *topos*, espaço de transdisciplinaridade, onde a discussão e as trocas sobre variados problemas sociais encontra solo fértil para se desenvolver, a despeito das delimitações cartesianas das disciplinas.

As heterotopias inquietam, sem dúvida porque solapam secretamente a linguagem, porque impedem de nomear isto e aquilo, porque fracionam os nomes comuns ou os emaranham, porque arruinam de antemão a “sintaxe”, e não somente aquela que constrói as frases — aquela, menos manifesta, que autoriza “manter juntos” (ao lado e em frente umas das outras) as palavras e as coisas. (FOUCAULT, 1966 [1999, p. XIII])

Quando proponho analisar discursos da *educação* para discutir *processos de criminalização* a partir da *análise do discurso*, é destes atravessamentos que estou falando: borrar fronteiras disciplinares e semânticas, *transdisciplinarizar* e arruinar uma sintaxe que diferencia e separa saberes diversos que, uma vez articulados, têm muito mais a oferecer para o entendimento dos processos de exclusão em nossa sociedade e para a construção de linhas de fuga dos discursos hegemônicos que os sustentam.

Esta é a razão pela qual me atrevo a afirmar – como já afirmei – que esta não é uma tese em criminologia, tampouco em educação ou linguística: trata-se de um conjunto de reflexões e provocações transdisciplinares, situadas em uma *heterotopia* na qual pretendo possam dialogar, divergir, convergir, dissolverem-se e (re)produzirem-se cartograficamente em rizomas os conhecimentos com os quais venho interagindo em diferentes campos.

1.3 Diálogos cartográficos com “o curso dos discursos sobre a questão criminal”

Não pretendo, neste subcapítulo, destrinchar todo o conhecimento criminológico a fim de apresentar um “estado da arte”, mas apresentar conceitos que considero chaves para a compreensão de minha investigação, a partir de ideias que fizeram, em grande parte, o trabalho de reunir o saber produzido por esse campo de conhecimento.

A relação constitutiva entre linguagem e questão criminal me foi apresentada muito cedo. Como comentei, um de meus primeiros contatos com a Criminologia foi a relatoria de alguns capítulos de *Penas Perdidas* em encontros do GAEP, na UCPel, ainda em meu primeiro ano de graduação. Louk Hulsman dedica um capítulo dessa obra ao que denomina “Vocabulário”:

É necessário, em primeiro lugar, mudar a linguagem. Não saberemos ultrapassar a lógica do sistema penal se não rejeitarmos o vocabulário que a sustenta. As palavras: *crime, criminal, criminalidade*, política *criminal*, etc... pertencem ao dialeto penal. Elas refletem os *a priori* do sistema punitivo estatal. O evento qualificado como “crime”, desde o início separado de seu contexto, extraído da rede real de interações individuais e coletivas, pressupõe um autor culpável; o homem presumidamente “criminoso” considerado como pertencente ao mundo dos “maus”, é proscrito *a priori*. (HULSMAN, 1982, p. 109-110, grifos do original.)⁹

Provocados pelas leituras que fazíamos, um pequeno grupo de estudantes e professores integrantes do GAEP tomou a iniciativa de construir um outro grupo de estudos e intervenções, desvinculado da universidade, pautado pela autogestão: o E.N!.G.M.A. – Encarceramento Não! Grades e Muros Abolidos. Luiz Antônio Bogo Chies, Marcelo Moura, Iúscia Dutra Barboza, Alexandro Corrêa, Gabriel Espiga, Ana Caroline Jardim e eu encontrávamo-nos em espaços públicos da cidade ou em nossas casas, fazíamos novas leituras e discussões, escritas coletivas e, sobretudo partilhávamos afetos. A questão da linguagem foi, desde o início, um dos tópicos de grande relevância em nossas atividades.

Foi nesse período que entendi que a desconstrução do modelo punitivo destinado ao controle dos mais pobres, dos pretos, dos desviantes do modelo dominante de sociabilidade passava por abandonar o uso de vocábulos-estigmas como “bandido”, “crime”, “criminoso”, “delinquente”, pois, ao contrário da função representativa que alegadamente teriam, eles são o meio pelo qual algumas pessoas podem ser transformadas em “descartáveis” para a sociedade, desumanizadas e violentadas em nome de uma pretensa coesão social.

⁹ Tradução livre de : “Il faut d’abord changer de langage. On ne saurait dépasser la logique du système pénal si on ne rejette pas le vocabulaire qui sous-tend cette logique. Les mots : *crime, criminel, criminalité*, politique *criminelle*, etc... appartiennent au dialecte pénal. Ils reflètent les *a priori* du système punitif étatique. L’événement qualifié « crime », dès le départ séparé de son contexte, extrait du réseau réel des interactions individuelles et collectives, présuppose un auteur coupable ; l’homme présumé « criminel » considéré comme appartenant au monde des « méchants », est d’avance proscrit...”

Quando passei a estudar na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na metade da graduação, tive contato com o Prof. Salo de Carvalho que, há algum tempo, era já um autor por cujas ideias eu me interessava. Como integrante do grupo de pesquisa por ele liderado, participei de uma investigação acerca de notícias publicadas em periódicos gaúchos, tendo por tema a questão criminal.

Naquele estudo, utilizávamos um referencial da análise de conteúdo, fortemente importado de estudos do campo da comunicação e do jornalismo, mais especificamente. A linguagem, novamente, tinha um lugar central nas preocupações criminológicas que nos moviam e a fonte primária sobre a qual nos debruçávamos, nosso *cópus*, provinha de discursos não pertencentes ao mundo jurídico *stricto sensu*, mas de jornais de grande circulação no estado do Rio Grande do Sul. Essa pesquisa, infelizmente, foi interrompida antes de sua conclusão, em decorrência de esforços do conservadorismo então dominante no departamento de Direito Penal da Faculdade de Direito da UFRGS, que levaram ao desligamento do professor dos quadros da Universidade.

Já durante o mestrado em Direito na UERJ, a Prof. Vera Malaguti Batista, em seus cursos, sempre salientava, na esteira de Eugenio Raúl Zaffaroni, que “a criminologia seria ‘saber e arte de despejar discursos perigosistas’ e nada mais do que o ‘curso dos discursos sobre a questão criminal’” (BATISTA, 2011, p. 17).

Minha pesquisa de mestrado tratou de discursos judiciais acerca de mulheres criminalizadas. Foi nesta ocasião que tive meu primeiro contato com a Análise do Discurso e o privilégio de trabalhar, pela primeira vez, com o Prof. Décio Rocha como coorientador. A partir desse momento, considero que todas aquelas pistas relativas à implicação entre linguagem e questão criminal com que me deparei durante minha trajetória na graduação começaram a encontrar um espaço mais produtivo para serem exploradas.

Com efeito, não só as chamadas “Ciências Criminais”, mas toda a “Ciência Jurídica” materializa-se pela linguagem: a lei, as normas sociais não positivadas, a moral, as decisões de magistrados, os mandados, os inquéritos, as acusações e defesas, tudo isso se organiza como práticas discursivas que produzem sentidos acerca da vida e das relações sociais e instituem comunidades entre as quais o poder é distribuído, sempre de forma desigual.

Nesse sentido, inclusive, Eugenio Raúl Zaffaroni (2021) chama-nos atenção para o fato de que, desde a nossa margem latino-americana, a maior parte do poder punitivo em ação é informal, ou seja, não passa pela chancela da instituição judiciária. É a polícia quem capilariza e administra esta força que, embora não deixe de ser estatal, manifesta-se em ruas e

becos onde são violentados, torturados e assassinados corpos negros e pobres. E isso, como pretendo demonstrar, não acontece a despeito das práticas discursivas circulantes em nossas sociedades acerca do “crime” e dos “criminosos”, mas é uma realidade justamente por elas construída.

O autor salienta ainda que os grandes genocídios reconhecidos pela história foram sempre realizados por polícias: na Rússia de Stalin com sua KGB, Hitler e a Gestapo na Alemanha, durante o apartheid na África do Sul ou o genocídio Tutsi em Ruanda. Mesmo quando as forças armadas estiveram envolvidas, elas estavam alijadas de suas funções bélicas de proteção nacional e “degradadas a funções de polícia”. (ZAFFARONI, 2021)

Assim, o compartilhamento de pontos de interesse e fundamentos teóricos entre a Análise Cartográfica do Discurso e as criminologias tenha sido, talvez, a principal pista que me trouxe ao doutorado em Linguística. E se a implicação entre linguagem e “ciência” jurídica é um problema inescapável para pesquisadores do Direito, e se a Criminologia deve ser entendida como o “curso dos discursos sobre a questão criminal”, então estabelecer um diálogo com o arcabouço teórico-metodológico da Análise do Discurso deve abrir possibilidades bastante interessantes.

Falar sobre os múltiplos entendimentos em relação ao que é criminologia e, especialmente, aquele que eu considero ser o mais adequado, tem o papel de fundamentar o raciocínio que venho construindo quanto à importância de colocar essa disciplina em diálogo transdisciplinar com os estudos discursivos. O crime não está na natureza. Pessoas não são criminosas em função de seu perfil genético, anatômico e nem mesmo de sua inscrição social, econômica ou cultural. A criminalização, como venho sustentando, é produto de práticas discursivas e dos consequentes processos de subjetivação que são por elas postos em marcha em determinado momento histórico, em um determinado território.

Não é por outra razão que os próprios criminólogos críticos entendem que os processos de criminalização ocorrem em duas etapas: a criminalização primária, que corresponde à elaboração das normas criminalizadoras (discurso), ou seja, da escolha política de quais condutas o Estado considera reprováveis e quais bens jurídicos considera que devam ser protegidos por meio da legislação penal; e a criminalização secundária (discurso), que corresponde à atuação efetiva das agências de segurança pública (polícia, ministério público, poder judiciário, sistema penitenciário) sobre determinados indivíduos que serão, portanto, considerados “criminosos” e submetidos ao julgamento e à sanção penal (BATISTA;

ZAFFARONI *et al.*, 2003 [2011]). Em comum, tais processos têm o fato de se materializarem obrigatoriamente por meio de discursos.

Nesse sentido foi que escolhi apresentar o presente subcapítulo a partir da construção teórica de Eugenio Raúl Zaffaroni (2005), que defende que a criminologia deve ser entendida como o “curso dos discursos sobre a questão criminal”, como já vimos com a Prof. Vera Malaguti Batista (2011).

Dentre todas as possíveis definições de criminologia, alio-me à Prof. Vera na escolha pela elaboração de Zaffaroni, porque entendo que não é possível tratar o Direito e a questão criminal prescindindo do debate e da investigação sobre as práticas discursivas aí implicadas. Com efeito, entendo que são justamente essas práticas discursivas que dão materialidade a todos os conceitos mobilizados pelas instituições jurídica e da segurança pública.

No capítulo *La criminología como curso*, de seu livro *En torno de la cuestión penal*, Eugenio Raúl Zaffaroni (2005) convida o leitor a percorrer esse curso dos discursos criminológicos, tal qual Virgílio conduz Dante pela *selva selvaggia* na *Divina Comédia*.

Entender os pensamentos criminológicos supõe aceitar a ausência de uma linearidade que os organize: ao contrário do que nos ensinou a ciência positivista, é preciso compreender que o advento de um novo discurso científico não implica a superação de outro anterior, e que um e outro não se constroem a despeito do diálogo com todos os demais que já foram produzidos.

La criminología es el *curso* de los *discursos* sobre la *cuestión criminal*. Como en un sendero a través del bosque, quedan atrás paisajes, para deslumhrarse con los nuevos parajes que asoman, pero *no por ello los anteriores dejan de existir*, simplemente dejamos de mirarlos, hasta el punto de que, en demasiadas ocasiones, se vuelve al mismo punto sin reconocerlo. (ZAFFARONI, 2005, p. 2. Grifos do original.)

A metáfora da *selva selvaggia* de Dante funciona, desse modo, para que entendamos que, assim como as árvores que se renovam e se transformam, mas não deixam de existir quando ficam para trás em nossa caminhada, os discursos criminológicos também se transformam e se renovam, mas não deixam de existir quando outro se torna hegemônico. É preciso saber olhar para a floresta e identificar as árvores para que não nos percamos.

Não parece sem lugar afirmar, portanto, trazendo para os estudos discursivos a reflexão proposta por Zaffaroni, que, para conhecer o *curso dos discursos sobre a questão criminal*, é necessário não perder de vista a dimensão interdiscursiva que o constitui. Assim como, segundo o *Primado do Interdiscurso*, um discurso segundo se constitui sempre sobre aquilo que rejeita em um discurso primeiro (que não necessariamente é seu antecessor

cronologicamente), tornando interdita sua enunciação, ao mesmo tempo que o mantém vivo em si mesmo por ser dele constituído (MAINGUENEAU, 1985 [2008]; DEUSDARÁ; ROCHA, 2021), um discurso sobre a questão criminal sempre se organiza a partir da negação de um discurso outro que, justamente por tomar o lugar de seu exterior constitutivo (aquilo que é por ele rejeitado), sobrevive.

Significa dizer que “O princípio do interdiscurso pressupõe que entre duas formações discursivas haja sempre um espaço de trocas, ou seja, tais formações não são identidades fechadas ou essências.” (DEUSDARÁ; ROCHA, 2021, p. 74) Uma formação discursiva, desse modo, não pode ser entendida como ponto de origem de práticas discursivas, mas sim como consequência de sua relação com outras formações discursivas às quais se opõe.

A organização dos discursos sobre a questão criminal, por sua vez, dá-se sempre por meio da administração dos medos: há aqueles que o manipulam e aqueles que o sofrem, mas estão todos nele enredados.

Por momentos, pareciera que se suspende la razón. Todo parece depender de la *sensibilidad al miedo*, a qué se teme más: si a la agresión criminal o a la arbitrariedad del poder. (...) Pero, por detrás de estos miedos cercanos, hay otro sobre el cual no se reflexiona mucho: es el miedo a la intemperie cultural. En el curso de la criminología, cambia el sentido de demasiadas cosas. (...) Una buena parte del mundo, que parece ordenado, deja de serlo. No se cae en otro mundo, pero se modifica bastante el que conocemos y en el que nos movemos con soltura. (ZAFFARONI, 2005, p. 3)

Com isso, o poder passa a ser exercido na medida em que os perigos são super ou subestimados, e a sensibilidade a eles pode ser observada especialmente em função das realidades que se produzem por meio do que o autor chama “comunicação” e que, aqui, entendo como práticas discursivas. Ou tratamos do medo da morte violenta, inerente ao humano, ou de um medo da barbárie, que ora decorre da desordem, ora do excesso de ordem do absolutismo estatal. Neste último e estreito limiar, entendo que podemos encontrar propostas como a das escolas cívico-militares: o investimento no discurso do medo da desordem absoluta conduz a uma mitigação do medo da violência ordenadora de um estado absoluto.

Produzir definições é, entretanto, um ato, por definição (com licença poética à ironia ou ao paradoxo), arbitrário. E, em criminologia, é necessário estar atento, pois se trata “de un saber tan vinculado al poder que, a veces, se identifica totalmente con él.” (ZAFFARONI, 2005, p. 5)

Por essa razão, Zaffaroni adverte que se render à lógica na produção de uma definição de criminologia implicaria abdicar da capacidade crítica, uma vez que toda definição abarca todo o definido, tornando-se, por isso, tautológica. A linha de fuga traçada pelo autor consiste em substituir a tradicional preferência lógica pela cronológica. Isso não significa, evidentemente, o investimento em um percurso linear, o que já afirmamos inicialmente ser impossível, mas sim a necessidade de se conhecer os discursos produzidos no decorrer da história, as árvores da *selva selvaggia*, porque a definição “sólo se puede comprender bien al cabo del recorrido del curso, o sea, que el recorrido debe ser la verificación de la no arbitrariedad de la definición.” (ZAFFARONI, 2005, p. 5)

Entremos, finalmente, na selva. Zaffaroni apresenta-nos dois possíveis guias para o “preocupado habitante urbano” que se interesse pelas questões criminais: o “criminólogo sábio”, que o levará pelas definições tautológicas, afirmando conhecer o caminho pela frente mesmo sem ainda tê-lo percorrido, e o “criminólogo ingênuo”, aquele cujo conhecimento botânico permitirá identificar e dissecar a anatomia e os frutos das árvores por que já passou, ainda que seja incapaz de predizer os aspectos da flora que encontrará a seguir.

Pelas mãos do “criminólogo sábio”, o “preocupado habitante urbano” será conduzido até o limite de teorias desenvolvidas a partir de opiniões corriqueiras (e ou midiáticas) como aquelas que defendem que o “criminoso” é uma pessoa doente, ou então que a “culpa” de seu desvio é da desestruturação social e da família tradicional, encontrará quem defenda a segregação, a morte, a tortura, quem diga que o problema é o excesso de direitos e a impunidade e tantas ideias mais quantos forem os desejos possíveis de retribuição e reparação imagináveis.

O “criminólogo ingênuo”, por outro lado

quizá le diga que hay muchas preguntas que no tienen respuesta cierta, pero que le puede asegurar que lo del enfermo mental es *alienismo* de la segunda mitad del siglo XIX, que la muerte del infractor es *expiacionismo* prerrevolucionario del XVIII o *neutralización garofálica* de comienzos del XX, que la segregación perpetua es la *relegación* europea colonial de los siglos XVIII y XIX, que el talión es *contractualismo* del siglo XVIII, que la desorganización social es de la *sociología norteamericana* de comienzos del siglo XX, que las excesivas garantías es cosa del *peligrosismo positivista* de finales del XIX y que la tortura es recurso de los siglos XII y siguientes. (ZAFFARONI, 2005, p. 7)

Tal procedimento, certamente, não terá resolvido muitos dos problemas desse “preocupado habitante urbano”, mas o “criminólogo ingênuo” terá tratado de demonstrar como a criminologia constitui um apanhado de práticas discursivas vivas e vigentes que, ainda que se tenham sucedido em sua hegemonia, não lograram suplantá-las: “La

criminología acumula discursos durante cinco siglos (...) En la indagación de ese recorrido se irá develando la razón de su supervivencia y su vigencia.” (ZAFFARONI, 2005, p. 7-8)

Ouso afirmar que o “criminólogo ingênuo” é um cartógrafo: seu ofício só se faz a partir de sua entrada em um território, sua tarefa consiste em documentar o terreno que explora e a vegetação que nele cresce. O “criminólogo ingênuo” precisa acompanhar processos, conhecer os discursos e situá-los em relação aos sentidos que são capazes de produzir, conforme a época e a sociedade em que circulam. Nesse sentido, Johnny Alvarez e Eduardo Passos pontuam, na Pista 7 do primeiro volume de Pistas do Método da Cartografia que:

É preciso, então, considerar que o trabalho da cartografia não pode se fazer como sobrevoos conceitual sobre a realidade investigada. Diferentemente, é sempre pelo compartilhamento de um território existencial que sujeito e objeto da pesquisa se relacionam e se codeterminam. (ALVAREZ; PASSOS, 2009, p. 131)

E se “cartografar é acompanhar processos”, como defendem Laura Pozzana de Barros e Virgínia Kastrup na Pista 3 da mesma obra (2009, p. 52-75), não parece sem lugar afirmar que a definição de criminologia como “curso dos discursos sobre a questão criminal” (ZAFFARONI, 2005) implica um trabalho cartográfico.

Com efeito, como já vimos acima, Zaffaroni (2005) defende a necessidade de que a criminologia não seja definida a partir de operações lógicas, cartesianas, mas do conhecimento e da articulação dos discursos que são construídos ao longo do tempo. O “criminólogo ingênuo” deve, assim, conduzir o tal “preocupado habitante urbano” – seu Dante –, através do território da *selva selvaggia*: “La función del guía es buscar pistas, salvar al habitante perdido de quedar atrapado en la selva discursiva.” (ZAFFARONI, 2005, p. 10)

Se as árvores da selva são os discursos dos “criminólogos sábios”, esses discursos, por sua vez, constituem uma luta de corporações. Isso porque, quando investigamos de onde surgem tais discursos, podemos identificar sua origem entre especialistas do direito, da medicina, da política ou da academia: corporações de especialistas treinados, dentro de grupos supostamente independentes entre si, hierarquizados e verticalizados, no seio dos quais o poder se exerce segundo interesses que a ele atendem. São o que o autor denomina “corporações profissionais”:

Todos los discursos contradictorios fueron producidos por miembros de corporaciones poderosas en algún momento, para oponerlos a otras corporaciones o para o para discutirle la hegemonía a la cúpula de la propia corporación. Todas las corporaciones tienen sus criminólogos sabios, que producen sus discursos, y que no se limitan a ejercer poder para afuera, sino que también se reproducen, criando

sus propios pichones, es decir, entrenando y domesticando a sus nuevos miembros. (ZAFFARONI, 2005, p. 9, grifos do original)

Até aqui, fiz referência aos *discursos sobre a questão criminal* várias vezes como *práticas discursivas*. No capítulo 2, dedicarei maior atenção à discussão desse conceito. Importa antecipar, entretanto, para compreensão do ponto que pretendo por ora demarcar, que a *prática discursiva*, como aprimoramento da noção de *discurso* – que, em seu uso comum, confunde-se frequentemente com a de texto ou de alocação etc. –, implica a imbricação das dimensões institucional e textual da enunciação.

Para que um discurso (ou uma prática discursiva) exista, é necessário não só que se produza um texto, mas que, com ele, constitua-se uma comunidade que lhe dê sustentação. Como explicam Deusdará e Rocha (2021), na esteira de Maingueneau (1984 [2008]), a constituição desta comunidade, que chamaremos *comunidade discursiva*, está condicionada à sua inscrição em uma formação discursiva, à produção do texto. Uma comunidade discursiva não existe *a priori* em relação àquilo que diz. O texto, por sua vez, só passa a integrar uma prática discursiva na medida em que provém de um espaço institucional legítimo, ou seja, depende da validação da comunidade que o enuncia e que é por ele constituída. Falamos de um movimento de “reversibilidade essencial entre as duas faces, social e textual, do discurso.” (MAINGUENEAU, 1987 [1989, p. 56])

Podemos defender, então, que a ideia de *corporações profissionais* identificadas por Zaffaroni (2005) se aproxima, de fato, daquela de *comunidades discursivas*, trazida por Deusdará e Rocha a partir de Maingueneau.

Tal movimento, de análise discursiva do problema apresentado por Zaffaroni, possibilita a instauração de uma discussão até aqui pouco explorada pelas criminologias desde essa perspectiva: a interdependência constitutiva entre as *corporações profissionais* (comunidades discursivas) e o pensamento que desenvolvem e defendem (seus enunciados). Elas produzem enunciados que garantem sua existência e sua busca por hegemonia, ao mesmo tempo em que é justamente sua existência como lugares institucionais que dá validade e legitimidade àquilo que dizem. Podemos dizer, portanto, que todo o movimento de constituição das corporações profissionais e das ideias por elas defendidas ocorre por meio da articulação de práticas discursivas.

Retomando a produção de Michel Foucault na década de 1970, com Zaffaroni (2005), somos conduzidos, a seguir, a refletir sobre a aparição do poder punitivo na Europa dos séculos XII e XIII e sua transformação, acompanhada da transformação do Estado, no século XVIII. Isso porque o poder punitivo não existiu sempre.

Ele tem início com o que chamamos de “confisco do conflito das vítimas pelo senhor”: diferentemente do que acontecia nos duelos, apenas arbitrados pelo Estado, em que a verdade divina estaria ao lado do vencedor, agora é o senhor considerado como o único ofendido na relação conflituosa. Como consequência, o poder político, antes desempenhado como mero juiz em uma relação de forças entre particulares, torna-se, ele mesmo, o próprio poder punitivo. Deus é, assim, também sequestrado, uma vez que não mais se posiciona ao lado da parte que está com a razão (ou a parte vencedora), mas sempre ao lado do poder, representado pelo juiz, que incorpora o poder de agir em busca de uma suposta verdade. Nesse movimento, passamos da lógica do duelo entre particulares para a lógica do interrogatório violento, da inquisição, da tortura:

El método de obtención de la verdad del poder punitivo no se limitó al proceso penal, sino que fue convirtiéndose en el método para obtener cualquier verdad que no fuese religiosa, es decir, que paulatinamente *pasó del proceso penal al método científico* (...) Cuando de la alquimia y la astrología se pasó a la química y a la astronomía, se pasó también a acumular saber mediante interrogación violenta: se interrogaba desde entonces a los objetos que se quiere conocer, y cuando el objeto no responde o no responde lo que interesa saber sobre él, si es posible, se lo violenta mediante el *experimento*. (ZAFFARONI, 2005, p. 13, grifos do original)

Com o surgimento do poder punitivo como ferramenta de administração de conflitos pelo Estado, por meio de uma busca pela verdade que prescinde de limites até a inquisição, vemos também a ciência surgindo como busca por um conhecimento a ser obtido, do mesmo modo, pela interrogação até a tortura do objeto investigado. Nesse sentido, “El *sujeto* del conocimiento (el científico) se coloca en posición de *inquisidor*, está siempre en un plano superior al *objeto* o ente interrogado, tiene a Dios de su lado, es un enviado de Dios para saber, es el Señor (*dominus*) que pregunta *para poder*.” (ZAFFARONI, 2005, p. 13-14, grifos do original). Trata-se de um “saber para poder”.

Constrói-se, com tais métodos, um “saber senhorial”, interessado somente nos resultados que podem atender a suas demandas de dominação sobre os objetos interrogados. O *sujeito* que formula perguntas ao *objeto*, desse modo, somente está preparado para receber respostas às perguntas que faz e que crê necessárias. Não tem condições de lidar com aquilo que o *objeto* submetido à experiência (tortura) oferece a partir de sua integralidade. O imprevisto, aquilo que não tem “utilidade” diante do objetivo que move o pesquisador-inquisidor, passa ao largo de seu processo de cognição.

Mais uma vez, encontramos um ponto de aproximação com o trabalho cartográfico de pesquisa, na medida em que, ao contrário do saber científico inaugurado juntamente com o

poder punitivo que sequestrou deus nos séculos XII e XIII da Europa, a cartografia demanda justamente a dissolução do “ponto de vista do observador”.

A investigação criminológica demanda, desde o ponto de vista que venho defendendo, que o pesquisador abdique do lugar do “científico” positivista, do “criminólogo sábio”, e se insira como sujeito integrado ao território pesquisado. Não é possível produzir saber sobre a questão criminal a partir do experimento positivista, da tortura do “objeto” investigado. Pesquisador e objeto estão inseridos e implicados no mesmo território. Torturar o objeto significaria, assim, torturar a si mesmo, o que me permite considerar uma contradição em termos. Tal procedimento só é possível a partir de uma fragmentação da realidade que compromete inexoravelmente a possibilidade de alcançar qualquer objetivo minimamente produtivo para um estudo comprometido com a construção de linhas de fuga para a lógica de exclusão que historicamente vem ocupando a hegemonia dos discursos do poder.

O que Zaffaroni (2005) identifica como uma gênese do poder punitivo elaborado pelos “criminólogos sábios” é, também, a passagem a um método de investigação – penal e científica – que, ao longo de todo seu texto, o autor denuncia como inadequado ao “criminólogo ingênuo”, aquele que se compromete em percorrer o “curso dos discursos sobre a questão criminal”. O “criminólogo ingênuo” precisa, assim como o cartógrafo, romper com o ponto de vista do observador:

trata-se da possibilidade de habitar pontos de vista em sua emergência, sem identificação e sem apego a qualquer um deles. Ser atravessado pelas múltiplas vozes que perpassam um processo, sem adotar nenhuma como sendo a própria ou definitiva conjurando o que em cada uma delas há de separatividade, historicidade e fechamento tanto ao coletivo quanto ao seu processo de constituição. (PASSOS; EIRADO, 2009 [2020, p. 116])

Caminhar pela selva implica permitir-se ser afetado pelo território cartografado, conhecendo e questionando as práticas discursivas identificadas, constituindo e reconstituindo a própria subjetividade a partir do contato com a vegetação com que se depara pelo caminho, identificando as forças que são postas em movimento com sua passagem. O “criminólogo ingênuo” deve ser capaz de conhecer os impactos que o território nele produz e, ao mesmo tempo, aqueles que sua presença produz no ambiente em seu entorno, a fim de produzir novos discursos, linhas de fuga, movimentos instituintes que desestabilizem as práticas discursivas instituídas e permitam a emergência de novos mundos.

Sair da lógica do “saber senhorial”, então, coloca-se como imperativo. Assim como passamos da busca da verdade pela luta à produção de conhecimento pela inquisição violenta, Zaffaroni (2005) defende que nos movamos rumo a uma forma de conhecimento fraterna, ou

seja, pautada pelo diálogo. Isso implica, evidentemente, uma desestabilização das estruturas que sustentam a produção de conhecimento verticalizada e hierarquizada do pesquisador-inquisidor e, conseqüentemente, do poder punitivo que se organiza a partir dos mesmos esquemas.

O poder punitivo, como o conhecemos, não existiu sempre. Sua organização teve início nos séculos XII e XIII, na Europa, como já foi mencionado. Nesse período, ocorreu o que chamamos “confisco do conflito das vítimas”, quando a disputa particular pela titularidade da verdade foi incorporada pelo poder do senhor. Em lugar de arbitrar, a fim de descobrir de que lado estava deus nas contendas entre vítima e agressor, o senhor incorpora o lugar da vítima, relegando-a ao estatuto de mera testemunha. O poder político, então, passa a confundir-se com o poder punitivo. (ZAFFARONI, 2005)

Com isso, deus também é sequestrado:

a) El proceso penal (o juicio) dejó de ser un procedimiento para resolver un conflicto entre las partes y se convirtió en un acto de poder de un delegado del señor soberano. Desde que una de las partes – la víctima – salió del proceso, la sentencia no atende a su interés, sino al interés del poder, b) El juez penal dejó de ser un arbitro, que garantizaba la objetividad y el equilibrio entre las partes, y pasó a ser un funcionario que decide, conforme al interés del soberano, c) Como no se trataba de un juicio entre partes, ya no debía establecerse de qué lado estaba Dios, porque se descontaba que estaba siempre del lado del poder, de modo que no tenía sentido convocarlo al juicio, pues se presuponía que siempre estaba en él, representado por el juez. (ZAFFARONI, 2005, p. 12)

Com o desaparecimento da “prova de deus” (realizada pela contenda ou duelo) como mecanismo de produção da verdade, passou-se ao *interrogatório violento*: a busca pela confissão do acusado a partir da imposição da tortura. Sobre aqueles que não confessassem, recaía a culpa por terem suportado a dor com o auxílio de sua própria maldade.

A mudança no método de obtenção da verdade também ocorreu na ciência:

Cuando de la alquimia y la astrología se pasó a la química y a la astronomía, se pasó también a acumular saber mediante interrogación violenta: se interroga desde entonces a los objetos que se quiere conocer, y cuando el objeto no responde o no responde lo que interesa saber sobre él, si es posible, se lo violenta mediante el *experimento*. (ZAFFARONI, 2005, p. 13)

O saber mediante interrogatório violento, como já mencionamos, é um *saber para poder*. O sujeito do conhecimento (cientista) coloca-se na posição de senhor, inquisidor, sempre acima do objeto investigado: ele é um representante de deus que interroga para poder.

Ao sujeito que interroga – ou àquele que o financia – só interessa o saber que pode se reverter em proveito próprio. Aquilo que não atende às finalidades do poder que ele exerce

não pode ser compreendido, seja porque não lhe interessa, seja porque está além de sua compreensão.

Para passar do *saber para poder* senhorial a um saber fraterno, baseado no diálogo com todos os entes, humanos ou não, sobre os quais se interesse, é necessário imaginá-lo com pouco ou nenhum poder punitivo, interditando-se, portanto, a tortura como método. Tal proposta implica a destruição de estruturas que organizam nossas subjetividades tal como as produzimos atualmente:

No es posible pasar por alto que estas tres vigas maestras se articulan perfectamente desde hace ocho siglos, porque son tres elementos indispensables de una misma estructura. El poder patriarcal controla a más de la mitad de la población: a las mujeres, a los niños y a los ancianos, y en otras épocas también a los esclavos, sirvientes y criados. El poder punitivo, por ello, se encarga preferentemente de controlar a los hombres jóvenes y adultos, o sea, de *controlar a los controladores*. El saber instrumental es poder al servicio del dominio de los controladores y de los controladores de los controladores. (ZAFFARONI, 2005, p. 17)

Ainda que tais esquemas se tenham complexificado com o passar dos séculos, suas estruturas de sustentação não foram superadas, mas se atualizam cotidianamente, com a exclusão e o controle de novos grupos, novas subjetividades consideradas “incômodas” ao seu funcionamento. Não por outra razão, vemos ainda hoje a organização de processos que discriminam e dificultam o acesso a direitos a pessoas em função de raça, condição socioeconômica, deficiência etc.

Zaffaroni (2005) insiste que esses esquemas têm um fundamento estrutural. Prefiro, aqui, considerar sua organização a partir dos processos de subjetivação que aquilo que o autor chama de “estruturas” põe em marcha. Isso porque entendo que se trata de práticas discursivas organizadas e postas em circulação a partir de lugares institucionais de enunciação que estão na gênese e no produto das chamadas “estruturas”. Como vimos anteriormente, uma prática discursiva se institui pela articulação entre as dimensões linguística e social. Não se pode, desse modo, reivindicar estruturas que existam *a priori* em relação a elas: é na e pela enunciação que elas se constroem. Do mesmo modo, o *objeto* a quem o *cientista* interroga violentamente só existe como tal em função de sua nomeação.

Feita essa ressalva, voltemos ao autor, que defende que, do mesmo modo que o *inquisidor* (ou o cientista) se coloca em um lugar hierarquicamente superior ao do *objeto* investigado, quando o lugar de objeto é ocupado por outro ser humano, ocorre uma hierarquização, também, entre estas pessoas. Assim, como se interroga violentamente a natureza e os entes não humanos para que forneçam as respostas que o pesquisador-inquisidor

procura, torna-se possível, também, o interrogatório violento mediante tortura, inclusive, dos seres humanos tomados como inferiores, como *objetos* de interesse do saber senhorial.

Esse movimento ocorre por meio da “privatização da segurança”. A primeira manifestação dessa privatização dos serviços policiais e da justiça punitiva ocorreu por meio da delegação do controle das mulheres aos homens adultos e livres (considerados, portanto, como superiores na hierarquia entre os seres humanos). Abriram-se, assim, as portas à Inquisição: era necessário marcar como desviantes, controlar e eliminar as mulheres que não se adequassem à organização social que era então hegemônica. Pagãs, curandeiras, adúlteras, disfuncionais: era imperativo que a cultura que por meio delas se manifestava e transmitia fosse interrompida.

Com efeito, é o próprio Eugenio Raúl Zaffaroni quem defende que o nascimento da criminologia se deu neste momento:

En este contexto aparece el primer discurso criminológico moderno, orgánico, elaborado cuidadosamente, explicando las causas del mal, sus formas de aparición, sus síntomas, la forma de combatirlo. Fue el discurso de la primera gran agencia de control social punitivo: la Inquisición. En el siglo XV recapitula toda su anterior experiencia y se lanza contra la mujer, en un magnífico manual de extraordinaria coherencia y finísima elaboración teórica (el *Malleus Maleficarum* o *Martillo de las brujas*, 1484). Era el primer e inevitable producto teórico del poder punitivo: primero se ejerció y luego se explicó y legitimó discursivamente, en forma cada vez más refinada, hasta alcanzar el grado de coherencia expositiva que presenta esta primera obra de la criminología moderna, que sin duda constituye su momento teórico fundacional. (ZAFFARONI, 2005, p. 19)

Anos mais tarde, em obra na qual retoma boa parte dos argumentos que trago aqui, o autor reitera a ideia de que o nascimento da criminologia se deu com a organização da demonologia, durante a Inquisição, contrariando aqueles que o situam nos trabalhos de médicos, antropólogos e penalistas do século XIX:

Na verdade, foi com esses autores do século XIX que a criminologia adquiriu *status* científico ou acadêmico, mas o corpo de conhecimentos relativo ao crime, a estruturação de um saber orgânico a seu respeito, eram muito anteriores, como se pode verificar na sofisticada elaboração dos *demonólogos*. (...) Para verticalizar a Igreja e hierarquizá-la, colocando-se no ápice, o Papa valeu-se do estabelecimento de um poder punitivo próprio, criando a inquisição, ou seja, uma instituição policial dedicada a eliminar fisicamente os hereges, isto é, a aqueles que negavam seu poder centralizado. (ZAFFARONI, 2012, p.44, grifos do original)

Vale marcar, na esteira do que tenho defendido, que a ideia de que a organização do discurso dos demonólogos como etapa “posterior” a uma “prática” merece ser revista, na medida em que, tomando como pano de fundo a noção de *prática discursiva* com que venho trabalhando, a própria constituição do corpo de demonólogos ou representantes da igreja

como enunciadores aptos a produzir tal discurso depende de sua enunciação, tanto quanto a legitimidade daquilo que escreveram somente se constitui como discurso na medida em que reconhecida sua origem em uma comunidade discursiva dos demonólogos católicos.

O que ocorre com a produção do *Malleus*, segundo entendo, é uma organização do discurso em suporte distinto daquele em vinha circulando: dos enunciados orais dos inquisidores e demonólogos, agora passamos também à existência de um manual escrito e, portanto, capaz de alcançar maior número de coenunciadores, de organizar novas comunidades discursivas, com maior alcance temporal e físico.

Isso não afasta, entretanto, o entendimento adotado pelo autor, que tem como fundamento o fato de que foi por meio dos demonólogos, na inquisição, que o poder punitivo se organizou pela primeira vez em uma prática discursiva coordenada e voltada ao controle e ao extermínio de uma determinada parcela da população que ameaçava a organização social tal como se apresentava. Como marcador do sucesso desta primeira empreitada criminológica, Zaffaroni aponta o silenciamento dos estudos criminológicos que vieram nos séculos seguintes acerca da criminalização das mulheres e baseia sua reflexão em uma observação que se aproxima daquilo que nós, como analistas do discurso, tomaríamos como um ponto de especial interesse:

Los discursos no sólo son significativos por lo que dicen, sino también por lo que callan, es decir, no sólo significan por lo que muestran, sino también por lo que ocultan, y sus autores no sólo expresan las limitaciones de su conocimiento al describir lo que ven o creen ver, sino también por lo que no ven. La empresa de privatización de la seguridad de las mujeres tuvo singular éxito, porque el discurso criminológico pasó casi quinientos años sin volver a mencionar el tema de las mujeres: *durante los cinco siglos posteriores, la criminología sólo se ocupó de los hombres.* (ZAFFARONI, 2005, p.19)

Com efeito, entendemos que os silêncios, assim como as palavras, são produtores de sentidos. A permanente reconfiguração das fronteiras entre formações discursivas que constitui a dimensão interdiscursiva sobre a questão criminal oferece pistas para a leitura dos processos de subjetivação implicados por esses silêncios.

Retomamos o *primado do interdiscurso*, segundo o qual

Diremos que o interdiscurso consiste em um processo de reconfiguração incessante no qual uma FD [formação discursiva] é conduzida, em função das posições ideológicas que essa FD representa em uma conjuntura determinada, a incorporar elementos pré-construídos produzidos em seu exterior, a produzir a redefinição ou a inversão desses elementos, a suscitar igualmente a lembrança de seus próprios elementos, a organizar sua repetição, mas também a *provocar eventualmente seu apagamento, seu esquecimento ou mesmo sua denegação.* (COURTINE; MARANDIN, 1981, p. 24, *apud* DEUSDARÁ; ROCHA, 2021 p. 73. Grifo nosso.)

O apagamento das mulheres nos discursos criminológicos, desse modo, pode ser considerado como constitutivo de uma formação discursiva em que as subjetividades femininas são rejeitadas, interditas do discurso do poder político a partir de uma enunciação que não reconhece sua existência. Com isso, elas são excluídas da vida pública, da política, e relegadas às esferas privadas de controle: constitui-se um poder punitivo familiar, religioso e comunitário, que vai atuar sobre as mulheres pelos séculos seguintes, controlando seus corpos a partir de sanções impostas pelo pai, pelo marido, pela igreja.

De volta à inquisição, tendo a perseguição às “bruxas” como pano de fundo, os autores de *O Martelo das Feiticeiras* (KRAMER; SPRENGER, séc. XV [2010]) foram, segundo Zaffaroni, não só inquisidores, mas policiais, juízes, meteorologistas, agrônomos, médicos sanitaristas, juristas, legisladores, filósofos, teólogos. Isso porque foi a partir do tronco produzido por seu trabalho que se destrincharam, nos séculos seguintes, as mais variadas agências de controle social. A inquisição e a tortura, nesse sentido, constituíram-se como poder punitivo exercido pelo poder político ao qual se atribuiu, por consequência, o poder de vida e morte sobre todas as pessoas. O estado-igreja adquiria, assim, o direito de “fazer morrer ou deixar viver” (ZAFFARONI, 2005, p. 21).

Em momento seguinte – Zaffaroni dirá, com Foucault, que foi por volta do século XVIII – esta função de “fazer morrer ou deixar viver” transformou-se, com o Estado passando a administrar um poder de “fazer viver ou deixar morrer”. O exercício desse poder, ao contrário do primeiro que podia ser centralizado pela inquisição, demandava uma maior especialização das agências de controle.

Era necessário, naquele momento, regular a vida das pessoas, não enquanto indivíduos, mas como um conjunto, um corpo social que se constituía. O que era regulado, nesse contexto, eram os mais variados aspectos da vida social: questões sanitárias, de educação, trabalho, disciplina, família. Tal empreitada, por óbvio, aumentava a complexidade da administração do poder sobre a vida da comunidade, de modo que uma só agência de controle não seria mais capaz de fazê-lo.

Foi assim que o poder político e o poder punitivo passaram a se especializar, por meio de diferentes agências, adquirindo, pela primeira vez, os contornos que vemos até a atualidade. A administração da vida passa a ser exercida por corporações especializadas e burocráticas que disputam o poder entre si e em seu interior, institucionalizam-se e hierarquizam-se, em busca de recursos e reconhecimento na produção dos discursos disciplinares, normalizadores da vida cotidiana. Como já vimos, as corporações correspondem

a comunidades discursivas que, neste caso, disputam a hegemonia dos “discursos científicos” e, conseqüentemente, da produção de realidades sociais:

Según las circunstancias, estas corporaciones se disputan ámbitos de la realidad, cuya inclusión en sus discursos importa la ampliación de su poder: por ello, amojona mayor territorio de la realidad, y la inclusión de un área dentro de los límites epistemológicos de sus discursos importa la apropiación corporativa de éste territorio, o sea, de la administración de un área de la realidad y, por ende, de un trozo más de poder. (ZAFFARONI, 2005, p. 23)

Trata-se, portanto, de comunidades discursivas que produzem discursos que são, por sua vez, produtores de realidade. Não existe anterioridade entre a produção discursiva de uma corporação e a realidade na qual ela se inscreve. É justamente no momento da enunciação que tais comunidades se instituem, que seus discursos se instituem e, por conseguinte, constroem novos mundos (MAINGUENEAU, 2006 [2008]).

A tomada da hegemonia por uma corporação tem relação com o momento político e econômico em que ocorre, uma vez que se torna elemento constitutivo do poder, concedendo-lhe maior aparência de racionalidade e funcionalidade. Isso não significa, no entanto, que outros discursos não subsistam, ainda que pareçam anedóticos a um primeiro olhar, ainda que não pareçam se sustentar sobre o mínimo de racionalidade. Esses discursos têm o poder de organizar pontos de resistência que, não necessariamente, parecem funcionais ao exercício do poder em vigor.

Entendo que o discurso da militarização da vida civil, especialmente por meio da militarização da educação, esteja inserido nesta lógica do discurso anedótico. Em que pese não tenha encontrado, por exemplo, uma grande sustentação no meio acadêmico, entre especialistas de educação e até mesmo de segurança pública (embora estes ainda tendam de forma mais significativa aos legados positivistas e perigosistas), constituiu uma verdadeira resistência frente à própria racionalidade, angariando adeptos mesmo entre suas vítimas.

A marginalidade dos discursos anedóticos, no entanto, não implica que sejam eles necessariamente opositores aos discursos hegemônicos. Pelo contrário, pode ocorrer que contribuam – justamente na busca por uma maior participação no poder – com novos e diferentes elementos de sustentação para aqueles. Foi o que ocorreu com a militarização do cotidiano durante o governo de Jair Bolsonaro: compartilhando premissas e corroborando o pânico instaurado pelo perigosismo punitivista, que levou ao poder um governo autoritário, a ideia da militarização angariou seu quinhão junto ao discurso político-criminal então vigente.

Ocorre, ainda, que discursos não marginalizados, provenientes de diferentes corporações, sucedam-se na hegemonia, acompanhando as mudanças nas formas de exercício

do poder e do controle social. Com as transformações sociais, pode ser que um discurso antes não hegemônico contribua de forma mais contundente à construção de novas organizações sociais, da economia e de exercício do poder político e penal.

Foi o que ocorreu, por exemplo, a partir do século XVIII, com a disputa de corporações sobre a propriedade do crime, com a ascensão do positivismo científico. À hegemonia dos discursos jurídico-penais, sucedeu-se a dominação dos discursos biológicos. Esse movimento, porém, não importa, como percebemos ao percorrer o curso dos discursos em que ora nos embrenhamos, a extinção de um ou de outro.

Cabe ao “criminólogo ingênuo” não perder de vista que as árvores desta selva não morrem, mas apenas mudam seu aspecto, suas folhagens. As corporações que se alternam na hegemonia, assim como seus discursos, não se extinguem, senão passam a atuar em outros campos, renovando-se, disponibilizando-se aqui e ali ao poder, ainda que dele não recebam mais os “favores” de outrora, mas sempre disputando a construção da ideia de crime e das formas de lidar com ele.

Afirma Zaffaroni:

Por todo lo señalado, *no debe confundirse este curso de la criminología con una historia de la disciplina*. La historia importa el registro de hechos pasados que se proyectan en sus consecuencias en el presente, pero este curso se refiere a hechos del pasado que directamente continúan presentes. Nadie crea que el guía que lo conduce por este curso de la criminología, lo lleva por los corredores y salas de un museo de teorías muertas, sino que debe aprestarse a recorrer los caminos de una selva de discursos vivos y constantemente renovados, producidos por corporaciones que pugnan entre sí por darles hegemonía, al amparo de negociaciones con poderes sociales más amplios. Ni siquiera la Edad Media ha terminado en la criminología, y su discurso continua tan vigente como nunca, sólo que es necesario conocer los verdaderos troncos discursivos y no dejarse impresionar por el cambio de tonalidad del follaje. Aquí no se trata del error de perder de vista la selva a fuerza de mirar los árboles, sino del que genera mirar mal los árboles y creer que son diferentes. No es sencillo aprender a recorrer una selva donde los árboles se mimetizan. (ZAFFARONI, 2005, p. 30, grifos do original.)

Nos últimos quinhentos anos, os discursos que se alternaram na hegemonia, associados às tendências do poder político e econômico mundial, são apresentados por Zaffaroni como os seguintes:

a) la *revolución mercantil* (siglo XV), que ejerció el poder planetario en la forma de *colonialismo* (siglos XV a XVIII); b) la *revolución industrial* (siglo XVIII) que ejerció el poder planetario en la forma de *neocolonialismo* (siglos XVIII a XX), con una a) *primera etapa de ascenso de la burguesía* (siglo XVIII hasta mediados del XIX) y una P) *segunda etapa con la burguesía asentada en el poder* (siglos XIX hasta finales del XX); c) la *revolución tecnológica* (finales del siglo XX), que ejerce su poder planetario como *globalización*. (ZAFFARONI, 2005, p. 31, grifos do original.)

Tendo o poder punitivo como ferramenta de corporativização, hierarquização, militarização e disciplinamento da sociedade, foi que o colonialismo europeu do século XV encontrou condições para a dominação de outras sociedades ao redor do globo. A dominação colonialista da América e da África foi, para Zaffaroni (2005), um primeiro experimento de exercício organizado do poder punitivo que levou à transformação de continentes inteiros em instituições totais. O discurso teocrático que sustentou o movimento de hegemonia planetária da Europa, com a correspondente instituição das corporações a eles correspondentes, nesse contexto, foi, portanto, a etapa fundacional da criminologia. No decorrer dos séculos colonialistas, essas corporações foram se especializando, dividindo-se e passando a disputar espaços de hegemonia discursiva na elaboração e no controle sobre a noção do que seria “crime”.

No século XVIII, com a revolução industrial e o advento do *neocolonialismo*, a hegemonia dos discursos sobre a questão criminal foi ocupada pela corporação dos juristas e filósofos liberais iluministas. Esse discurso, que defendia uma contenção do poder punitivo exercido pelas monarquias absolutistas sobre as insurgências burguesas, cumpriu seu papel para a ascensão da burguesia ao poder. Uma vez concluída esta etapa, com a consolidação da hegemonia política dos grupos industriais, comerciantes, banqueiros no poder, a ideia de racionalização do poder punitivo estatal, construída pelos discursos do Iluminismo, deixou de ser interessante.

Esta mudança no exercício do poder político e econômico produziu também a necessidade de uma mudança nos fundamentos e, principalmente, nos destinatários do poder punitivo. O aumento da população miserável e marginalizada nas cidades industrializadas com o êxodo rural do período, o excesso de mão-de-obra desocupada nas ruas das cidades, pressionava a burguesia no poder. Surgiu e se fortaleceu (nos locais onde já existia), então, uma nova agência de controle: a polícia.

As polícias, no entanto, não são uma corporação produtora de discurso criminológico. Sua sustentação foi possível graças à atuação de uma nova corporação, a dos médicos. A abordagem biológica e antropológica da questão criminal, produzida por essa comunidade discursiva, em oposição à racionalidade filosófica iluminista, instituiu um novo momento no exercício do poder punitivo, no qual os processos de criminalização ocorreriam principalmente por meio de um viés racista e marginalizante, focado na contenção e no disciplinamento das revoltas populares, decorrentes da ausência de condições mínimas de vida experimentada pela população das cidades. Foi neste momento que a prisão, a partir do

modelo das casas de correção, tornou-se dispositivo disciplinador subalterno à fábrica (BATISTA, 2011, p. 41).

O movimento do discurso criminológico médico-policial elaborado a partir de meados do século XVIII, evidentemente, não ficou restrito à metrópole, mas foi exportado de forma bem-sucedida às colônias do hemisfério sul. Trata-se do positivismo criminológico que, no Brasil, teve visibilidade a partir de trabalhos como o do frenólogo francês Joseph de Gobineau, que assessorou o Império Brasileiro na construção de uma concepção eugenista da população brasileira, e de Nina Rodrigues, fundador não só da criminologia, mas também da antropologia e da medicina-legal no Brasil (BATISTA, 2011).

Com efeito, Vera Malaguti Batista afirma que “O positivismo atualizou a configuração da América Latina em *gigantesca instituição de sequestro*; concentração de povos ‘degenerados’ e indesejáveis: africanos, índios, judeus, mouros e criminosos natos da Europa.” (BATISTA, 2011, p. 46, grifos do original.) E Zaffaroni, por sua vez, reitera que “*El neocolonialismo fue una suerte de campo de trabajo de millones de humanos.*” (ZAFFARONI, 2005, p. 33, grifos do original.)

Neste ponto, entendo ser necessário fazer breve uma digressão, a fim trazer mais elementos acerca do positivismo criminológico, haja vista a importância de sua permanência para as análises que farei em capítulos mais à frente. É certo que desenvolverei mais sobre esse tema, mais especificamente em sua implicação com práticas discursivas atuais, no capítulo terceiro, quando tratarei da seletividade penal. Por essa razão, restrinjo-me, agora, ao positivismo em sua primeira ascensão à condição de discurso criminológico hegemônico.

Ao contrário de seus antecessores liberais iluministas, que viam na racionalidade uma forma de limitação do poder de punir exercido pelos estados absolutistas, os positivistas, com seu discurso médico-antropológico, partiam de premissa diversa: o exercício do poder de punir tinha o objetivo de conter revoltas populares e desqualificar qualquer ideia de igualdade. Para isso, promoveu uma hierarquização das pessoas a partir, principalmente, de um suposta busca pelas “causas da criminalidade” em características ontológicas aos indivíduos ou grupos:

Se o racismo foi uma invenção da colonização, segundo Foucault, a partir do século XIX ele vira discurso científico. As teorias de Darwin, que em 1830 buscavam o *elo perdido* em nosso continente, naturalizavam a inferioridade, possibilitavam sua transposição para as ciências sociais como fez Spencer, inspirando o evolucionismo social. O conceito de degenerescência é fundamental para entendermos como nossa mestiçagem iria ocupar ‘naturalmente’ os andares inferiores da evolução humana. (BATISTA, 2011, p. 42)

Se, para os liberais iluministas, o objeto de atenção era o “delito”, para o positivismo o que interessava era o “delinquente”. Baseado em uma suposta demonstração científica da degenerescência, com o auxílio das ciências naturais, a ideia seria identificar e “corrigir” aqueles considerados como “anormais”. Entre estes, em especial, estaria o grupo dos “incuráveis”, aqueles que seriam ontologicamente irrecuperáveis e que, por essa razão, justificaria, uma demanda pelo aumento das penas. A teoria do “criminoso nato”, desenvolvida por Lombroso, bebeu fartamente das ideias desenvolvidas nesse período.

Encerro esta digressão com as palavras de Vera Malaguti Batista:

No positivismo, o delito é um ente natural (paradigma atualizado pelas neurociências e suas publicações apologéticas). O determinismo biológico se contrapõe à ideia liberal de responsabilidade moral. O importante é ‘estudar’ o autor do delito e classificá-lo, já que o delito aparece aqui como sintoma da sua personalidade patológica, causada pelos mesmos fatores que produzem a degenerescência. Se o liberalismo revolucionário tratava de limitar o poder punitivo absolutista, aqui a pena encontrará um caudal de razões para expandir-se; as estratégias correccionistas se revestirão de características curativas, reeducativas, ressocializadoras, as famigeradas ideologias ‘re’. A *natureza criminal* fará com que elas também se expandam temporalmente, voltem a ser indeterminadas. Afinal, o fenômeno criminal seria um dado ontológico pré-constituído. Apesar das rupturas apresentadas com relação ao pensamento liberal que o antecedeu, o positivismo também aposta na noção da pena como defesa social, numa visão totalizante da sociedade, abstrata e a-histórica. (BATISTA, 2011, p. 45-46)

Diante da árvore do positivismo, portanto, é necessário que nosso “criminólogo ingênuo”, o criminólogo cartógrafo, como venho sustentando, tenha especial atenção: trata-se de espécie com especial capacidade de mimetismo e adaptação, infiltrando-se nos biomas mais variados que aparecerão pelo caminho. Não é acaso que a abordagem criminológica que toma o crime como entidade da natureza, reivindicando a necessidade de investigação das causas do crime no sujeito, minando qualquer projeto de igualdade, e não nos discursos e na atuação das agências de controle, possa ser identificada até a atualidade, em estudos como aqueles das “modernas neurociências” sobre “predisposições à infração”, ou políticas (mais ou menos explícitas) de intervenção policial e militarização especificamente sobre populações negras e periféricas.

Ao final do século XIX, com a crise do capitalismo industrial e a ascensão dos totalitarismos europeus, o interesse pela biologização da infração começa a perder espaço. A complexificação e dinamização das sociedades põem em evidência o papel dos contextos sociais na construção da conflitividade, de modo que se abre espaço para ideias que considerem o caráter coletivo desse fenômeno. É o momento de emergência dos discursos

sociológicos que, por muito tempo, necessitaram adequar-se ao biologismo para sobreviver, ainda que marginalmente.

Essa mudança de hegemonia teve lugar inicialmente nos Estados Unidos dos princípios do século XX, tendo se estendido para toda a criminologia, ainda quando matrizes positivistas sobreviveram, por sua vez, adaptadas à nova abordagem do poder. Nesse período, por certo, não foram só os sociólogos que produziram discursos acerca da questão criminal. Zaffaroni (2005) destaca trabalhos nos âmbitos da psicologia e da economia que, ainda que mais ou menos relevantes para seus próprios campos, em todos os casos, nunca chegaram a ser alçados à hegemonia.

O movimento de “virada” ocorrido nesse período, chamada por Alessandro Baratta de “virada criminológica” (BARATTA, 2002), em que pese não tenha sido capaz de promover uma completa ruptura com o paradigma positivista – haja vista as permanências produzidas pelas ideias organicistas de Durkheim, que foram ponto de partida para esse pensamento –, teve o mérito de inverter o objeto de interesse do pensamento criminológico: passamos de um questionamento sobre o porquê da delinquência individual a um olhar sobre a reação social ao delito, agora tomado como *desvio* relativo a um corpo de normas socialmente acordadas. Foi a “virada criminológica” que abriu portas para as elaborações críticas que surgiram especialmente a partir da segunda metade do século XX e, sobre as quais, tratarei com maior profundidade oportunamente, em razão das análises que proponho realizar em capítulos seguintes.

Ainda que o discurso sociológico tenha permanecido até a atualidade como o mais circulante no âmbito acadêmico, o cenário dos poderes político e econômico que vem se desenhando desde as últimas décadas do século passado não permite que sigamos falando de um discurso hegemônico na criminologia. Isso se deve ao fato de que, em função das ideologias neoliberais, o poder econômico emancipou-se do poder do Estado, internacionalizando-se e, por consequência, impondo enfraquecimento ao exercício do poder político nacional:

De ese modo, las conductas económicas criminalizadas en los estados nacionales (alteraciones artificiales del mercado) son impunes en el plano de la economía global. Los Estados nacionales – y con ellos el poder de los políticos – sufrieron una terrible pérdida de los atributos de la denominada *soberanía*, básicamente el poder fiscal (el capital globalizado exige menores impuestos, so pena de ir a otro Estado) y el poder punitivo (no puede reprimir las maniobras extorsivas y especulativas de ese mismo capital). (ZAFFARONI, 2005, p. 34)

A globalização do capital impõe condições degradadas de vida à população, que produzem uma conflitividade social de natureza que o – agora – reduzido poder político não pode solucionar, pois seu poder de investimento está escasseado e não alcança o necessário para a garantia do mínimo necessário à sobrevivência das pessoas (educação, saneamento, alimentação, emprego etc.). Retomando, com Zaffaroni (2005), as palavras de Foucault, parece que passamos do antigo “deixar viver ou fazer morrer”, ao moderno “fazer viver ou deixar morrer” e terminamos em um “deixar viver e morrer”.

Com o aumento da conflitividade social descontrolada, as agências de controle, especialmente as policiais, assumem um papel ainda mais importante:

(...) aprovechan la creciente conflictividad para ejercer mayor poder autónomo, librándose de controles y, finalmente manifiestan la tendencia a monopolizar todos los delitos de mercado ilícito y, ante cualquier tentativa de control, intimidan con la amenaza de ingobernabilidad a los debilitados poderes políticos nacionales que, por otra parte, se ven sitiados por la demagogia de los operadores *extrassistema*, de ideología extremista autoritaria.” (ZAFFARONI, 2005, p. 34-35, grifos do original.)

Em tal cenário, surge um esforço dos poderes políticos, por meio de suas agências tradicionais, de demonstrar seu poder frente à ameaça “extrassistema”. Assim é que se unem políticos, à direita e à esquerda, na demanda por maior controle das agências policiais sobre a população: essa seria, quiçá, sua fonte última, ou, ao menos, a mais caudalosa, de manutenção do poder político perante o gigante do poder econômico globalizado:

El suicidio de los poderes políticos no puede asumir ningún discurso coherente como hegemónico, porque no tiene poder hegemónico. Por su parte, el poder económico no necesita semejante discurso, porque se ejerce por primera vez sin mediación alguna del poder político. En la era de la revolución tecnológica, hasta ahora lo importante para el poder político *no* es asumir un discurso académicamente coherente, sino emitir discursos a la medida de la comunicación mediática, que tengan efecto tranquilizador (normalizante), aunque en la realidad produzcan efectos paradójales. (ZAFFARONI, 2005, p. 36)

Se bem considero possível seguir com Zaffaroni, como proponho, quase vinte anos depois da publicação de seu texto acerca da “criminologia como curso”, é porque entendo que tal ideia não se desgasta, a despeito da nova configuração de poderes imposta pelo neoliberalismo e pelo autor denunciada: com efeito, ainda que não se possa falar em um único discurso criminológico hegemônico na atualidade, permanece certo que, somente pelo conhecimento de todos aqueles que foram e vem sendo produzidos seremos capazes de refletir criticamente acerca da questão criminal. Trata-se, como veremos mais à frente, da necessidade de “conhecer a demanda por ordem” de uma determinada sociedade em uma determinada época.

Ao “curioso habitante urbano” que aceitou me acompanhar até aqui, se pouco ou nada tiver restado, espero ter, ao menos, demonstrado a relação que se estabelece entre as árvores e o solo onde crescem, sua capacidade de se transformar e reaparecer com folhagens novas em novos trechos da estrada através da selva da criminologia e o imperativo da necessidade de que o “criminólogo ingênuo”, aquele a que chamo cartógrafo, permaneça aberto aos atravessamentos do território por que passa. A cartografia desse terreno, das paisagens, é indispensável à compreensão do curso dos discursos sobre a questão criminal: é a partir dela que acumularemos insumos para o cultivo de novas espécies.

2 PRODUZINDO DEMANDA POR ORDEM: A PRÁTICA DISCURSIVA DA DIREITA EXASPERADA E A PRÁTICA DISCURSIVA DO PECIM

Embora o PECIM seja um programa do governo Bolsonaro, desde as primeiras leituras do material do projeto o maior estranhamento que tive foi com uma certa moderação do discurso, que parece inscrever-se em uma ordem democrática ao reiterar, por exemplo, seu respeito à lei, às diferenças e à vontade das comunidades envolvidas em sua implementação. Essa moderação parecia não se adequar à radicalidade e ao autoritarismo que costumam atravessar o discurso do atual presidente e de seus aliados políticos.

A fim de compreender os sentidos produzidos pela articulação destas práticas discursivas aparentemente incoerentes, que chamarei *prática discursiva do PECIM* e *prática discursiva da direita exasperada*, neste capítulo, analisarei enunciados do Projeto Político-Pedagógico (PPP), componente do Manual das Escolas Cívico-Militares, e do pronunciamento do presidente da república na cerimônia de lançamento do programa.

Com este investimento, acredito ser possível descrever os processos de produção de sentidos para a construção de uma *demanda por ordem* que deseja e autoriza o governo a empreender um projeto milionário de militarização de algumas escolas públicas em um cenário – ao menos formalmente – democrático, e no qual a escassez de recursos é historicamente apontada como um dos principais problemas enfrentados pela educação.

Começarei por apresentar as noções de *primado da prática discursiva*, conforme desenvolvida por Décio Rocha e Bruno Deusdará (2021), e de *demanda por ordem* como ferramenta de investigação do poder punitivo, conforme desenvolvida pela criminologia de perspectiva crítica de Massimo Pavarini (1980 [2002]). A seguir, apresentarei mais alguns pressupostos teórico-metodológicos de análise do discurso que devem orientar a análise: a semântica global de Dominique Maingueneau (1984 [2008]) e as noções de etos discursivo, cenografia e enlaçamentos. Passarei, então, para a construção e análise do *cópus*. Por fim, discutirei a articulação entre as práticas discursivas *da direita exasperada* e do PECIM na produção de uma demanda por ordem, à luz da noção de *demanda por autoritarismo* desenvolvida por Rubens Casara (2020).

2.1 Entrelaçando rizomas: prática discursiva e demanda por ordem

2.1.1 O primado da prática discursiva

O conceito de discurso é tão polissêmico quanto são diversos os usos cotidianos e conceituais das variadas disciplinas e vertentes teóricas que buscam discuti-lo. Mesmo quando nos referimos especificamente ao campo da análise do discurso desenvolvida a partir da década de 1960, é possível encontrar uma pluralidade de compreensões diferentes. Diante de tal cenário, não é sem importância delimitar o uso que “discurso” terá nas análises que constituem esta tese, bem como o percurso teórico que leva até ele.

Antes de entrar no debate teórico conceitual, no entanto, é necessário fazer uma distinção entre esse uso e o emprego coloquial que fazemos da palavra “discurso” em língua portuguesa. Deusdará e Rocha (2021, p. 26) esclarecem que “essa circulação não teórica da palavra é marcada com traços de sentido que definem o termo como ‘exposição organizada de ideias’, ‘alocução em circunstância oficial’, ‘o oposto de prática’, ‘fala enganosa’”.

A esses sentidos circulantes no uso cotidiano, que pouco ou nada se aproximam daquele que pretendemos mobilizar no plano teórico, os autores opõem a noção de *discurso como prática*:

o objeto de nossas reflexões é justamente a prática discursiva, sustentando a dimensão acional da linguagem e a impossibilidade de divorciar seus usos da produção social, que apenas ilusoriamente funciona como um ‘extralinguístico’. (DEUSDARÁ; ROCHA, 2021, p. 27)

A noção de *prática discursiva* foi desenvolvida por D. Maingueneau (1984 [2008]; 1987 [1997]), como forma de integrar conceitualmente estes dois planos constitutivos do discurso: o socioinstitucional e o linguístico. O conceito de *prática discursiva* apresenta uma vantagem em relação ao de *discurso*, que é frequentemente entendido como texto, uma vez que permite compreendê-lo, inequivocamente, na imbricação de textos e comunidades que alimentam sua produção e são por eles alimentadas (DEUSDARÁ; ROCHA, 2021).

A ideia central no desenvolvimento do conceito de prática discursiva é de que o enunciado e o espaço institucional em que ele se produz se constituem reciprocamente no momento da enunciação. Maingueneau (1984 [2008]) retoma a ideia de Régis Debray a fim de apresentar sua proposição. Segundo esse autor, no processo de formação de uma doutrina religiosa está implicada a formação da comunidade hierárquica dos fiéis, de modo que

O processo de constituição do grupo não é exterior ao do pensamento; ele é seu corpo exotérico, mas não extrínseco. Não há um conjunto mais ou menos

sistematizado de representações ao qual se acrescentaria, em seguida e de fora, uma estrutura mais ou menos complexa de organizações; as duas séries se fazem e se desfazem juntas, segundo uma só e mesma lógica. (DEBRAY *apud* MAINGUENEAU, 1984 [2008, p. 120])

Afastando a exterioridade institucional relativamente ao âmbito da produção linguística, defendida pela concepção sociológica de autores como Pierre Bourdieu, Maingueneau propõe que o que interessa à análise do discurso não é a instituição propriamente, mas a possibilidade da articulação entre sua produção e a do plano textual. Assim,

Se se constata que a mudança de dominação discursiva num campo é acompanhada também de uma mudança correlativa dos espaços institucionais, e que tal mudança é uma mudança correlativa dos espaços institucionais, e que tal mudança é pensável em termos de semântica global, isso significa que também nesse nível não há transformação gradual dos enunciadores de um discurso em enunciadores de outro discurso por uma série de microevoluções, mas substituição do conjunto de uma população de enunciadores, de uma rede de produção-difusão etc.... de um certo tipo por outros. (MAINGUENEAU, 1984 [2008, p. 121])

Trata-se de uma produção socioinstitucional, da construção de uma comunidade de sustentação do enunciado que se dá por meio da própria enunciação que ela produz, ao mesmo tempo em que esse enunciado se legitima em função do lugar institucional de onde se origina. Superando a exterioridade da comunidade em relação aos textos que produz, portanto, a prática discursiva implica “articular as coerções que possibilitam a formação discursiva com as que possibilitam o grupo, já que estas duas instâncias são conduzidas pela mesma lógica” (MAINGUENEAU, 1987 [1997, p. 55]).

Deusdará e Rocha (2021) chamam a atenção para o enfraquecimento da noção de instituição no desenvolvimento teórico de D. Maingueneau sobre o tema e apontam o risco que o movimento de substituição da dimensão institucional por noções como as de comunidades, grupos ou lugares sociais representa, de uma redução dos processos de produção das instituições às formas instituídas.

Para esses autores,

falar do objeto da análise do discurso – um objeto que interliga os funcionamentos textuais e institucionais – implica colocar urgentemente em cena a noção de prática discursiva, sob pena de ver em ‘lugares sociais’ meros ecos de uma concepção sociológica ‘externa’ contra a qual se insurgiu a formulação do conceito nas obras [de D. Maingueneau] de 1984 e 1987. (DEUSDARÁ; ROCHA, 2021, p. 89)

Nesse sentido, analogamente ao princípio da psicoterapia institucional, enunciado por Jean Oury, segundo o qual “tratar as pessoas sem tratar o hospital é uma farsa” (FAVEREAU, 1998 *apud* DEUSDARÁ; ROCHA, 2021, p. 90), os autores defendem que “fazer a leitura de

textos sem, simultaneamente, fazer a leitura das instituições que os legitimam – e que também são por eles legitimadas – é malograr o objeto de uma análise do discurso”. E concluem:

A prática discursiva deve ser pensada como um novo primado, tendo em vista ser precisamente no encontro do textual com o institucional – dizendo respeito não apenas às formas constituídas, mas também às forças em jogo – que se poderá dar visibilidade ao projeto ético-político de uma disciplina que se quer construtora de uma qualidade de social capaz de resistir aos pequenos fascismos que rondam o cotidiano. (DEUSDARÁ; ROCHA, 2021, p. 90)

2.1.2 “É preciso conhecer a demanda por ordem”

Como venho buscando demonstrar ao longo desta pesquisa, é comum que pesquisadores da área da criminologia apontem a relevância dos discursos, seu caráter constitutivo para esta matéria. Fundamentando minha proposta de conjugar a investigação criminológica com os estudos discursivos a partir de uma leitura transdisciplinar que permita maior acuidade no tratamento da materialidade discursiva, encontro mais uma vez Batista (2011, p. 19): “É por isso que todas as definições da criminologia são atos discursivos, atos de poder com efeitos concretos, não são neutros: dos objetivos aos métodos, dos paradigmas às políticas criminais. Aqui reside o enigma central da questão criminal.”

Pensando nisso, entendo que a ideia de “demanda por ordem” desenvolvida por Massimo Pavarini (1980 [2002]) seja capaz de contribuir para a análise e compreensão dos efeitos de sentido produzidos a partir da circulação de discursos em torno do PECIM. O autor utiliza referida ideia para destrinchar a constituição de diferentes discursos criminológicos, pensados em função da organização política e econômica em vigor nos lugares e nos momentos históricos em que se desenvolveram.

Essa organização política e econômica, por sua vez, é também compreendida em termos de discursos circulantes: daí minha intuição no sentido de que são as disputas e atravessamentos entre eles que possibilitam condições de reprodução e ou produção de novas práticas discursivas sobre a questão criminal. É o *primado do interdiscurso* em articulação com o *primado da prática discursiva* que põe em marcha a produção de novas realidades instituídas por esses discursos.

Em sua obra, Pavarini trabalha com a noção de *demanda por ordem* para tratar da “sociologia do desvio”. Como já discuti as etapas históricas de produção de práticas

discursivas criminológicas quando tratei do “curso dos discursos sobre a questão criminal” no capítulo 1, não repetirei, aqui, sua contextualização.

Limito-me, assim, a anotar que Pavarini (1980 [2002]) parte da contextualização histórica para demonstrar como os discursos criminológicos se desenvolvem sempre buscando atender uma *demanda por ordem* instituída para a manutenção da hegemonia dos poderes político-social e econômico vigentes (também instituídos). Do mesmo modo, buscarei demonstrar por meio da análise a seguir, como uma determinada constituição de poder no Brasil presidido por Jair Bolsonaro produz as condições de emergência do discurso militarizante, desejoso por autoritarismo, que está nos fundamentos do programa das escolas cívico-militares. E que as práticas discursivas que o envolvem, por sua vez, contribuem como dispositivo agenciador de uma *demanda por ordem* que intensifica e expande o controle penal já seletivamente destinado à população negra e periférica.

Insisto, portanto, que

para entender o objeto da criminologia, temos de entender a demanda por ordem de nossa formação econômica e social. A criminologia se relaciona com a luta pelo poder e pela necessidade de ordem. A marcha do capital e a construção do grande Ocidente colonizador do mundo e empreendedor da barbárie precisaram da operacionalização do poder punitivo para assegurar uma densa necessidade de ordem. (BATISTA, 2011, p. 19)

Concluo asseverando que não é possível conhecer a demanda por ordem de uma formação social, nem tampouco sua formação econômica e social, sem se haver com as práticas discursivas e as relações de interdiscurso que as constituem. Os estudos que venho realizando nos últimos anos, em especial os que dão origem a esta tese, têm apontado para a produtividade desta interseção entre a discussão da questão criminal e os estudos discursivos.

2.2 Mais alguns pressupostos teórico-metodológicos: semântica global, enlaçamentos, etos e cenografia

Chamamos enlaçamentos aos processos pelos quais uma comunidade discursiva se constitui e se valida por meio dos enunciados que produz, na mesma medida em que tais enunciados são por ela constituídos e validados. Seguindo a pista da prática discursiva entendida como a imbricação entre os planos institucional e textual, social e linguístico, Maingueneau (1987 [1997, p. 70]) explica que

Fora dos “enlaçamentos”, é impossível pensar a relação entre o textual e o institucional em termos de interior e de exterior, de meio e de fim... Os textos aparecem, ao mesmo tempo, como uma das modalidades do funcionamento da comunidade discursiva e o que a torna possível; a comunidade se estrutura pelo mesmo movimento que gera os enunciados, suscetíveis, por sua vez, de tematizar, por vezes sutilmente, as instituições que nele estão implicadas e sua própria intrincação com estas últimas.

Neste trabalho, busco compreender como ocorrem tais enlaçamentos, que comunidades e que materialidades linguísticas são mobilizadas a partir da articulação entre os planos do etos e da cenografia nas práticas discursivas *da direita exasperada* e do PECIM.

A noção de etos remonta à retórica aristotélica e diz respeito, originalmente, à construção, pelo orador, de uma imagem de si, não pelo que diz, mas através de sua apresentação e de seu modo de falar (MAINGUENEAU, 1987 [1997]). Ela foi apropriada e operacionalizada por diferentes campos de conhecimento ao longo de sua história.

Em análise do discurso, Dominique Maingueneau é um dos autores que vem se dedicando a pensar este conceito desde a década de 1980. Ao longo de seus estudos, o autor experimenta diferentes possibilidades de operacionalização do conceito, desdobra-o em subcategorias que depois suprime e, mais tarde, reivindica novamente.

Souza-e-Silva e Rocha (2012) e Carreon, Ruiz e Araújo (2019) mostram como, mesmo se nos mantivermos exclusivamente dentro do arcabouço teórico que vem sendo produzido por este autor, não será possível extrair uma unidade sólida de sentido que represente um conceito fechado. Trata-se, portanto, de uma categoria em constante tensionamento pelos estudos discursivos de base enunciativa, muito distante da estabilidade, mas, nem por isso, menos produtiva.

Deusdará, Rocha e Arantes (2019) problematizam o percurso do etos na teoria de D. Maingueneau, questionando a produtividade de seu desdobramento em subcategorias como etos pré-discursivo, etos dito, etos efetivo e etos discursivo. Os autores defendem um retorno à monossemia da noção de etos, como formulada nos primeiros estudos do autor, tendo em vista a complexidade pouco produtiva que o conceito alcançou nos estudos mais recentes deste linguista, bem como de outros que têm se dedicado ao tema, como Ruth Amossy (2016) e Haddad (2016)¹⁰.

Desdobramentos como o etos dito e o etos pré-discursivo têm por objeto questões que podem ser suficientemente abordadas por outras entradas de análise no quadro da própria semântica global de Maingueneau. Nesse sentido, os autores sustentam que

¹⁰ Também citados por Deusdará, Rocha e Arantes (2019)

muitas das convergências e divergências entre etos dito e etos mostrado apontadas por Maingueneau (2014) seriam passíveis de um tratamento adequado mantendo-se indivisa a categoria do etos (que coincidiria então com o que hoje chamamos de etos mostrado) e articulando-a aos demais dispositivos da semântica global, como tema, vocabulário, coenunciadores, modo de coesão, código linguageiro e outros. Todos esses planos estão a serviço da complexa rede de relações entre textos e sua espessura institucional. (DEUSDARÁ, ROCHA e ARANTES, 2019, p. 8)

Assim justificando as citadas exclusões, sustentam sua proposta de retomada da noção monossêmica de etos. Em *Novas Tendências em Análise do Discurso* (1987 [1997]), Maingueneau dedica, pela primeira vez, uma seção ao “ethos”, dando continuidade às reflexões iniciadas em *Gênese dos Discursos* (1984 [2008])¹¹. Nessa seção, o autor explicita mais detalhadamente seu recurso à noção presente na *Retórica de Aristóteles*, segundo a qual o etos seria a capacidade do orador de construir, pelo modo como fala e se apresenta, uma imagem de si que provoque a adesão dos ouvintes ao seu discurso. Isso ocorreria, segundo a retórica, por meio de três propriedades do etos: *phrônesis*, a aparência de ser uma pessoa ponderada, *areté*, uma atitude de fala franca, e *eunóia*, a apresentação de uma boa imagem pessoal.

O etos seria, assim, algo como uma “habilidade” do orador, produto de investimentos que seriam feitos, intencionalmente, com o objetivo de “conquistar” o público. No entanto, tal noção, ainda que produtiva, apresenta uma divergência de premissas em relação à AD que, se não solucionada, inviabilizaria sua operacionalização, pois a noção de subjetividade com que trabalha a retórica e a sua aplicabilidade restrita à linguagem oral esbarram nos fundamentos dos estudos discursivos de base enunciativa.

Para solucionar este impasse, Maingueneau (1987 [1997]) propõe um duplo deslocamento do etos: em primeiro lugar, afastando qualquer preocupação “psicologizante” que imponha o plano da intencionalidade à sua construção, haja vista a compreensão de que o etos não será o mero resultado de escolhas do enunciador, mas de toda a formação discursiva em que a enunciação está inscrita.

Além disso, defende que a AD adote uma noção de etos que seja transversal à oposição entre o oral e o escrito. Para tanto, argumenta que existe, em qualquer texto, uma “voz” – que mais à frente voltará a chamar “tom”, em função de sua maior adequação às diferentes materialidades linguísticas – que constitui uma dimensão da formação discursiva.

Esse “tom” implica, obrigatoriamente, um *caráter* e uma *corporalidade*, os quais se constroem com base em estereótipos sociais, suscitados nos coenunciadores em função do

¹¹ Neste trabalho, o autor já se preocupava com um determinado “tom” que se produz no enunciado, embora não o tenha designado por “etos”, que coincidirá com suas teorizações posteriores acerca deste conceito.

próprio processo de enunciação. Desse modo, o caráter corresponde à dimensão psicológica, ao “conjunto de traços ‘psicológicos’ que o leitor-ouvinte atribui espontaneamente à figura do enunciador, em função de seu modo de dizer” (MAINGUENEAU, 1987 [1997, p. 47]). Corporalidade, por outro lado, é a representação do corpo do enunciador da formação discursiva: não de seu corpo empírico, mas de uma corporalidade, de um modo de habitar o corpo e o mundo, que o coenunciador constrói como correspondente àquela legitimada a ocupar o lugar de enunciador daquele discurso específico.

É partindo desta visão que Maingueneau desenvolve a ideia de incorporação, uma das propriedades que acompanhará toda a teorização do autor acerca do etos. Na obra de 1987, a incorporação é definida como a forma por meio da qual o discurso “toma corpo”, uma “mescla essencial entre uma formação discursiva e seu ethos que ocorre através do procedimento enunciativo” (MAINGUENEAU, 1987 [1997, p. 48]). A incorporação, sendo um processo, ocorre através da articulação de três diferentes registros:

- A formação discursiva institui uma corporalidade para o enunciador e, correlativamente, para os coenunciadores;
- Esta corporalidade permite a introjeção, pelos coenunciadores, de esquemas que definem uma maneira específica de habitar o corpo, o mundo e a sociedade;
- A articulação dos dois registros anteriores condiciona uma incorporação dos coenunciadores a uma comunidade imaginária de adeptos do discurso.

A incorporação é especialmente importante na constituição do etos para a AD, porque oferece uma leitura sobre a eficácia do discurso que não ignora o plano da produção de subjetividade, preocupação esta que também pauta a proposta de Deusdará, Rocha e Arantes (2019) à qual me filio neste trabalho. Ela está relacionada com a capacidade que tem o discurso de interpelar os coenunciadores não só pelo interesse no conteúdo do discurso, mas também por uma “maneira de dizer” que se funda sobre uma “maneira de ser” (MAINGUENEAU, 1987 [1997]). Essa formulação do etos operacionalizada pela AD é ainda sustentada em Maingueneau (2013).

Concordamos, portanto, com Deusdará, Rocha e Arantes (2019, p. 13), quando sustentam que a

multiplicação de subcategorias sugere, a nosso ver, uma concepção de subjetividade que tende a circunscrever-se em um plano individual. Em outras palavras, corre-se o risco de uma indesejável aproximação a um modelo de sujeito estrategista que manifestaria o projeto de construir para si uma imagem projetada intencional e conscientemente.

Seguindo este raciocínio é que adoto, em minhas análises, a noção monossêmica de atos aqui apresentada.

Maingueneau (2006 [2008]; 2013; 2015) propõe, também, em sua teoria, que a prática discursiva se organiza em três cenas de enunciação: cena englobante, cena genérica e cenografia. A elas correspondem, respectivamente, os níveis do *tipo* de discurso, do sistema de coerções impostas pelo *gênero* do discurso e, finalmente, de uma cena particular construída pelo próprio enunciador.

Por tipo de discurso, entendemos sua filiação mais ampla, seja em função do campo social em que ocorre, de sua finalidade, mas também de outros critérios que possam ser produtivos, segundo os objetivos da análise. Discurso religioso, discurso político, discurso jurídico, são exemplos de tipos de discurso, sob os quais se inscrevem diferentes gêneros.

Como gênero, entendemos uma “instituição de fala, dispositivo de comunicação sócio-historicamente determinado” (MAINGUENEAU, 2015, p. 66). Em outras palavras, o gênero corresponde ao sistema de restrições estabelecido em função do espaço institucional em que o enunciado deve ocorrer e aquele em que efetivamente ocorre, das subjetividades que agencia e que o viabilizam, da cristalização no tempo da identidade que sobre ele se construiu.

Podemos dizer, por exemplo, que, no âmbito do discurso político, o pronunciamento presidencial é um gênero. Isso porque se trata de enunciado que necessita enquadrar-se em determinadas restrições, não só em relação à forma, mas também à inscrição do enunciador em um determinado espaço institucional legitimado à enunciação.

À articulação entre cena englobante e cena genérica chamamos quadro cênico, correspondente ao espaço estável a partir do qual se constrói o sentido do enunciado (MAINGUENEAU, 2013).

A cenografia, por fim, é o plano da produção de uma cena específica para a enunciação que, à medida que se desenvolve, constrói também seu próprio dispositivo de fala. Nesse sentido, “Todo discurso, por sua manifestação mesma, pretende convencer instituindo a cena de enunciação que o legitima” (MAINGUENEAU, 2013, p. 97).

Esta é, inclusive, a razão por que o autor sustenta haver, neste processo, um “enlaçamento paradoxal”: enquanto se institui como *a* cena adequada para o enunciado que produz, a cenografia é por ele legitimada como tal. Não se trata, portanto, de uma realidade pré-existente, que o enunciador escolhe preencher com seu discurso, mas sim de um universo que é produzido à medida que se produz o enunciado. Por outro lado, ao se apresentar como a situação ideal para a enunciação, a cenografia viabiliza o enunciado, sendo também sua fonte.

Maingueneau (2013) entende que há gêneros de discurso mais afeitos à criatividade do enunciador na cenografia, ao passo que outros sequer admitiriam investimentos neste sentido. Rocha (2013) argumenta, por outro lado, que mesmo gêneros discursivos que apresentam os sistemas de coerções mais rígidos têm espaço para a produção de cenografias inovadoras, como é o caso do exemplo apresentado em seu trabalho: a receita médica.

Com efeito, a cenografia tem o condão de deslocar o quadro cênico para segundo plano, na medida em que é o primeiro plano do enunciado com que o coenunciador tem contato. Ela pode, portanto, criar uma “cilada” para o coenunciador, quando se apresenta a partir de elementos identificados com um gênero que, conforme se vai mergulhando no discurso, descobre-se não ser aquele a que responde efetivamente.

Ocorre, assim, uma “superposição de gêneros”. É o caso do panfleto de campanha política apresentado como carta íntima, referido por Maingueneau (2013) e retomado por Rocha (2013). Em hipótese como esta, “será preciso que a primeira [cena da carta íntima] seja reconhecida em sua função cenográfica para que o discurso político do panfleto produza os efeitos esperados enquanto efetivo gênero de discurso” (ROCHA, 2013, p. 139).

Casos há, com efeito, em que a cilada de que falamos não chega a se concretizar, em que pese poderem existir, ainda assim, inovações cenográficas: “O que ocorre então é um ligeiro – e, claro, não sem importância – deslocamento de um gênero considerado pelo autor como bastante estabilizado” (ROCHA, 2013, p. 140).

Estas cenas, contudo, não constituem categorias estáveis que possam ser determinadas *a priori* relativamente ao trabalho de análise. Cabe aos analistas, assim,

em primeiro lugar, refletir sobre o sentido e os efeitos das categorizações efetuadas pelos diversos tipos de usuários. Eles também devem, para determinado domínio da vida social (as mídias, a educação, a política...), repertoriar e classificar as atividades discursivas, apoiando-se em critérios que pretendem rigorosos. Por fim, devem categorizar os tipos de unidades com as quais eles próprios trabalham, unidades construídas em função das restrições e dos objetivos da pesquisa sobre o discurso (MAINGUENEAU, 2015, p. 65).

Tomando por base o quadro teórico-metodológico até aqui delineado, buscarei, no próximo subcapítulo, investigar como se constroem etos e cenografia nas práticas discursivas *da direita exasperada* e do PECIM e como produzem enlaçamentos que, articulados, viabilizam o projeto de militarização das escolas públicas.

2.3 Primeira análise: os discursos sobre o PECIM

2.3.1 A prática discursiva do PECIM

Para compor o *córpus* do que chamo aqui *prática discursiva do PECIM*, optei por utilizar um dos documentos componentes do Manual das Escolas Cívico-Militares: o Projeto Político-Pedagógico (PPP). Essa escolha se deve ao fato de se tratar, o PPP, de documento obrigatório a qualquer estabelecimento de ensino, além de ter a característica de estabelecer princípios e diretrizes gerais para seu funcionamento.

O PPP das ECIM tem 80 páginas e está dividido em três títulos: Marco Desejado, Marco Atual e Marco Estratégico. Os dois últimos reservam a maior parte de seu espaço para elaboração por cada escola, de acordo com sua realidade específica. O primeiro, por outro lado, justamente por tratar dos objetivos (que devem ser comuns e) que devem ser buscados, apresenta grande parte de seu conteúdo já estabelecido de forma centralizada pelo MEC. Por essa razão, concentrarei a atenção da análise sobre o Marco Desejado, parcela que centraliza posicionamentos do governo federal sobre as escolas que o PECIM pretende implementar.

O Título I – Marco Desejado é dividido em dez capítulos: Histórico das escolas cívico-militares, Histórico da escola cívico-militar (nome da escola), Base legal, Fundamentação teórica e filosófica, Visão estratégica, Fundamentos da proposta pedagógica, Diretrizes para a gestão didático-pedagógica, Diretrizes para a gestão educacional, Diretrizes para a gestão administrativa e Iniciativas estratégicas para se atingir os objetivos das ECIM. Os capítulos, por sua vez, podem subdividir-se em subcapítulos e seções.

Pensando essa estrutura pela ótica das cenas de enunciação, cena englobante e cena genérica parecem estar bem delineadas: é possível identificar que se trata de um discurso do tipo técnico prescritivo, do gênero projeto político-pedagógico, sem grande dificuldade.

O texto é construído utilizando uma linguagem técnica e formal, que investe no uso da “norma culta” da língua, embora nem sempre com correção. Predomina o uso da forma dissertativa, com citações de relatórios, pesquisas, estatísticas, artigos, monografias acadêmicas e legislação, além da indicação de referências, que buscam seguir os padrões exigidos de textos acadêmicos e científicos. Há presença, em algumas seções, também, de estruturas de tópicos, incisos e alíneas.

O enunciador apaga qualquer marca de sua presença no texto, tornando-o impessoal, como demanda o quadro cênico, e utiliza argumentos que podem ser considerados racionais

(especialmente se comparados à *prática discursiva da direita exasperada*) e frequentemente próximos de uma lógica empresarial liberal.

Vejamos os enunciados abaixo:

a) Uma pesquisa do Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/INEP), em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), com o título “Repensando a escola: os desafios de aprender a ler e a escrever”, realizada em dez estados brasileiros, abordou as ações mais eficazes do enfrentamento ao fracasso escolar, aqui entendido como a conjugação de graves problemas sociais vividos pelos alunos e suas famílias associada ao baixo desempenho na escola (INEP; UNESCO, 2007). O estudo destacou que “conhecer o aluno como um todo” e “aproximar-se da cultura e da realidade do aluno” foi consenso entre os diversos atores ouvidos na pesquisa (educadores, pais e alunos). Por isso, esse é o objetivo desta Seção.

b) Dos alunos que frequentam o 9º ano do ensino fundamental da rede pública, 45,0% não têm acesso, simultaneamente, nas escolas de pia ou lavatório em condições de uso com acesso a água e sabão para lavarem as mãos. Esse resultado ocorre, principalmente, pela falta de sabão para a limpeza das mãos, podendo contribuir para a disseminação de diversas doenças que comprometem a frequência à escola e o aprendizado das crianças (UNICEF, 2012). A ausência à escola por motivos de saúde nos doze meses anteriores à pesquisa foi relatada por 53,7% dos escolares brasileiros.

c) Os princípios específicos para as Ecim na gestão administrativa são:
[...]
IV – todo cidadão tem direito a um serviço de qualidade e de fiscalizar a gestão pública, exigindo a prestação de contas por parte daqueles que utilizam recursos públicos (*accountability*).

d) O planejamento é fundamental para iniciar qualquer processo organizativo e otimizar o tempo e o fluxo das demandas de trabalho que uma escola requer. Definir as prioridades que devem ser executadas em um dia de trabalho não é tarefa simples e implica selecionar aquilo que será realizado no momento e o que definitivamente será abolido ou postergado das tarefas diárias.
“De certa forma, a gestão do tempo trata da gestão de suas metas. Se você sabe o que quer alcançar no futuro, pode descobrir como usar seu tempo para atingir tal propósito. Para ajudá-lo a agir de maneira correta – ou seja, chegar onde deseja no trabalho e na vida pessoal -, é importante alinhar suas ações diárias e as metas de longo prazo. Dessa maneira, o primeiro passo é estabelecer as metas de longo prazo corretas e, em seguida, procurar fazer com que seus objetivos e suas ações diárias sirvam de apoio a essas metas” (HOOVER, 2009, p. 18)

Em todos os enunciados acima é possível observar o uso de vocabulário condizente com as exigências do gênero e o investimento no respeito à “norma culta”, a despeito de deslizes, como o que ocorre na passagem “45,0% não têm acesso, simultaneamente, *nas escolas de pia ou lavatório* em condições de uso com acesso a água e sabão para lavarem as mãos.” do enunciado b.

A função do sujeito das orações é sempre desempenhada por unidades impessoais como “Uma pesquisa” e “O estudo” (a), “Esse resultado” e “A ausência” (b), “Os princípios” e

“todo cidadão” (c) e “O planejamento” (d), corroborando a necessidade de apagamento do enunciador imposta pelo tipo técnico baseado na tradição científica positivista.

À exceção de c, onde vemos uma estrutura de enumeração por incisos (trata-se de um rol de princípios), todos os demais enunciados preservam a forma dissertativa e indicam – dentro de normas e padrões atualmente exigidos para o texto acadêmico – as referências dos dados e citações apresentados.

Quanto ao conteúdo dos argumentos apresentados nos enunciados, não há nenhuma inovação capaz de provocar estranhamento relativamente à expectativa que se cria em função do quadro cênico. Chama a atenção, no entanto, o uso de expressão em inglês (“accountability”) em c, pertencente ao jargão empresarial, em contexto no qual a informação em português encontrava-se já devidamente explicitada, indicando uma filiação a tal lógica. Essa filiação é corroborada quando, no enunciado d, o enunciador recorre a uma citação direta de autor do campo das ciências da administração, que trata da gestão do tempo e de sua otimização por meio do controle de tarefas exclusivamente destinadas ao cumprimento de metas.

Se o enunciador não constrói uma cenografia inovadora em relação ao quadro cênico anunciado, é de se observar, porém, que a filia a uma perspectiva liberal, manifestada não só pelos argumentos de que lança mão, mas também pelo fato de inscrever sua enunciação especificamente no quadro de um modelo técnico-científico positivista tradicional, que tenta apagar qualquer marca de subjetividade de seu discurso, aderindo a um “cientificismo” despersonalizado, frequentemente presente nos fundamentos do pensamento liberal.

A ausência de aspectos especialmente inovadores no plano da cenografia, longe de desqualificá-los para o fim da análise, constituirá elemento fundamental para a compreensão dos enlaçamentos produzidos pela prática discursiva, quando articulado com o etos de que passarei a tratar agora.

Quando comecei a interpelar o etos construído pelo enunciador do PPP do PECIM, muitas marcas linguísticas chamaram atenção: a recorrência do uso de siglas e estatísticas; a presença de marcadores da lógica da disciplina militar em contraponto a outros de valorização da horizontalidade e da diversidade; os temas utilizados quando se apresentam exemplos; a presença constante de marcadores de valorização do desempenho, da eficiência, dos resultados, da avaliação por índices e provas externas, apontando para uma lógica neoliberal de gestão da educação, como parâmetro de excelência a ser buscado.

Seguramente, com mais algumas leituras, eu encontraria ainda mais marcas interessantes para meu propósito. Acontece que esta profusão de marcadores potencialmente produtivos gerou um problema: como fazer uma análise coerente a partir de tamanha variedade de elementos?

Entre pesquisadores em Análise Cartográfica do Discurso, temos o hábito de criar e incentivar espaços de reflexão coletiva acerca das investigações propostas e realizadas pelos colegas. O grupo de orientandos dos professores Cristina Giorgi (CEFET-RJ) e Décio Rocha (UERJ) é um desses espaços, com encontros quinzenais, onde todos temos oportunidade de estudar textos de interesse para nossos trabalhos e compartilhar inquietações e questões que encontramos no percurso de nossas cartografias. Levei, então, o problema para refletir junto aos colegas.

Dentre as muitas leituras e caminhos por eles compartilhados, uma visão parecia ser unânime: a de que há uma coerência entre todos os marcadores, um tema que atravessa a todos: a lógica neoliberal. Roberta Calixto chamou atenção para a lógica do *empreendedorismo de si*, presente em muitos dos enunciados; Mônica Houri comentou que um dos exemplos apresentados no texto – que faz referência ao impacto, na educação, da crise econômica de 1929 nos Estados Unidos – diz respeito ao aparecimento do campo do currículo escolar como campo disciplinar, a partir de ideias derivadas das ciências administrativas; a mesma colega salientou o fato de a BNCC ser um instrumento pelo qual, atualmente, as forças contra-instituintes neoliberais têm exercido influência no campo da educação básica; Victor Hugo Vasconcelos pontuou, junto com Mônica, o atravessamento dessa coerência neoliberal entre todas as marcas linguísticas; Tiago Alves salientou a necessidade de racializar o debate, especialmente quando em questão temas como o crack e a saúde mental, objetos de um dos exemplos apresentados no texto; Cristina Giorgi apontou o uso das ferramentas da semântica global de D. Maingueneau como uma entrada potencialmente produtiva para a conciliação de todos os marcadores identificados.

Partindo dessa orientação, iniciei a busca por costurar as marcas identificadas no discurso em função daquilo que têm em comum. Nesse processo, contudo, identifiquei ainda um outro atravessamento que não pode ser desconsiderado: a presença de uma certa economia do corpo, que remonta aos estudos foucaultianos acerca da sociedade disciplinar. Ao etos produzido a partir desta inusitada associação, cujo processo de instituição buscarei compreender a seguir, chamarei *etos disciplinar neoliberal*.

Comecei a questionar a repetição de siglas pela observação de que instituiriam um certo hermetismo no texto, tornando-o acessível apenas a um público especializado, capaz de decodificar expressões como “BNCC”, “DCN”, “IDEB”, “LDB”, “PNE”, “ENEM”, “INEP”. A construção dessa comunidade imaginária de coenunciadores contribui para a incorporação de um etos do enunciador especialista, profissional do campo, apto a interagir com enunciados que extrapolam o “senso comum” sobre a educação. Esse movimento contribui para a valorização do discurso como um discurso técnico-científico, inscrito no paradigma tradicional da ciência acessível para poucos, objetiva, positivista.

Após a provocação da colega Mônica Hourí, fui ainda instigada a verificar a repetição das siglas destacadas sob outro viés, o de investigar a hipótese de uma produção de sentido acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que contribuiria também para a construção do viés neoliberal do etos discursivo. Um levantamento quantitativo apontou para a produtividade dessa investigação: dentre as sete siglas listadas acima, todas ocorrem em torno de seis vezes. PNE (Plano Nacional de Educação) se repete 13 vezes. Quando passamos para BNCC, no entanto, são 31 ocorrências. Diferença suficientemente significativa para justificar um aprofundamento do tema. Essas ocorrências aparecem distribuídas nos 25 enunciados abaixo:

1	Por fim, o Pecim assume um compromisso de levar, junto com estados, municípios e Distrito Federal, uma educação integral aos alunos das Ecim, baseada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na experiência dos Colégios Militares.
2	Essa nova visão de currículo foi favorecida pela adoção das áreas de conhecimento, do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e da BNCC, que abriu espaço para uma profunda reforma curricular na educação básica à altura das novas exigências do século XXI.
3	A BNCC deve ser a referência para a formulação dos currículos dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio das Ecim nos estados, nos municípios e no Distrito Federal, com foco nas aprendizagens essenciais e nas dez competências gerais da educação básica que todos os alunos devem desenvolver.
4	Na elaboração dos currículos das Ecim, deve-se dar especial atenção aos seguintes aspectos da BNCC: I - estimular à aplicação do conhecimento na vida real; II - buscar a interdisciplinaridade; III - contextualizar o conhecimento, dando sentido ao que se aprende; IV - considerar as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes; V - considerar os alunos como protagonistas da aprendizagem; VI - respeitar às diferenças e singularidades; VII - considerar o contexto histórico e cultural dos alunos; e VIII - preparar os alunos para os desafios da sociedade contemporânea.
5	Além disso, segundo a BNCC, para garantir a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos, a escola deve: Assegurar tempos e espaços para que os estudantes reflitam sobre suas experiências e aprendizagens individuais e interpessoais, de modo a valorizarem o conhecimento, confiarem em sua capacidade de aprender, e identificarem e utilizarem estratégias mais eficientes a seu aprendizado (BNCC, 2017, p. 465).

6	A BNCC confirma essa necessidade, quando diz que o conceito de educação integral “se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea”.
7	As Ecim devem se preocupar com o desenvolvimento de todos os seus alunos, assumindo a firme convicção de que todos os estudantes podem aprender e alcançar seus objetivos, independentemente de suas características pessoais, seus percursos e suas histórias. Uma das estratégias para que isso aconteça é promover a aprendizagem cooperativa desenvolvendo nos estudantes a capacidade de trabalharem em equipe e aprenderem com seus pares (BNCC, 2017, p. 465).
8	“Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (BNCC, 2017). Essa competência geral da educação básica prevista na Base Nacional Comum Curricular revela a importância das emoções para a educação dos jovens e dos adolescentes e sinaliza para a necessidade de profissionais especializados que os ajudem nessa caminhada.
9	Dizer não ao fatalismo significa continuar sempre fazendo o melhor, independentemente das circunstâncias desfavoráveis que insistem em apontar para o fracasso escolar, acreditando nos alunos até o fim. “Assumir a firme convicção de que todos os estudantes podem aprender e alcançar seus objetivos, independentemente de suas características pessoais, seus percursos e suas histórias” (BNCC, 2017, p. 465).
10	A Contextualização e a Interdisciplinaridade são apresentadas como fundamentos do ensino por competências pela BNCC, quando esta propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (BNCC, 2017, p. 15).
11	A adoção do ensino por competências, previsto na BNCC, privilegia a contextualização, na medida em que se ancora em situações-problema, pelas quais os objetos de conhecimentos são evocados para o desenvolvimento de habilidades. No ensino por competências, os conteúdos devem ser justificados por seu emprego, o que os remove da dimensão unicamente teórica para a dimensão da prática, situando-os em contextos significativos para os estudantes.
12	As equipes desportivas da escola e a participação em jogos escolares realizados nos âmbitos municipal e estadual devem ser incentivadas. Essas atividades poderão contribuir tanto no aspecto físico quanto nos aspectos motivacional e emocional, criando um ambiente favorável para o aprendizado, além de estarem alinhadas com a BNCC no que diz respeito à formação integral do aluno e ao cuidado com a sua saúde física e emocional.
13	As atividades culturais devem ser valorizadas nas Ecim, conforme estabelecido nas Competências Gerais da Educação Básica, previstas na BNCC: “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural”.
14	A BNCC também faz esta afirmação quando define que a educação básica brasileira deve promover a formação e o desenvolvimento humano global dos alunos, para que sejam capazes de construir uma sociedade mais justa, ética, democrática, responsável, inclusiva, sustentável e solidária.
15	O novo currículo das escolas, pautado pela BNCC, exigirá ainda mais do professor, já que aborda, além da dimensão intelectual, outras dimensões para a formação humana global dos discentes. Ademais, o foco no desenvolvimento por competências impõe um planejamento detalhado das aulas e das avaliações; contextualização e interdisciplinaridade; estratégias didáticas diversificadas; abordagem de temas transversais, problematização, etc.
16	O desenvolvimento das dez competências gerais e das competências específicas

	previstas na BNCC nas diferentes áreas de conhecimento, ao longo das etapas da Educação Básica, articulando a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e a formação de atitudes e valores, requer do professor, além da formação inicial e continuada, condições adequadas de trabalho. Isso envolve, entre outras coisas, quantidade suficiente de professores na escola, carga didática e tempo para planejamento adequados ao desenvolvimento de competências, número de alunos por turma, boa infraestrutura escolar e disponibilidade de recursos materiais. Portanto, todos estes aspectos devem receber bastante atenção das secretarias de educação e das Ecim, a fim de que os docentes tenham condições de cumprir bem o seu papel de educadores.
17	O papel dos monitores passa a ter ainda mais importância diante da nova BNCC (2017), que orienta os currículos para uma educação integral, que contempla outras dimensões do desenvolvimento humano, além da intelectual.
18	As dimensões de desenvolvimento das competências gerais da BNCC contemplam valores fundamentais para a formação e para o exercício da cidadania de nossas crianças, adolescentes e jovens e apresenta uma propositura de desenvolvimento da autoconfiança e da empatia, aspectos essenciais para a humanização das relações dos indivíduos.
19	Trabalhar as dez competências gerais da BNCC não esgota as possibilidades de a escola elaborar projetos específicos que contemplem as demandas de valores que o contexto escolar requer. Contribuir, diariamente, no desenvolvimento de pequenas atitudes que promovam valores que auxiliem os alunos a se construírem como agentes de transformação em prol de uma sociedade justa, democrática e inclusiva é missão primordial das Ecim.
20	O novo currículo das escolas, pautado pela BNCC, exigirá um grande trabalho adicional na etapa do planejamento das atividades de ensino, já que obriga a reflexão sobre a prática e a total intencionalidade do que se pretende fazer. O processo de ensino por competências impõe um planejamento detalhado das aulas e das avaliações; contextualização e interdisciplinaridade; estratégias didáticas diversificadas; abordagem de temas transversais e investigação – quando necessário – das causas do fracasso escolar (BRASIL, 2017).
21	A importância da reformulação dos currículos das escolas de acordo com a nova BNCC está em estabelecer as aprendizagens essenciais que cada aluno deve desenvolver durante a sua vida escolar e em buscar o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões. Nessa reformulação, deve-se levar em conta características, necessidades, possibilidades e interesses dos alunos, a fim de se buscar a equidade, reduzindo as desigualdades educacionais.
22	As secretarias de educação têm autonomia para definir o currículo que deve ser implementado nas suas redes de ensino, com base nas competências gerais estabelecidas na BNCC. Portanto, os planejamentos para a reformulação dos currículos das escolas que já estão em andamento, incluindo a capacitação dos professores, devem continuar sendo seguidos.
23	Algumas orientações da BNCC (2017), no entanto, são consideradas bastante relevantes pela Secim e devem ser observadas na elaboração dos currículos das Ecim, como a motivação e o engajamento dos alunos nas aprendizagens, a avaliação formativa como um instrumento de melhoria do processo de ensino e aprendizagem, metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas adequadas aos diferentes alunos, a contextualização e interdisciplinaridade dos componentes curriculares e a abordagem de temas transversais da vida cotidiana dos alunos.
24	O planejamento regular de matrículas para o início do ano letivo deve considerar o efetivo de alunos por sala que proporcione condições adequadas de ensino e aprendizagem. A Secim entende que o efetivo de até trinta alunos permite uma eficaz condução das atividades de classe, dentro do ensino por competências previsto na BNCC.

25	O aprendizado aqui referido deve considerar os eixos de integração contemplados na BNCC de Códigos e Linguagens e de Matemática dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. As habilidades devem ser desenvolvidas de forma que garanta que o currículo, elaborado a partir da BNCC, seja cumprido e que os alunos possam adquirir as competências e habilidades necessárias para resolver problemas, aplicando conceitos, procedimentos e resultados para obter soluções e interpretá-las segundo os contextos das situações. Esse objetivo refere-se a todos os aspectos que favorecem a ampliação da capacidade de letramento e a resolução de problemas matemáticos de todos os alunos ao longo dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio.
----	---

Em 11 destes 25 enunciados, é possível identificar uma associação entre BNCC e construções discursivas de diferentes funções sintáticas, mas semanticamente passíveis de serem reunidas em função de sua carga de valoração positiva, ligada a ideias como as de satisfação, relevância, inovação, confiança ou a ideais considerados desejáveis:

- 2) “*Nova visão de currículo foi favorecida [...] à altura das novas exigências*”;
- 5) “*valorizarem o conhecimento, confiarem em sua capacidade de aprender, e identificarem e utilizarem estratégias mais eficientes*”;
- 11) “*situando-os em contextos significativos para os estudantes*”;
- 12) “*criando um ambiente favorável [...] cuidado com a sua saúde física e emocional*”;
- 14) “*capazes de construir uma sociedade mais justa, ética, democrática, responsável, inclusiva, sustentável e solidária*”;
- 16) “*quantidade suficiente de professores na escola, carga didática e tempo para planejamento adequados ao desenvolvimento de competências, número de alunos por turma, boa infraestrutura escolar e disponibilidade de recursos materiais*”;
- 18) “*valores fundamentais para a formação e para o exercício da cidadania [...] desenvolvimento da autoconfiança e da empatia [...] humanização das relações*”;
- 19) “*agentes de transformação em prol de uma sociedade justa, democrática e inclusiva*”;
- 21) “*importância da reformulação dos currículos [...] buscar o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões [...] buscar a equidade, reduzindo as desigualdades educacionais*”;
- 23) “*orientações da BNCC [...] são consideradas bastante relevantes*”;
- 24) “*proporcione condições adequadas de ensino e aprendizagem*”.

Quando se trata do trabalho dos professores, por outro lado, é possível identificar um juízo negativo, no sentido de que este não é satisfatório, que o desempenho ou a qualificação desses profissionais não é suficiente e pode (deve) ser aprimorada pela implementação da BNCC:

- 8) “sinaliza para a *necessidade de profissionais especializados*”
- 9) “Dizer não ao fatalismo significa *continuar sempre fazendo o melhor, independentemente das circunstâncias desfavoráveis* que insistem em apontar para o fracasso escolar, acreditando nos alunos até o fim.”
- 15) “O novo currículo das escolas, pautado pela BNCC, *exigirá ainda mais* do professor, já que aborda, *além da dimensão intelectual*, outras dimensões para a formação humana global dos discentes. Ademais, o foco no desenvolvimento por competências *impõe um planejamento detalhado* das aulas e das avaliações; contextualização e interdisciplinaridade; estratégias didáticas diversificadas; abordagem de temas transversais, problematização, etc.”
- 16) “requer do professor, *além da formação inicial e continuada*, condições adequadas de trabalho”
- 20) “*exigirá um grande trabalho adicional* na etapa do planejamento das atividades de ensino, *já que obriga a reflexão sobre a prática e a total intencionalidade* do que se pretende fazer”

Este quadro de valorização da BNCC em detrimento do trabalho desenvolvido nas escolas antes dela, notadamente com a desconsideração do trabalho docente, constitui estratégia para a viabilização do que Luiz Carlos de Freitas (2016) denomina “reformas empresariais da educação”, e que podem ser muito bem representadas, no Brasil, pelo advento da base comum. Essas reformas, materializadas pela ideia de “responsabilização baseada em avaliação e pressão” visam, segundo o autor, à privatização da educação pública, justificando sua “baixa qualidade” por meio de resultados e indicadores provenientes de avaliações externas, sistemáticas e frequentes. Essa privatização pode ocorrer de formas variadas, segundo o autor:

privatização por terceirização da gestão, quando essa passa a ser exercida por uma organização social privada; terceirização por deslocamento de recursos públicos diretamente para os pais na forma de *vouchers* que utilizam para ‘escolher’ em qual escola particular devem matricular seus filhos; e também privatização por introdução no interior da escola de lógicas de gestão privadas e sistemas de ensino

pré-fabricados (em papel ou na forma de *software*) que contribuem para a desqualificação e para elevar o controle sobre o trabalho dos professores. (FREITAS, 2016, p.141)

Com isso, cria-se uma espécie de ciclo vicioso, no qual cada vez menos recursos são destinados diretamente às escolas públicas, desqualificando o trabalho que nelas é desenvolvido e, conseqüentemente, diminuindo sua qualidade, o que conduz à conclusão de que o problema reside no fato de serem estabelecimentos públicos e, portanto, de baixa qualidade, e a solução, conseqüentemente, só pode ser a privatização.

Carolina Catini (2019) argumenta que a extensão do estado produzida por variadas organizações privadas heterônomas, prestadoras de serviços, voltadas a finalidades as mais distintas no contexto do atendimento a demandas sociais individuais cada vez mais atomizadas, faz com que, hoje, praticamente nenhum direito social seja gerido sem a mediação de organizações privadas. Nesse sentido, também as demandas dos jovens passaram a ser cobertas por uma rede de organizações privadas cujos serviços prestados ocupam o lugar de direitos sociais.

Segundo a autora,

Pela mimese da produtividade empresarial, a lógica de gestão educacional com estabelecimento de metas, avaliação sistemática do rendimento escolar, responsabilização individual pelo sucesso ou fracasso ampliou o domínio dos resultados sobre o processo, reduzindo o trabalho educativo ao produto, num movimento fetichista bastante conhecido. (2019, p. 35)

Não é de hoje, no entanto, que a gestão da educação demanda uma observação que extrapole as redes de serviços formais. Com efeito, a lógica da gestão educacional e a substancial redução de vagas que levaram estudantes a ocuparem as escolas no ano de 2015 já chamava atenção para tais fatos. A questão que se coloca, em tal contexto, é sobre o destino dos jovens excluídos da escolarização por tais medidas.

No contexto do PECIM, esta observação tem relevância na medida em que entendemos que os modelos de adesão ao programa preveem a instituição de uma prioridade de investimentos nas escolas militarizadas, ao mesmo tempo em que os requisitos de elegibilidade (escolas com quantitativos de alunos entre 500 e mil) e o próprio PPP estabelecem limitações ao número de estudantes por sala de aula (há recomendação de até 30 estudantes por sala) e por docente, sem qualquer previsão de investimento de recursos, por exemplo, na ampliação do restante das redes municipais e estaduais ou de seus quadros de profissionais.

Os enunciados 16 e 24 demonstram meu argumento:

16) [...] Isso envolve, entre outras coisas, quantidade suficiente de professores na escola, carga didática e tempo para planejamento adequados ao desenvolvimento de competências, número de alunos por turma, boa infraestrutura escolar e disponibilidade de recursos materiais. Portanto, todos estes aspectos devem receber bastante atenção das secretarias de educação e das Ecim, a fim de que os docentes tenham condições de cumprir bem o seu papel de educadores.

24) O planejamento regular de matrículas para o início do ano letivo deve considerar o efetivo de alunos por sala que proporcione condições adequadas de ensino e aprendizagem. A Secim entende que o efetivo de até trinta alunos permite uma eficaz condução das atividades de classe, dentro do ensino por competências previsto na BNCC.

Ora, se não há previsão de ampliação dos quadros profissionais e da estrutura das demais escolas da rede pública, ao mesmo tempo em que os recursos financeiros das secretarias de educação devem ser prioritariamente investidos na adequação das escolas militarizadas ao modelo do PECIM, de onde virão professores em “quantidade suficiente” e para onde irá o excedente de estudantes não comportado pelas ECIM?

Catini (2019, p. 35) vê dois caminhos para responder a essas questões:

Pelo lado do terror mais explícito, a juventude pobre está sendo atingida pelo genocídio e pelo encarceramento em massa nas ‘masmorras do subproletariado’. Os números de ambos os processos são equivalentes aos de uma guerra civil, mas foram introduzidos na nossa vida como uma lei natural, marca profunda da indiferença que por si só já é um índice da barbárie. Pelo outro lado, digamos, ‘democrático’, os jovens têm parte de suas demandas cobertas por toda essa estrutura criada pelas organizações privadas que investem na prestação dos serviços que funcionam como direitos sociais.

Estratégias de militarização como as UPPs – e as escolas cívico-militares – servem, assim, aos dois caminhos, na medida em que promovem uma “pacificação pelo ensino do empreendedorismo, em parceria com o controle total do trabalho comunitário pela ‘polícia de proximidade’” (FRANCO, 2014 *apud* CATINI, 2019, p. 35). Com efeito, esta espécie de gestão estatal-empresarial da educação reorganiza as relações de trabalho, forma(ta)ndo seus futuros empregados ao mesmo tempo em que remete ao controle punitivo-policial aqueles que não se encaixam ou não se enquadram à lógica do trabalhador competitivo com seus pares, porém resiliente diante de condições de trabalho cada vez mais precárias.

Essa precarização de condições de trabalho, evidentemente, alcança também o trabalho na educação que, diante da infinidade de minúcias de habilidades e competências que devem ser desenvolvidas segundo a BNCC, pode muito bem transformar o professor em apêndice de aplicativos que organizem o conteúdo escolar. Para além disso, a transformação do conteúdo escolar em práticas comportamentais e emocionais, como faz a BNCC, também aponta para uma alteração das funções da educação, que se torna, assim, “objeto da assistência social e da ‘segurança pública’”. (CATINI, 2019, p. 37)

Em artigo intitulado *O consenso por filantropia – como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil*, Rebecca Tarlau e Kathryn Moeller (2020) oferecem pistas que nos permitem enquadrar o desenvolvimento e implementação da BNCC à educação pública especialmente na terceira hipótese de privatização comentada por Freitas (2016).

As autoras apresentam um histórico do desenvolvimento da BNCC, demonstrando como a Fundação Lemann¹² adquire protagonismo no agenciamento das vontades políticas favoráveis à criação de uma base comum curricular, por meio de organizações como “Todos pela Educação”¹³ e “Movimento pela Base”¹⁴ (aquele patrocinado pela Fundação Lemann e este integralmente estruturado por ela), e, posteriormente, em todo o processo de elaboração e implementação da terceira versão da BNCC, lançada em 2017 e que se encontra em vigor atualmente.

Nesse sentido, as autoras pontuam que

a influência filantrópica corporativa e privada na educação pública não é simplesmente um esquema neoliberal para maximizar lucros; em vez disso, é uma tentativa de líderes corporativos e fundações privadas de angariar poder e influência em diferentes escalas e refazer a educação pública à sua imagem e semelhança. (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 555)

¹² Fundação criada por Jorge Paulo Lemann – homem mais rico do Brasil e um dos mais ricos do mundo – que se define, segundo seu site, como “uma organização de filantropia familiar, nascida em 2002, a partir do desejo de construir um Brasil mais justo e avançado. Atuamos em dois pilares estratégicos, Educação e Lideranças, duas frentes capazes de impulsionar nossa gente e gerar mudanças reais. Apostamos em dois momentos importantes da mesma trajetória: pessoas com formação educacional de qualidade que podem se tornar líderes preparados e engajados para contribuir com o desenvolvimento do país.” Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/institucional/quem-somos>. Acesso em: 19.06.2022.

¹³ “SOMOS O TODOS - INDEPENDENTE, PLURAL E DECISIVO Somos uma organização da sociedade civil com um único objetivo: mudar para valer a qualidade da Educação Básica no Brasil. Sem fins lucrativos, não governamental e sem ligação com partidos políticos, somos financiados por recursos privados, não recebendo nenhum tipo de verba pública. Isso nos garante a independência necessária para desafiar o que precisa ser desafiado, mudar o que precisa ser mudado.” Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 19.06.2022.

¹⁴ “Somos uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições, que desde 2013 se dedica a apoiar a construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio.” Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 19.06.2022.

Essa influência ocorre, principalmente, por meio de uma estratégia que consiste em “tornar técnicos” (LI, 2007 *apud* TARLAU; MOELLER, 2020) problemas que são políticos, de modo que essa dimensão seja suprimida do debate e a “solução” possa ser entregue às mãos de “especialistas”. No caso da BNCC, a despolitização do tema contribuiu para a criação de uma aura consensual em torno da base, com o apoio de agentes políticos ligados a todos os espectros políticos (o Movimento pela Base contava com apoio de políticos do PT e do PSDB, por exemplo), de modo a afastar possíveis questionamentos e excluir a possibilidade de um debate em que a inexistência de uma base comum curricular fosse considerável.

Essa interferência da Fundação Lemann sobre a elaboração e implementação da BNCC, segundo as autoras, deu-se a partir de quatro eixos: recursos materiais, produção de conhecimento, poder da mídia e redes formais e informais.

O fornecimento de recursos materiais ocorreu por meio do financiamento de reuniões dos grupos de trabalho do Ministério da Educação, da participação de representantes de secretarias de educação de estados e municípios, do custeio de refeições, passagens etc. A produção de conhecimento foi alcançada também por meio do poder financeiro, provendo

os funcionários governamentais com informação relevante por meio de seminários, tradução de documentos internacionais para o português, patrocínio de relatórios de pesquisa e convites a especialistas internacionais para falar sobre a experiência deles na redação de padrões curriculares comuns. (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 575-576)

Dentre os especialistas trazidos, destacam-se representantes da Autoridade Australiana para Currículo, Avaliação e Territórios, contratados pela fundação para apresentar sua experiência com o desenvolvimento da base comum na Austrália. O poder da mídia foi mobilizado por meio do treinamento de jornalistas para cobrir questões educacionais, em especial da BNCC, representando-a de modo positivo e criando um ambiente de consenso e inevitabilidade relativamente à sua adoção.

A fundação mobilizou redes formais e informais, na medida em que angariou apoio de políticos importantes e de especialistas respeitados, vindos dos mais variados campos ideológicos, transformando a BNCC em uma “iniciativa apartidária de política pública”.

Dessa forma, a Fundação Lemann catalisou, patrocinou e apoiou um processo que permitiu a diferentes atores institucionais trabalhar pela implementação de uma ideia de política pública. O apoio à BNCC tornou-se rapidamente um ‘senso comum’ educacional no Brasil, defendido por um amplo leque de atores, por diversas razões, transformando assim qualquer divergência com a BNCC em irracional, ilógico e, no mínimo, ideológico. (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 581)

Além disso, após a aprovação da base, a Fundação Lemann, por meio da Associação Nova Escola, firmou parceria com o Google, a fim de produzir “mais de seis mil aulas digitais, vídeos e outros materiais para ajudar os professores a oferecer experiências mais ricas de aprendizagem a seus alunos” (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 592). Com efeito, atualmente existe uma campanha em vigor que oferece aos professores da rede pública as “vantagens” de obter planos de aula pré-elaborados, de acordo com a BNCC.

A privatização pela introdução da lógica de gestão privada também aparece no PPP do PECIM quando trata de questões como a “otimização de processos e gestão do tempo” e se vale de referências das ciências administrativas, como na citação abaixo:

De certa forma, a gestão do tempo trata da gestão de suas metas. Se você sabe o que quer alcançar no futuro, pode descobrir como usar seu tempo para atingir tal propósito. Para ajudá-lo a agir de maneira correta – ou seja, chegar onde deseja no trabalho e na vida pessoal -, é importante alinhar as ações diárias e as metas de longo prazo. Dessa maneira, o primeiro passo é estabelecer as metas de longo prazo corretas e, em seguida, procurar fazer com que seus objetivos e suas ações diárias sirvam de apoio a essas metas. (HOOVER, 2009 *apud* Projeto Político-Pedagógico PECIM, p. 52)

O recurso às estatísticas, por sua vez, confere ao discurso um tom de cientificidade baseada em dados e reitera o lugar institucional de um enunciador especialista, que não fala desde um lugar de opiniões, mas de fatos “científicos”, num movimento que podemos também enquadrar na estratégia de “tornar técnico” já mencionada. Isso ocorre a despeito de uma função clara dessas estatísticas para a construção de um raciocínio ou argumento no contexto discursivo. Trata-se de material linguístico de que o enunciador lança mão em determinados pontos do texto sob o pretexto de uma fundamentação para argumentos que, a seguir, não desenvolve, mas que, nem por isso, deixam de ter função na produção de sentidos articulada pela prática discursiva.

Das 22 ocorrências do marcador percentual no texto do Marco Desejado, 18 encontram-se na seção “O aluno da escola cívico-militar”, trecho de menos de três laudas do documento, que pretende construir um “perfil” do estudante que frequentará as ECIM, a fim de fornecer “informações que possam colaborar com uma melhor preparação para educação desses alunos” (PPP, p. 13). Os dados utilizados para a composição de tal perfil são extraídos da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar, realizada pelo IBGE, com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, datada de 2015. Vejamos:

26	Dos alunos que frequentam o 9º ano do ensino fundamental da rede pública, 45,0% não têm acesso, simultaneamente, nas escolas de pia ou lavatório em condições de uso com acesso a água e sabão para lavarem as mãos. Esse resultado ocorre, principalmente, pela
----	--

	falta de sabão para a limpeza das mãos, podendo contribuir para a disseminação de diversas doenças que comprometem a frequência à escola e o aprendizado das crianças (UNICEF, 2012). A ausência à escola por motivos de saúde nos doze meses anteriores à pesquisa foi relatada por 53,7% dos escolares brasileiros.
27	Apenas 17,7% de alunos da rede pública frequenta escolas que proporcionam um ambiente mais completo para a prática de esporte (presença de quadra, material esportivo e vestiário simultaneamente). Por outro lado, 56,1% informaram ficar mais de três horas em um dia de semana comum não só assistindo televisão, mas também realizando outras atividades como usando computador, jogando vídeo game ou fazendo outras atividades sentados.
28	O fortalecimento de vínculos familiares, estabelecendo laços de confiança, diálogo e conhecimento das demandas dos filhos, é considerado muito importante na prevenção de comportamentos de riscos entre jovens e adolescentes. O percentual dos que faltaram às aulas, nos trinta dias anteriores à pesquisa, sem autorização dos pais ou responsáveis foi de 25,0%. Já 44,4% dos estudantes responderam que seus pais ou responsáveis não tinham o hábito de verificar seus deveres de casa.
29	Com relação à escolaridade materna, a proporção de escolares cujas mães tinham o nível superior completo atingiu apenas 13,3%. O percentual informado de mães que possuíam “nenhuma instrução ou ensino fundamental incompleto” foi de 24,8%.
30	Dos escolares do 9º ano do ensino fundamental, 55,5% já haviam tomado alguma vez na vida uma dose de bebida alcoólica e 21,4% informaram que já sofreram algum episódio de embriaguez.
31	Os dados mostram que 9,0% dos escolares do 9º ano do ensino fundamental já usaram drogas ilícitas (maconha, cocaína, crack, cola, loló, lança-perfume, ecstasy, oxy etc.). Segundo a Organização Mundial da Saúde - OMS (World Health Organization – WHO), o uso intenso de cannabis, também conhecida por maconha, está relacionado a uma série de problemas, incluindo comprometimento cognitivo, baixo desempenho escolar, deterioração e abandono, externalização de problemas, tais como a tomada de riscos, agressão e delinquência e problemas de internalização, como depressão e ansiedade (WHO, 2012).
32	Dos escolares brasileiros do 9º ano do ensino fundamental, 27,5% já tiveram relação sexual alguma vez. Destes, 38,8% responderam não ter usado preservativo na primeira vez que tiveram relação sexual, aumentando a possibilidade de gravidez precoce e do contágio de doenças sexualmente transmissíveis. Dos entrevistados, 4,0% responderam já terem sido forçados a ter relação sexual.
33	Verificou-se que 14,5% dos escolares do 9º ano do ensino fundamental, responderam que nos trinta dias que precederam a pesquisa foram agredidos fisicamente por um adulto da família. Nos doze meses anteriores à pesquisa, pelos menos uma vez, 23,4% dos entrevistados responderam ter tido envolvimento em briga e 12,3% foram seriamente feridos.
34	Apesar da vulnerabilidade social de muitos alunos, o perfil do estudante que compõe as Ecim pertence a uma geração denominada pelo meio acadêmico de “nativa digital”. Dos alunos das escolas públicas, 86,0% declararam possuir aparelho celular. Seus anseios, suas relações sociais, seus costumes e, principalmente, suas “apropriações do saber” se dão de maneira distinta às do passado. Eis então o desafio contemporâneo da escola: manter-se atualizada, permanentemente, para atender a esse novo perfil de aluno que exige dos docentes novos métodos e práticas de ensino.

Em primeiro lugar, para além do óbvio caráter de “cientificidade” que se constrói com o recurso às estatísticas, considero interessante indagar a escolha do enunciador quanto à fonte de seus dados: sendo seu objetivo o de construir um “perfil” dos estudantes que

frequentarão a escola cívico-militar, por que recorrer a uma pesquisa restrita ao tema da saúde, realizada apenas com estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental e cuja última atualização data de 2015, quando o mesmo instituto que a produziu realiza, anualmente, o Censo Escolar? Por certo este último documento, além de conter dados mais atuais, haja vista sua periodicidade anual, traria informações mais completas e complexas para a compreensão da realidade socioeconômica dos estudantes e das próprias escolas.

Essa escolha aparentemente inconsistente adquire outro sentido quando os enunciados acima são confrontados com seu plano temático, no quadro da Semântica Global (MAINGUENEAU, 1984 [2008]): à exceção da escolaridade materna, todos os demais dados aportados à seção sobre o “futuro estudante da escola cívico-militar” estão relacionados a uma certa economia do corpo.

Higiene, doenças, prática de esportes, sexualidade, consumo de álcool e drogas ilícitas, violência, uso massivo de aparelhos celulares... Tudo aponta para a construção de um controle de comportamentos e experiências que possam dificultar a produção de corpos assépticos, fortes e disponíveis. Inevitável, nesse ponto, recorrer à obra clássica de Michel Foucault (1975 [2014]) e à discussão que propõe acerca da docilização dos corpos:

É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado. [...] Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas”. (FOUCAULT, 1975 [2014, p. 134-135])

A identificação dessa regularidade nos enunciados que envolvem estatísticas levou-me novamente aos enunciados relativos à BNCC: neles também é possível identificar o atravessamento da disciplina do corpo. Isso ocorre, por exemplo, quando colocamos em relação os enunciados 12 e 13, que tratam, respectivamente, de práticas desportivas e atividades culturais:

12) As equipes desportivas da escola e a participação em jogos escolares realizados nos âmbitos municipal e estadual devem ser incentivadas. Essas atividades poderão contribuir tanto no aspecto físico quanto nos aspectos motivacional e emocional, criando um ambiente favorável para o aprendizado, além de estarem alinhadas com a BNCC no que diz respeito à formação integral do aluno e ao cuidado com a sua saúde física e emocional.

13) As atividades culturais devem ser valorizadas nas Ecim, conforme estabelecido nas Competências Gerais da Educação Básica, previstas na BNCC: “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural”.

Se, no primeiro, vemos um desenvolvimento argumentativo no sentido de esclarecer as contribuições e a importância das atividades desportivas para o desenvolvimento e para a saúde dos estudantes, quando se trata das atividades culturais – aqui consideradas como uma dimensão política do desenvolvimento humano – o enunciador se limita a informar que devem ser valorizadas, segundo dispõe a BNCC.

Foucault explica como a disciplina fabrica corpos dóceis, submissos e exercitados, operando uma cisão entre sua potência e sua utilidade econômica:

A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência. Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma ‘aptidão’, uma ‘capacidade’ que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. (FOUCAULT, 1975 [2014, p. 135-136])

Se pensamos, nesse sentido, que a implementação da BNCC está relacionada a uma transformação dos objetivos da educação para melhor adequá-los às demandas empresariais por trabalhadores resilientes e competitivos entre si, fica claro o que Foucault (1975 [2014, p. 136]) explica, quando afirma que “Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada.”

A despeito do que afirmam autores com Byung-Chul Han (2017), no sentido de uma completa superação da sociedade disciplinar, considero que o aparecimento de programas como o PECIM aponta para o retorno a (ou a permanência de) um modelo que se encontrava apenas latente. Parece-me que Han não pode prever movimentos como os ocorridos no Brasil dos últimos anos, quando afirmou que os muros das instituições disciplinares se teriam tornado arcaicos. Com efeito, o que vemos ocorrer com as escolas públicas é justamente a restauração da negatividade disciplinar, da proibição como imperativo.

No contexto de transformações nas regras e nos objetivos da educação básica formal como os que temos acompanhado – e de que falamos brevemente acima –, por exemplo, com a BNCC, talvez a lógica do indivíduo *empresário de si*, de fato, faça mais sentido:

No lugar de proibição, mandamento ou lei, entram projeto, iniciativa e motivação. A sociedade disciplinar ainda está dominada pelo *não*. Sua negatividade gera loucos e delinquentes. A sociedade do desempenho, ao contrário, produz depressivos e fracassados. (HAN, 2017, p. 24-25)

Entendo que esta sobreposição da sociedade do desempenho à sociedade disciplinar seja verdadeira sobretudo em relação aos processos de subjetivação situados no escopo de uma legalidade institucional, ainda que precária. Nesse sentido, mesmo as pessoas que trabalham informalmente nas condições mais graves possíveis, estariam de algum modo submetidas à lógica do desempenho e do empreendedorismo de si.

Ocorre que o PECIM é um programa de *militarização* de escolas públicas situadas em locais de (ou com estudantes em) situação de *vulnerabilidade social*. Essa vulnerabilidade, como veremos no próximo capítulo, está menos relacionada à precariedade do acesso a direitos do que à violência e à possibilidade de um *tornar-se (ou ser tornado) delinquente* dos estudantes. Assim, a demanda que a escola pretende atender é justamente a de adequar estes jovens para que possam integrar-se à sociedade do desempenho. E ela se propõe a fazê-lo por meio de dispositivos disciplinares. Não por outra razão é justamente a instituição militar, quiçá a mais disciplinar das instituições, a responsável por mobilizar tais dispositivos de normalização no seio escolar.

Vejamos, nesse sentido, mais alguns enunciados do Marco Desejado do PPP das escolas cívico-militares que se relacionam a esta economia do corpo de que tenho falado:

35	O aluno pode ser afetado por problemas de saúde recorrentes, que acabam por diminuir a sua frequência às aulas e a sua participação efetiva às atividades escolares, afetando bastante o seu desempenho escolar. (p.32)
36	[é papel da família] zelar pela conduta e pela boa apresentação do aluno, em suas atividades externas, principalmente quando uniformizado. (p. 38)
37	[é papel da família] Estar atentos em manter o aluno saudável. Alunos que se alimentam mal, dormem mal e/ou pouco e que ficam frequentemente doentes apresentam diminuição em suas capacidades de aprender. Um aluno em sala de aula ou mesmo em casa com fome, com sono ou com algum problema de saúde dificilmente conseguirá se concentrar para estudar. O apoio de profissionais especializados da área da saúde é importante e os pais ou responsáveis devem estar atentos para isso. (p.39)
38	[é papel dos monitores] ensinar ordem unida, continências e outros sinais de respeito; (p.48)
39	[é papel dos monitores] valorizar, junto aos alunos, a apresentação pessoal, o uso correto dos uniformes, o asseio corporal e a postura, estimulando o orgulho de pertencerem a uma Ecim e de serem os principais divulgadores da sua imagem; (p. 48)
40	[os monitores devem] assegurar o cumprimento das Normas de Conduta e Atitudes e de Uso de Uniformes e Apresentação Pessoal (p. 49)

Saúde, uso de uniformes e apresentação pessoal, asseio, postura, ordem unida e continência... Poder que extravasa os limites físicos da instituição para contaminar todo o

cotidiano do estudante: como deve se alimentar e dormir, como deve se portar e que aparência deve ter, mesmo fora da escola. Novamente nos encontramos com Foucault, quando descreve as inovações que os esquemas de docilidade do século XVIII tiveram em relação aos investimentos no controle do corpo de épocas anteriores:

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 mesmo nível da mecânica – movimentos, gestos, atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo. O objeto, em seguida, do controle: [...] a coação se faz mais sobre as forças que sobre os sinais; a única cerimônia que realmente importa é a do exercício. A modalidade, enfim: implica uma coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos. (FOUCAULT, 1975 [2014, p. 134-135])

Como vimos, a construção de um etos implica sempre a construção de uma comunidade imaginária de coenunciadores potencialmente aderentes à prática discursiva que se articula. Nesse sentido, tendo em conta as análises até aqui apresentadas, entendo ser possível afirmar que o *etos disciplinar neoliberal*, construído pelo enunciador do PECIM, embora manifeste uma inclinação que pode ser lida como conservadora em relação aos costumes, notadamente face aos investimentos disciplinares que pretende estabelecer sobre os corpos jovens inseridos na escola cívico-militar, também dialoga com o neoliberalismo econômico, quando valoriza a BNCC como instrumento mais capaz de instituir diretrizes curriculares consideradas adequadas para a preparação desses mesmos jovens e sua inserção, especialmente, no mundo do trabalho. De fato, essas duas inclinações se complementam na medida em que a docilização de corpos *vulneráveis* parece ser um instrumento eficiente para sua inserção na lógica do trabalho lícito e precário na sociedade de desempenho.

Esse movimento, com efeito, articula processos de subjetivação que se desdobram em dois sentidos: primeiro, o da docilização de corpos dos quais se possa extrair a maior produtividade com o menor comprometimento possível do mercado, trabalhadores resilientes, que suportam as condições mais precárias de trabalho, ao mesmo tempo em que se tornam cada vez mais *empresários de si*. De outro lado, como exterior constitutivo desse processo, temos o aprofundamento da exclusão daqueles que não são por ele alcançados ou que a ele não aderem: a produção de subjetividades irremediavelmente marginalizáveis, criminalizáveis, matáveis.

Se é verdade que o etos que se constrói no presente caso é neoliberal e disciplinar, é também verdade que em nenhum momento ele ultrapassa as fronteiras para o que se poderia considerar autoritarismo ou questionamento das instituições democráticas. Com efeito, tudo o

que se propõe realizar por meio do PECIM vem fundamentado em legislação e em estudos, por mais questionáveis que seus usos possam ser e por mais que possamos problematizar o programa a partir do viés aqui apresentado. A cenografia, aqui, adquire também um papel relevante, uma vez que corrobora essa “moderação” quando se coloca dentro dos limites das restrições genéricas que lhe são impostas, fortalecendo a ideia de uma enunciação que não apresenta riscos ou rejeição aos limites da institucionalidade.

Os enlaçamentos entre cenografia e etos, texto e comunidade, desse modo, instituem uma prática discursiva que se aproxima de uma certa direita dita “moderada” no Brasil atualmente. Moderada, porque não se propõe a arroubos autoritários ou de ruptura com a ordem institucional vigente, como ocorre com a prática discursiva *da direita exasperada*, que analisaremos a seguir.

2.3.2 A prática discursiva da *direita exasperada*

Quando comecei a produzir esta análise, escolhi tratar a prática discursiva sobre a qual ela fala como *prática discursiva bolsonarista*. Fiz esta opção, pensando não só em quem eram seus enunciadore, mas também no fato de que, nos últimos anos, um certo discurso conservador antidemocrático ganhou proeminência justamente em função da ascensão ao poder de Jair Bolsonaro. No decorrer do estudo, durante trocas com orientadores e colegas, assim como nos diálogos que pude realizar com a banca de qualificação, minha escolha foi se mostrando insuficiente.

Sustentá-la, significaria conferir a tais personagens um estatuto de autoria sobre as práticas discursivas, conferindo-lhes, talvez, uma relevância maior do que aquela que efetivamente possuem no debate. Com efeito, não foi Jair Bolsonaro e nem seu entorno de políticos e apoiadores autoritários quem inseriu a lógica antidemocrática na política brasileira. Pelo contrário, toda a história da república é marcada pelo autoritarismo militar e por golpes de estado liderados por esses atores, alguns bem-sucedidos, outros não.

Surgiu, então, a ideia de referir a prática discursiva com que quero trabalhar como de *extrema direita*. Em que pese a circulação desta expressão para fazer referência às ideias do grupo político bolsonarista e seus afins ao redor do mundo nos meios de comunicação e até na academia, não me parecia uma opção “confortável”. Algo nela me parecia ainda inadequado.

Mais cedo nesta tese, fiz referência a uma certa “direita moderada”, a qual atribuí práticas discursivas que, embora conservadoras nos costumes e liberais na economia, esforçavam-se por (ao menos aparentemente) permanecer dentro dos limites do que chamamos de institucionalidade democrática. É o caso, inclusive, da *prática discursiva do PECIM*, da qual tratei no tópico anterior.

A reflexão acerca desta última me levou a compreender meu incômodo: é que, no jogo democrático, é possível que existam discursos de direita e, inclusive, *de extrema direita*, sem que isso configure necessariamente sua adesão a ideias autoritárias, golpistas e antidemocráticas. Nesse sentido, meu entendimento é de que, dentro do espectro democrático, são capazes de coexistir discursos que se posicionem muito à direita – tanto nas pautas de costumes, quanto nas econômicas – sem que isso constitua necessariamente uma ameaça à democracia. Aquilo que se situa no extremo ainda se encontra dentro.

Evidentemente, isso não quer dizer que não possamos discutir as violações ao acesso igualitário a direitos, baseadas em critérios de raça, pertencimento cultural etc., defendidas por esta que estou chamando *extrema direita*, e considerar, corretamente, que atentam contra o princípio democrático. Mas isso ocorre fora ou para além do debate sobre os limites positivados da institucionalidade.

Quando tratamos do que chamei inicialmente de *prática discursiva bolsonarista*, estamos falando de alguma coisa que vai além das definições que acabo de expor. Seus enunciadores atacam explicitamente os valores democráticos. Ofendem a constituição e as instituições republicanas. Planejam, anunciam e realizam golpes contra o estado democrático e contra a própria população, que é deixada desamparada, por exemplo, diante de uma pandemia que provoca centenas de milhares de mortes que poderiam ser evitadas em outra circunstância de exercício do poder. Defendem o autoritarismo do Estado (militar) sobre o povo em praça pública, sustentando uma suposta “incapacidade” da população civil para organizar-se e viver em sociedade gozando da possibilidade de cumprir seus deveres e exercer seus direitos sem o peso de uma coerção violenta.

Diante de tal quadro foi que optei por não aderir à expressão *extrema direita* para designar a prática discursiva com que trabalho nesta análise, mas por chamá-la *direita exasperada*. Para além de me parecer mais adequada na construção de um contraponto ao que chamei, antes, de *direita moderada*, entendo que a adjetivação *exasperada* dê conta mais adequadamente da extravagância e da peculiaridade que estão por ela implicadas.

Qualquer pessoa que tenha acompanhado a política brasileira nos últimos anos terá facilidade em identificar as tendências autoritárias e conservadoras do atual (agora ex-) presidente da república Jair Bolsonaro, que não se furta de demonstrar, em qualquer oportunidade, sua simpatia pelo período da ditadura militar no Brasil. Essa tendência pode ser observada, inclusive, na própria composição do governo, que conta com mais militares em funções civis do que qualquer outro governo ocorrido após a redemocratização do país e é um dos mais militarizados da história da república (NOZAKI, 2021).

Relacionar o *discurso da direita exasperada* com o *discurso do PECIM*, desse modo, apresenta-se como uma pista interessante para a pesquisa, porque este, ao contrário do primeiro, parece justamente investir em construir uma cena de enunciação que permita ao coenunciador de boa vontade, ou, talvez, menos crítico, inscrevê-lo nos limites da institucionalidade democrática.

Parece haver, nesse sentido, uma separação entre a *prática discursiva da direita exasperada* e a *prática discursiva oficial do bolsonarismo* relativa ao PECIM. No contexto específico da proposição e implementação desse programa, busquei, então, uma manifestação do que estou chamando *prática discursiva da direita exasperada*. A fala do próprio presidente, na cerimônia de lançamento do programa, mostrou-se um acréscimo interessante ao *cópus*, na medida em que possibilita cotejar a *prática discursiva do PECIM* com a *prática discursiva da direita exasperada* acerca do mesmo tema.

Antes de chegar a este recorte, entretanto, eu havia realizado uma bricolagem de declarações de Jair Bolsonaro, dadas em ocasiões diversas, sobre o tema da educação. Em que pese oferecerem pistas interessantes para a análise do que chamara de *prática discursiva bolsonarista*, esses fragmentos reunidos não permitiam avançar na análise do projeto de militarização das escolas públicas. Na busca por solucionar tal impasse, foi que cheguei ao pronunciamento presidencial no lançamento do PECIM.

Após ter contato com episódios de diversos *podcasts* jornalísticos e especializados na área da educação, que tratavam da militarização das escolas públicas proposta pelo atual governo, chamou-me a atenção um trecho de tal pronunciamento do presidente, reproduzido pelo *podcast* “Durma com essa”, do Nexo Jornal, em 05.09.2019.

Nesse trecho, Bolsonaro afirma que uma comunidade que, consultada (como as normas regulamentadoras do PECIM estabelecem que deve ser), posiciona-se contra a adesão *voluntária* ao programa, deve ter sua vontade desconsiderada, impondo-se o “novo” sistema de gestão escolar. O mau desempenho dos estudantes dessas comunidades seria, segundo ele,

indício da “irresponsabilidade” de seus pais e, conseqüentemente, de sua incapacidade para tomar tal decisão. Além disso, prossegue o presidente, a democratização seria uma das causas da baixa qualidade da educação.

Embora não tenha localizado registros em audiovisual ou em áudio que reproduzissem integralmente referido pronunciamento, sua versão escrita encontra-se disponível no *site* da presidência. É com ela que trabalharei.¹⁵

De início, o que se pode observar do pronunciamento presidencial é que a formalidade é preterida, construindo-se um etos que mais se aproxima ao de um “homem comum”, tangenciando a grosseria em alguns momentos. O enunciador fala de si, narra experiências pessoais e dirige-se às demais autoridades presentes sem a deferência esperada, como vemos nas passagens a seguir:

41	Até há pouco tempo eu sofria bullying quando falava isso.
42	E nós todos , pais e mães, queremos, sim, que os nossos filhos venham a ser, no futuro, melhor do que nós. Alguns podem dizer que não é difícil no meu caso. Eu aceito a brincadeira.
43	Eu vi outro dia uma ação do MP, prezado João , [...]
44	[...] para fazermos esse Colégio Militar em São Paulo, onde eu quero botar lá, Ibaneis , o filho de rico e de pobre.
45	Eu morei no Vale do Ribeira por muitos anos. Na cidade de Registro tem uma grande colônia japonesa. Eu nunca vi um japonês pedindo esmola. Eu não vi ainda um japonês no Bolsa Família

Em 41 temos um enunciador que se apresenta como vítima, expõe uma vulnerabilidade. Em 42, esse mesmo enunciador afirma que aceita “a brincadeira” de ser considerado pouco qualificado, razão pela qual não seria difícil que seus filhos o superassem, admitindo sua falibilidade. Em 43, o enunciador se dirige a João, mas não deixa claro se este João é alguma das autoridades presentes, alguém de sua equipe... Não o identifica em função de seu cargo ou, ao menos, de seu sobrenome. E em 44, refere-se ao governador do Distrito Federal, Ibaneis Rocha, simplesmente como “Ibaneis”. Em 45, o enunciador produz um enunciado que não só constitui um relato pessoal, mas expressa uma visão racista.

¹⁵ A versão escrita disponível na página do Planalto na internet foi substituída pelo áudio do pronunciamento em 20.06.2022 e encontra-se disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/audios/2019/audio-do-discurso-do-senhor-presidente-da-republica-jair-bolsonaro-durante-a-cerimonia-de-lancamento-do-programa-nacional-de-escolas-civico-militares-pecim-palacio-do-planalto-22min28s>. A versão em áudio oferece mais elementos para análise e será considerada para a elaboração de próximas versões deste estudo.

O tom da enunciação institui um etos que agencia, simultaneamente, uma comunidade de coenunciadores imaginários “homens comuns”, que também enfrenta preconceito, tem fragilidades e falhas, que não tem uma qualificação notável, mas que deseja que seus filhos se saiam melhor do que ela mesma e que, paradoxalmente, almeja uma posição social melhor. De outro lado, o tom de “camaradagem” utilizado ao se referir a autoridades presentes, chamando-as pelo primeiro nome, prescindindo de uma apresentação formal ao público, constrói a ideia de que esse mesmo enunciador é capaz de circular nos espaços mais altos do poder estatal como um igual, ou seja, ele também pertence, com naturalidade, a uma elite. Com isso, o movimento de identificação de sua comunidade de coenunciadores “homens comuns” permite a estes que ascendam, com ele, a uma elite. O enunciador desse discurso torna possível a mobilidade dessa comunidade de coenunciadores entre dois mundos, o que, usualmente, não está disponível a ela.

A informalidade também está presente na linguagem e no vocabulário adotados, reforçando o etos do “homem comum”, em expressões de coloquialidade, como aparece nos enunciados a seguir:

46	Pelo amor de Deus , vamos fugir do politicamente correto e cair na real .
47	Não é aquele papinho demagogo [...]
48	Não tem cabimento isso daí .
49	Nós queremos integrar, botar na cabeça de toda essa garotada [...]
50	[...] e eu começo a gritar “ LL ” por aí.
51	[...] deu (sic) uma tuitada hoje, aí, na questão de economia [...]

Por certo que, em enunciados orais, é comum algum nível de coloquialidade e, eventualmente, a presença pontual de enunciados mais jocosos, algum chiste, algum parêntese contendo um relato pessoal, mas essa não deve ser a tônica da enunciação em um pronunciamento oficial do presidente da república. Na prática discursiva em análise, no entanto, predomina a linguagem coloquial, que aparece nos enunciados acima por meio do recurso a vocábulos como “garotada”, “tuitada”, “papinho”, de expressões como “Pelo amor de deus”, “cair na real”, “não tem cabimento”, “isso daí”, “botar na cabeça” e pela referência (provável) ao ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva como “LL”.

Este etos é também antidemocrático e ignorante de questões que deveria conhecer, se observamos os enunciados a seguir:

52	O que nos tira da miséria e da pobreza, da ignorância, obviamente, é o conhecimento. E o que aconteceu com o ensino no Brasil ao longo das últimas décadas? Democratizou-se o ensino.
53	Queremos uma Polícia Militar eficiente e que realmente cumpra o seu objetivo, mas falar em democracia para a Polícia Militar? Como é que ele vai tratar um sequestrador? Um narcotraficante? Mas, tudo bem.
54	E por que que a tendência nessas escolas militarizadas é dar certo? Sem querer desmerecer ou dizer que as outras não dão certo, também dão certo, mas uma taxa muito maior nas militarizadas. Por quê? Tem disciplina.
55	Vi que alguns bairros tiveram votação e não aceitaram, me desculpa, não tem que aceitar não, tem que impor. Se aquela garotada não sabe... está na quinta série, está na nona séria e na prova do Pisa ele não sabe uma regra de três simples, não sabe interpretar um texto, não responde uma pergunta básica de ciências, me desculpa, não tem que perguntar para o pai irresponsável, nessa questão, se ele quer ou não uma escola com uma, de certa forma, militarização, tem que impor, tem que mudar.

Para fazer justiça ao “homem comum” (ainda que ele seja apenas uma abstração), tendo em vista os elementos constitutivos do etos – e que resumirei como grosseria, autoritarismo, racismo e ignorância –, direi que o etos construído pelo enunciador, nesta prática discursiva, é um *etos informal antidemocrático*.

Do ponto de vista da cenografia, ainda que os elementos dêiticos forcem a identificação do gênero “pronunciamento presidencial”, existem deslocamentos sensíveis que implicam rupturas com as coerções genéricas. Para além da preterição do protocolo e da formalidade implicados pelo gênero pronunciamento presidencial, como acabamos de ver, a predominância de temas diversos do PECIM é um dos elementos que indicia ruptura na cenografia.

Considerando que se trata de um pronunciamento realizado em uma cerimônia de lançamento de um programa de governo específico, o esperado seria que este fosse o único ou principal tema da enunciação. No entanto, nos 33 parágrafos de texto que compõem o pronunciamento, são abordados, pelo menos, 14 temas sem relação alguma com o programa educacional que era lançado na ocasião:

- 1) grafeno e nióbio;
- 2) colonialismo e exportação de *commodities*;
- 3) candidatos ao cargo de Procurador Geral da República;

- 4) democratização da polícia militar;
- 5) exploração da Amazônia e “disputas” internacionais por ela;
- 6) fracasso da esquerda em todos os lugares do mundo;
- 7) teto de gastos;
- 8) fraudes em programas sociais;
- 9) colônia japonesa na cidade de Resende;
- 10) Israel;
- 11) apresentação da aeronave KC-390;
- 12) pensão para mães de crianças com problemas decorrentes do zika vírus;
- 13) combate à corrupção e veto ao PL do abuso de autoridade;
- 14) anúncio do novo PGR, poderes do e expectativas sobre o Ministério Público.

Nos momentos em que fala sobre o PECIM, por outro lado, além de demonstrar desconhecer ou desconsiderar os parâmetros segundo os quais o programa foi instituído¹⁶ (o que também seria uma exigência do gênero do discurso), o enunciador faz afirmações incorretas, como aquelas relativas à democratização, considerada por ele como causa da baixa qualidade da educação, opondo a ideia de democracia à ideia de disciplina, conforme lemos nos enunciados acima.

Ao mesmo tempo em que institui o *etos informal antidemocrático*, que rompe com o estatuto esperado de um presidente da república em evento oficial, extrapola os limites da institucionalidade democrática, o enunciador da *prática discursiva da direita exasperada* rompe com o sistema de restrições imposto pelo gênero discursivo, produzindo um enlaçamento transgressor que, associado à tônica autoritária de sua enunciação, possibilita a produção de um “desejo por autoritarismo” que, como veremos a seguir, pauta demandas militarizantes como o PECIM.

2.4 Com quantas práticas discursivas se faz uma demanda por ordem? A emergência do “desejo por autoritarismo” e a militarização do cotidiano

¹⁶ De acordo com o Regulamento do PECIM, são princípios das ECIM: Art. 6º As Ecim funcionam pautando-se nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – respeito às diferenças individuais; IV – valorização dos profissionais da escola; V – gestão democrática; VI – valorização da experiência extraescolar; VII – busca permanente pela melhoria da qualidade; VIII – educação integral; e IX – participação ativa da família na escola. (BRASIL, 2020)

No dia em que escrevo o fechamento parcial desta análise, o ex-ministro da educação Milton Ribeiro foi preso preventivamente como decorrência de investigações de um suposto esquema de corrupção que envolve desvio de verbas e tráfico de influências com pastores de comunidades evangélicas para prefeituras de municípios do interior. Esse fato gera grande repercussão midiática, comentaristas políticos e econômicos fazem avaliações conjunturais acerca do papel do MEC no governo de Jair Bolsonaro e pontuam que tal ministério não fez mais do que campanhas homofóbicas, cortes de verbas para universidades federais, aparelhamento do INEP, que sua falta de orientação durante a pandemia de COVID-19 gerou consequências deletérias irreversíveis para a formação de toda uma geração de crianças e jovens.

Ninguém, no entanto, lembra a única política “bem-sucedida” desta gestão: o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Silencioso, o PECIM não só foi implementado no prazo previsto, como vem sendo estendido de acordo com o planejamento inicial dos ministérios da educação e da defesa. O que este silêncio nos diz?

Neste aspecto, agora já em junho de 2023, com o governo do presidente Lula tendo suplantado o militarismo bolsonarista a duras penas (ou ainda trabalhando para isso), entendo ser relevante registrar que, no que concerne às políticas para a educação básica, pouco avanço se fez. O “novo ensino médio”, embora objeto de debate e suspensão temporária, não foi revogado, a despeito das reivindicações dos profissionais da educação que não tiveram lugar em sua elaboração. A BNCC continua em vigor, sem ser objeto de discussões significativas. As escolas cívico-militares, ainda que tenham sido objeto de uma tímida audiência pública na Câmara dos Deputados, não só seguem existindo, como têm seu decreto instituidor ainda vigente. Lula não revogou, até o presente momento, o decreto presidencial de Bolsonaro que cria as escolas cívico-militares. Na melhor das hipóteses, é possível afirmar que a fonte dos recursos que eram destinados do MEC para o Ministério da Defesa a fim de mantê-las, foi estancada. Mas as pressões que incidem sobre a administração do orçamento da união, notadamente no que se refere à entrega de sua administração ao Poder Legislativo pelo governo anterior por meio do chamado “orçamento secreto” e suas repercussões, não nos autorizam a ter nenhuma segurança do porvir.

Com efeito, Fernando Cássio e Sérgio Stoco comentam, no episódio nº 199 do podcast *Guilhotina*¹⁷, que existem, inclusive, governadores de estados como Bahia e Piauí, pertencentes ao Partido dos Trabalhadores (mesmo partido do presidente), que são favoráveis

¹⁷ Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/4Wv79utocGpxM2iYF1bOqB?si=8a55544b60314ad7>. Acesso em: 27.06.2023.

à militarização de suas escolas estaduais. Para além disso, a existência de parte considerável da população que ainda adere às ideias do ex-presidente, indica a possibilidade de que tais instituições não sejam de todo rejeitadas pelas comunidades escolares. Desse modo, a revogação do programa parece tornar-se debate um tanto espinhoso para o atual governo, que parece evitá-lo tanto quanto possível, a despeito de todo o conhecimento produzido por pesquisadores da área da educação e de outras áreas afins ao longo dos últimos anos e que dá conta da ineficiência dessas escolas e, mais ainda, de seus efeitos nocivos para as comunidades onde se inserem e para a educação básica como um todo.

Em seus estudos sobre o recrudescimento do autoritarismo no Brasil dos últimos anos e sua relação com uma nova racionalidade neoliberal, Rubens Casara (2020) avalia que há, no bolsonarismo (assim como em outros movimentos políticos neoconservadores pelo mundo), um “desejo por autoritarismo” que justificaria “o avesso da democracia” como política. O individualismo e o desejo pelo gozo a qualquer custo estariam na base de tal pensamento, que transforma o outro em um objeto negociável, de modo que seus direitos fundamentais e sua própria subjetividade possam ser relativizados em nome de bandeiras como, por exemplo, a “salvação” da família ou o combate à corrupção.

Os limites ao poder e a garantia dos direitos fundamentais, características do estado democrático, passam, assim, a serem percebidos como “obstáculos à eficiência do Estado ou aos fins do mercado” (CASARA, 2020, p. 59). A liberdade deixa de ser um direito a ser garantido pelo estado para se transformar em ameaça aos valores conservadores da família tradicional, da heteronormatividade, da propriedade. E, para conter tal ameaça, demanda-se autoritarismo.

Os problemas concretos da população, materializados pela derrocada de um estado de bem-estar (que sequer chegou a ser, de fato, implementado no Brasil), ocasionada pela política neoliberal clássica, passam a ser atribuídos a causas e inimigos imaginários (o comunismo, o PT, os direitos humanos, a diversidade, a democracia participativa etc.). A mitigação dos limites ao poder do estado, assim, torna-se um remédio “menos amargo”.

Desde o início da república brasileira (marcada por constante atuação militar), inúmeras foram as políticas de militarização (na função de controle policial) do cotidiano da vida urbana. Só nas últimas três décadas, após a promulgação da “constituição democrática cidadã” que se encontra atualmente em vigor, foram diversas intervenções na cidade do Rio de Janeiro, das quais quero destacar três muito emblemáticas: *Operação Rio* (na década de 1990) e as intervenções na Favela da Maré por meio de um decreto de Garantia da Lei e da

Ordem e a ampliação da implementação da política de *Unidades de Polícia Pacificadora* nas favelas da cidade, iniciada em 2008 – em especial aquelas mais próximas de áreas ricas e turísticas (ambas já no governo da ex-presidenta Dilma Rousseff, na segunda década do século XXI).

Em comum, além do fato de serem políticas realizadas no âmbito institucional da segurança pública, é possível identificar que elas são também fundadas sobre discursos de produção de *medo*. Mas não *qualquer* medo: um *medo branco* (BATISTA, 2003) e burguês, proprietário e ocupante de todos os espaços de poder. Medo das diferenças culturais da população negra “desocupada” que chegava à cidade fugida ou liberta da escravidão, medo da “deterioração dos bons costumes” decorrente do convívio e da miscigenação com essas pessoas, medo da violência, da revolta, do tráfico, medo de quem tem fome e de quem “vadia” pelas ruas buscando sobreviver. Uma extensa lista de medos.

Nas obras que consultei para conhecer um pouco mais dessas políticas de militarização do cotidiano urbano (BATISTA, 2006; COIMBRA, 2001; VALENTE, 2016), em que pesem as diferentes abordagens teórico-metodológicas adotadas e a variedade de objetivos, é possível encontrar uma unanimidade: todas concluem pela existência de uma *política do medo* a sustentar a inserção de militares em função de polícia nos territórios pobres e periféricos e, invariavelmente, encontram suas matrizes no processo de escravização de pessoas negras trazidas à força do continente africano para o Brasil. É com o auxílio destas autoras que pretendo demonstrar, neste subcapítulo, como o discurso do medo, ainda que transformado, permanece atualizando formas diferentes de produzir subjetividades que capturam, invariavelmente, as mesmas pessoas.

Nesse sentido, aliás, diante da impossibilidade de um tal aprofundamento do tema nesta tese, recomendo a leitura do trabalho de Vera Malaguti Batista (2003) intitulado *O medo na cidade do Rio de Janeiro*. Nele, a autora traça uma genealogia bastante detalhada de como esse *medo* foi construído em variados discursos (médico, jurídico, educacional, da imprensa) no país desde a passagem ao império até a atualidade.

Julia Valente relata, a esse respeito, que ainda em 1917, realizou-se, na então capital federal, a 1ª Conferência Judiciária-Policial no Rio de Janeiro, e que

Já chamava a atenção das autoridades a formação de uma classe operária e os riscos daí decorrentes. O *empresariado* brasileiro andava assustado, bem como a classe média. Os partidos políticos estavam alarmados e o parlamento, tomado de medo. Também era um momento de *exacerbado nacionalismo, belicismo e patriotismo*. (VALENTE, 2016, p. 56-57. Grifo nosso.)

Considerarei de especial relevância trazer ao texto esta citação, pela “coincidência” que é possível encontrar com o contexto de criação e implantação das escolas cívico-militares: temos, hoje, não só um empresariado “preocupado” e atuante nas políticas educacionais por meio de suas fundações (veja-se o exemplo da elaboração da BNCC), como também um momento social e político de recrudescimento do *nacionalismo*, do *belicismo* (a distribuição de autorizações para a posse e o porte de armas de fogo por civis nunca foi tão grande) e de um suposto *patriotismo*. Não é surpresa, diante de tal cenário, que as demandas de controle social e policização da cidade formuladas caminhem em sentidos convergentes.

É na esteira de análises como estas que avalio o discurso da *direita exasperada* como um discurso marcado pela ruptura: ele rompe com os (já frágeis) limites da institucionalidade democrática, tão recentemente conquistada no país, à luz do dia. Não há pudor em afirmar que o respeito aos direitos fundamentais (e, no limite, à existência) do outro é um empecilho ao próprio gozo. A “saída do armário” desse “desejo por autoritarismo” é, talvez, a marca principal do discurso da *direita exasperada* e, sem dúvida, um dos pilares de sua sustentação.

Do mesmo modo, é do *medo branco* dos ocupantes do poder e da classe média proprietária que surge uma *demandada por ordem* militarizada de controle sobre a vida das populações negras e periféricas, transformadas de *perigosas* em *vulneráveis*, como defenderei no próximo capítulo. A estratégia de uma intervenção militar não mais subsidiada pela segurança pública, mas agora pela educação, torna-se, assim, uma espécie de “avanço” em termos de “promoção de segurança pública” para o pensamento dos enunciadores do programa de militarização escolar e dos coenunciadores que a ele aderem.

O PECIM parece ser, deste modo, um ponto ótimo de tal lógica: enquanto uma prática discursiva atende às demandas da institucionalidade e se associa às exigências neoliberais de formatação de uma mão-de-obra dócil e desesperada, outra rompe com os limites democráticos provocando um clamor por intervenção autoritária que normalize e discipline este “outro” considerado problemático para o próprio gozo. Parece, inclusive, ser esta a razão do sucesso do programa, que não enfrentou judicializações significativas e tampouco foi objeto de escândalos ou polêmicas midiáticas. Em um governo marcado por escândalos e polêmicas quase diárias, ser esquecido se apresenta como uma marca discursiva de seu sucesso.

No plano da formalidade – discursos oficiais e normativos – o programa está completamente inserido na institucionalidade neoliberal, mimetizando uma preocupação democrática que, talvez, não se concretize em outros espaços e práticas discursivas, mas que

certamente atende às expectativas das instâncias controladoras dos atos do Poder Executivo e da mídia hegemônica. Por outro lado, ele não seria considerado necessário se não houvesse uma comunidade de coenunciadores com “desejo por autoritarismo” demandando e legitimando interferências militares em âmbito tão sensível da vida civil, como a educação. É na articulação dessas práticas discursivas que o PECIM encontra as condições de possibilidade ideais para ser implementado e seguir existindo, a despeito da substituição do governo militar de Jair Bolsonaro pelo governo de esquerda (?) de Luiz Inácio Lula da Silva.

3 “POLÍCIA PARA QUEM PRECISA”: OS VULNERÁVEIS E OS OUTROS

Segundo o decreto instituidor do programa e as portarias que o regulamentam, um dos critérios para a inscrição de uma escola pública no Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares é o de localizar-se em área de (ou ter alunos em) *situação de vulnerabilidade social*. Para além do decreto e das portarias mencionadas, o sintagma *vulnerabilidade social*, ou apenas *vulnerabilidade*, repete-se 13 vezes nas 31 notícias do *site* do PECIM na internet e se destaca também ao longo do Manual das Escolas Cívico-Militares. Entendo que o uso dessa expressão, no contexto em que ocorre, indica a possível construção de uma fórmula discursiva.

Neste capítulo, analisarei enunciados do PECIM que contêm o referido sintagma e seu possível estatuto de fórmula discursiva, confrontando-o, a partir das entradas da interdiscursividade e da fórmula em Análise do Discurso, com outro âmbito em que tem circulação: o Atlas da Vulnerabilidade Social, de autoria do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), que tem a função de reunir e fornecer informações e dados para a fundamentação e implementação de políticas públicas, bem como de uma política pública instituída por governo anterior, qual seja, o programa Fome Zero, do governo do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010). A análise tem objetivo de investigar as interdiscursividades mobilizadas em cada um desses usos e os sentidos que, a partir delas, se produzem e ou se disputam para o programa de militarização das escolas.

3.1 As noções de interdiscurso e fórmula em análise do discurso

D. Maingueneau defende a existência de um “primado do interdiscurso sobre o discurso” (1984 [2008, p. 31]). Significa dizer que um discurso é sempre produto de uma dinâmica interdiscursiva, que determina as condições de possibilidade semântica de sua enunciação. Disso decorre que a unidade de interesse para o analista não é o discurso propriamente, mas as relações interdiscursivas (MUSSALIM, 2009).

Partindo da ideia, desenvolvida por Authier-Revuz (1990 [2012]), de que a constituição dos discursos é sempre heterogênea, o autor busca refinar o conceito de

interdiscurso, tornando-o menos genérico e mais operacional. Para tanto, propõe a especificação da noção de interdiscurso em função de uma tríade: *universo discursivo*, *campo discursivo* e *espaço discursivo*.

Por *universo discursivo*, deve-se entender o conjunto finito de todas as formações discursivas em interação em uma determinada conjuntura, que define a extensão máxima na qual se podem construir os domínios possíveis de investigação. Esses domínios de investigação, por sua vez, constituem os *campos discursivos*: conjuntos de *formações discursivas* em relação de concorrência (seja por afrontamento, aliança ou neutralidade aparente), de delimitação recíproca, em uma região do universo discursivo. O *campo discursivo* não está dado empiricamente, trata-se de uma “abstração necessária, que deve permitir abrir múltiplas redes de trocas” (MAINGUENEAU, 1984 [2008, p. 34]), dependendo de escolhas e hipóteses formuladas pelo analista.

É no interior do campo que se constitui o discurso e este processo pode ser descrito em função das operações regulares sobre *formações discursivas* já existentes. Sua constituição, no entanto, não se dá do mesmo modo com todos os demais discursos do campo, justamente em função da heterogeneidade constitutiva:

uma hierarquia instável opõe discursos dominantes e dominados e todos eles não se situam necessariamente no mesmo plano. Não é possível, pois, determinar *a priori* as modalidades das relações entre as diversas formações discursivas de um campo. (MAINGUENEAU, 1984 [2008, p. 34-35])

Os *espaços discursivos*, por sua vez, são subconjuntos de *formações discursivas* postas em relação pelo analista, em função dos objetivos de sua investigação. As restrições que delimitam o *espaço discursivo* são produto do trabalho do analista, dependem de suas hipóteses e, por isso, não esgotam as possibilidades de construção de relações entre as formações discursivas que integram o campo. Tais hipóteses, por sua vez, são baseadas não só no conhecimento do texto, mas no conhecimento histórico e, no decorrer do trabalho de análise, devem ser confirmadas ou infirmadas.

Com efeito,

Reconhecer este tipo de primado do interdiscurso é incitar a construir *um sistema no qual a definição da rede semântica que circunscreve a especificidade de um discurso coincide com a definição das relações desse discurso com seu Outro*. (MAINGUENEAU, 1984 [2008, p. 35-36, grifos do original])

Desse modo, o interdiscurso não determina uma identidade fechada, mas um sistema de trocas no nível das condições de possibilidade semântica. Não se trata de “desvendar” uma

identidade autocentrada do discurso que tem o outro como exterior para, então, compreender as relações interdiscursivas que com ele estabelece em função da simples justaposição de unidades compactas, mas de identificar as relações de concorrência entre elas, o sistema de operações reguladas que inscrevem este Outro como constitutivo do Mesmo.

Desde esta perspectiva, portanto, tão importante quanto o discurso que se busca analisar, é o Outro a partir do qual ele se constitui. O Outro não é um fragmento localizável, uma ruptura visível na superfície do discurso Mesmo. Ele está em sua raiz, corresponde à falta, à porção de sentido que o Mesmo (discurso analisado) precisa negar para delimitar a própria identidade no interior do campo.

Essa imbricação do Mesmo e do Outro retira à coerência semântica das formações discursivas todo o caráter de “essência”, cuja inscrição na história seria acessória; não é dela que a formação discursiva retira o princípio de sua unidade, mas de um conflito regulado. (MAINGUENEAU, 1984 [2008, p. 37])

O Outro não é um “tu” virtual, mas uma porção do “eu” de que o enunciador necessita constantemente se separar. Ao delimitar a zona do “dizível”, a formação discursiva delimita, também, seu interdito, aquilo que não pode ser dito, que aparece na condição de seu Outro. Por constituir o âmbito do discurso “insuportável”, o Outro não depende de ser negado a cada enunciação para existir na raiz do Mesmo: o que ele rejeita de si aparece por meio de um Outro que não é sequer enunciável.

Segundo Maingueneau (1984 [2008, p. 38]), isso

Quer dizer que esses enunciados têm um “direito” e um “avesso” indissociáveis: deve-se decifrá-los pelo lado “direito” (relacionando-os a sua própria formação discursiva), mas também pelo seu “avesso”, na medida em que estão voltados para a rejeição do discurso de seu Outro.

O Outro do discurso não se confunde, porém, com o Outro laciano, uma vez que

Se o inconsciente dobra a linguagem como um avesso, mas não se deixa perceber senão pelas interferências, lacunas, deslizamentos... que ele introduz na cadeia significante, o Outro do espaço discursivo representa a intervenção de um conjunto textual historicamente definível, que se encontra no mesmo palco do discurso. (MAINGUENEAU, 1984 [2008, p. 38-39])

Assim é que Mesmo e Outro não constituem identidades, mas forças em permanente embate, por meio das operações reguladas no campo discursivo.

A noção de *fórmula* em análise do discurso, por sua vez, teve origem no trabalho de Jean-Pierre Faye (CHAREAUDAU; MAINGUENEAU, 2020) e foi desenvolvida por outros estudiosos das ciências da linguagem como Marianne Ebel e Pierre Fiala, com cuja produção

Alice Krieg-Planque (2010) dialoga muito proximamente no desenvolvimento de sua tese sobre o tema. Por *fórmula*, a autora designa

um conjunto de formulações que, pelo fato de serem empregadas em um momento e um espaço público dados, cristalizam questões políticas e sociais que essas expressões contribuem, ao mesmo tempo, para construir. (KRIEG-PLANQUE, 2010, p. 9)

Essa noção está intimamente ligada ao universo do discurso, uma vez que o acesso de uma palavra ou sequência verbal à condição de fórmula está diretamente relacionada a seus usos em um determinado contexto sócio-histórico. Dito de outro modo: a *fórmula* identifica um momento na história de uma unidade lexical em que seu uso adquire contornos particulares. Nesse sentido, Krieg-Planque (2010) aponta quatro aspectos que devem estar presentes para que ocorra a fórmula: o caráter cristalizado, a inscrição em uma dimensão discursiva, o funcionamento como referente social e o caráter polêmico.

O caráter cristalizado é relacionado à estabilidade da forma ao longo de um período, de modo que sua materialidade significativa se mantenha e seja capaz de invocar efeitos de sentido “em bloco”. Isso não significa que ela não possa ser objeto de paráfrases e outras variações, porém “ela não existe fora de uma sequência cristalizada bem identificável que as condensa” (KRIEG-PLANQUE, 2010, p. 67).

A fórmula deve inscrever-se em uma dimensão discursiva, haja vista que sua constituição depende diretamente dos usos que uma determinada comunidade faça da palavra ou sequência verbal que a determina. Esta dimensão não está associada ao surgimento, na língua, da sequência verbal em questão: ela pode ser posterior ou concomitante ao seu aparecimento, associando-se antes a “acontecimentos discursivos” sobre um evento. Assim, o aumento da frequência com que ocorre, a particularidade de seu uso, a estabilidade do referente semântico que invoca, bem como a existência de disputas em relação a ele, configuram o caráter discursivo.

O terceiro elemento de caracterização da fórmula deve ser seu funcionamento como referente social. Significa dizer que, em um determinado contexto sócio-histórico, ela constitui um signo que evoca alguma coisa para todos. Essa “alguma coisa” evocada pela fórmula não necessariamente será um efeito de sentido único, podendo ser objeto de disputas e contradições, o que determina justamente o último dos aspectos que devemos considerar para a configuração da fórmula: seu caráter polêmico.

A fórmula tem caráter polêmico na medida em que demanda uma tomada de posição dos indivíduos que são por ela interpelados em relação aos limites de sua própria

subjetividade. Como já vimos acima, este aspecto é indissociável do caráter de referente social, já que o embate de posicionamentos somente poderá se estabelecer no contexto de uma arena comum. Nesse sentido, portanto,

É porque constitui um problema, porque põe em jogo a existência das pessoas, porque é portadora de um valor de descrição dos fatos políticos e sociais, que a fórmula é objeto de polêmicas. (KRIEG-PLANQUE, 2010, p. 100)

3.2 Seletividade penal e as matrizes positivistas da criminalização secundária

A fim de subsidiar, desde o ponto de vista do “curso dos discursos sobre a questão criminal”, a análise que se seguirá, busco discutir neste subcapítulo a formação das políticas de criminalização no Brasil, notadamente marcadas pelos discursos positivistas que apoiaram o processo de contínua marginalização e extermínio dos indivíduos antes escravizados, sequestrados de África. Pretendo, com isso, fundamentar minha hipótese de que a noção de *vulnerabilidade social* adquire, na prática discursiva do PECIM, contornos de atualização do ideal positivista de *periculosidade*, quando insere, no cotidiano das periferias sabidamente habitadas por pessoas pobres, de maioria descendente dos ex-escravizados nunca indenizados ou reconhecidos como tais pelo Estado brasileiro, um novo dispositivo de controle policial do cotidiano, com a “novidade” de fazê-lo, agora, por meio da educação.

No primeiro volume do Manual de Direito Penal Brasileiro, Nilo Batista e Eugenio Raúl Zaffaroni (2011 [2003]) tratam da seletividade do sistema penal como consequência principalmente dos processos de criminalização secundária. Os autores entendem que os processos de criminalização secundária (a atuação das agências penais como polícia, poder judiciário etc.) correspondem a uma ínfima parcela daquilo que a criminalização primária (a atuação legislativa) busca abarcar. Nesse sentido, sustentam a necessidade de uma seletividade como ferramenta de subsistência daquelas agências, já que qualquer tentativa de atendimento à toda a demanda gerada pela criminalização primária resultaria em completo descrédito e consequente paralisia.

Embora apareça também nos processos de criminalização primária, a seletividade se manifesta de forma mais contundente na criminalização secundária, realizada, principalmente, pelas agências policiais ou outras agências em função de polícia. Para os autores, todo esse mecanismo de priorização de determinados grupos sociais em detrimento de outros nos

processos de criminalização é produto da atuação do que chamam, sustentados por Becker (1963 [2008]), de *empresários morais*:

(...) sem um empresário moral, as agências políticas não sancionam uma nova lei penal nem tampouco as agências secundárias selecionam pessoas que antes não selecionavam. Em razão da escassíssima capacidade operacional das agências executivas, *a impunidade é sempre a regra e a criminalização secundária, a exceção*, motivo por que os empresários morais sempre dispõem de material para seus empreendimentos. (BATISTA; ZAFFARONI *et al.*, 2003 [2011, p. 45, grifos do original])

Divergindo do que venho defendendo, no entanto, Nilo Batista e Raúl Zaffaroni afirmam que a seletividade da criminalização secundária é estrutural e que, por isso, “*não há sistema penal no mundo cuja regra geral não seja a criminalização secundária em razão da vulnerabilidade do candidato*” (BATISTA; ZAFFARONI *et al.*, 2003 [2011, p. 51]). Voltarei a eles quando tratar especificamente da ideia de “vulnerabilidade” como fórmula mais à frente neste mesmo capítulo.

Por ora, é necessário registrar, considerando o que venho sustentando até aqui, que a atribuição de um caráter “estrutural” a qualquer que seja a manifestação de hegemonia, conforme fazem os autores em questão, desconsidera sua dimensão discursiva: não há estrutura (e, conseqüentemente, comunidade discursiva que a reivindique) sem uma enunciação que a sustente e vice-versa. Tais movimentos são indissociáveis na construção de práticas discursivas e, portanto, não é possível tratar de estruturas anteriores a elas.

Ainda com Batista e Zaffaroni, contudo, considero relevante concluir:

(...) *a criminalização secundária é quase um pretexto para que as agências policiais exerçam um formidável controle configurador positivo da vida social, que em nenhum momento passa pelas agências judiciais ou jurídicas (...) tudo sob o argumento de prevenir e vigiar para a segurança ou investigação com vistas à criminalização -, constituindo um conjunto de atribuições que podem ser exercidas de um modo tão arbitrário como quanto desregrado e que proporcionam um poder muitíssimo maior e enormemente mais significativo que o reduzida criminalização secundária. Sem dúvida, este poder configurador positivo é o verdadeiro poder político do sistema penal. O que interessa politicamente são as formas capilarizadas e invasivas pelas quais as agências policiais exercem seu poder, e não, por certo, a prevenção e o castigo do delito.*” (BATISTA; ZAFFARONI *et al.*, 2003 [2011, p. 52, grifos do original])

Penso que a contribuição desses autores é relevante especialmente quando pensamos na atuação militar, nas escolas do PECIM, como uma atuação em *função de polícia*. É um dos argumentos que sustento nesta tese e que, segundo entendo, permite a leitura do programa – a despeito de sua não inserção no campo jurídico-penal – como mais um mecanismo de construção da seletividade dos processos de criminalização secundária.

Penetrando no contexto da etiologia positivista, que considero o substrato fundamental de toda a seletividade do sistema penal, Salo de Carvalho (2022) dirá que o racismo e a supremacia branca europeia são elementos essenciais à construção da ideia do “criminoso nato” de Lombroso e da Escola Italiana. Para esses teóricos, o criminoso seria um remanescente pouco desenvolvido da espécie, cujas pulsões atávicas de infração às regras sociais estariam permanentemente latentes, à espera do momento de virem à tona. Não se tratava, para eles, de “se” elas viriam à tona, mas de “quando”, razão pela qual esses indivíduos deveriam ser submetidos à “neutralização” com a maior brevidade possível, a fim de evitar os transtornos sociais que estariam fadados a provocar.

De todo modo,

era fundamental às elites políticas e econômicas reservar parte substancial dessa população para a produção, motivo pelo qual são construídos estereótipos do pobre bom (física e moralmente) e do pobre mau (feito por natureza, repugnante e moralmente perverso). (...) O discurso dominante permitiu, pois, fossem desqualificadas como perigosas as massas populares organizadas ou excedentes à produção; fossem inferiorizados e criminalizados os povos originários e escravizados. Pobres, negros e indígenas vítimas da colonização, pois sua estética não respondia aos ideais europeus. (CARVALHO, 2022, p. 153)

Como já vimos anteriormente, para o pensamento positivista – ao contrário do iluminista, que tratava o crime como ente jurídico –, o delito seria produto da *periculosidade* do agente (ou seja, de uma propensão ontológica), decorrente de fatores biopsicoantropológicos que determinariam sua propensão à infração. Assim,

O inquisitorialismo criminológico positivista se estabelece nessa simetria direito-natureza, o que permite uma nova substancialização do crime do criminoso. O herege é substituído pelo perverso; o satânico pelo selvagem. Todos, porém, homens abjetos e infames, demasiado infames. (CARVALHO, 2022, p. 158)

Aportando às terras brasileiras, a produção da seletividade penal – e não poderia ser diferente – está também relacionada à chegada do positivismo acadêmico (“científico”) e, com ele, de suas matrizes racistas e supremacistas brancas e europeias. Salo de Carvalho (2022) assinala a importância da obra de Nina Rodrigues, *As raças humanas e a Responsabilidade Penal no Brasil*, de 1894, como marco fundador desse período:

Nesse cenário, Nina Rodrigues é um personagem central para compreender como a ciência criminológica oficial contribuiu (e contribui) decisivamente para a operacionalização das práticas racistas do sistema punitivo no Brasil. Além disso, é peça-chave para entender como a criminologia ortodoxa produziu uma imagem de delinquente que opera, através da classificação e da hierarquização, a inferiorização dos povos indígenas originários e das populações negras escravizadas frente aos grupos imigrantes descendentes de europeus. (CARVALHO, 2022, p. 160-161)

Para Nina Rodrigues, a miscigenação da população brasileira, ao contrário do que pode ter representado para outros eugenistas de sua época, representava um risco: quanto menos branco o indivíduo fosse, mais propenso seria à perversidade e ao cometimento de delitos. De outro lado, se aderiria à ideia da menor racionalidade do “criminoso nato” defendida pela escola italiana, o positivista brasileiro não depreendia dela a incompetência do sistema penal do Estado para lidar com as infrações penais em razão de uma suposta inimizabilidade. Com efeito, mantendo a estrutura do liberalismo clássico (iluminista), ele defendia que

(...) para garantir a defesa da branquitude contra os incivilizados, a saída é pela via do sincretismo (...) aplicar formalmente (de direito) às raças inferiores o que o direito penal que regula a criminalidade da raça branca, mas substituindo, materialmente (de fato), na prática da repressão penal, o livre-arbítrio pela defesa social e a liberdade pela periculosidade. (CARVALHO, 2022, p. 167.)

Em *O medo na cidade do Rio de Janeiro – dois tempos de uma história*, Vera Malaguti Batista (2003) esmiúça todo o processo de elaboração do discurso jurídico-penal que nos conduziu até a seletividade dos processos de criminalização que percebemos hoje. Desde a marginalização e criminalização de curandeiros, sangradores e boticários de origem indígena e africana, que respondiam ao déficit de profissionais médicos provocado pela política da metrópole no início do século XIX, com a chegada da corte e a instituição das faculdades de medicina e das políticas higienistas, até o tráfico varejista de drogas ilícitas da atualidade, a autora demonstra como estamos diante de uma trajetória histórica (e discursiva, digo eu) que agencia a produção de subjetividades sempre mais “propensas” à necessidade de um controle social e penal do Estado, e como essa produção – ainda quando se atualize e adote novas roupagens mais adequadas aos princípios do poder político e econômico vigentes – acaba por incidir, invariavelmente, sobre os mesmos grupos sociais.

Ao tratar da *questão penitenciária* (o ponto “ótimo” da criminalização secundária) no Brasil, Luiz Antônio Bogo Chies anota que

a questão penitenciária brasileira (como não poderia deixar de ser), é expressão das características da estrutura social na qual emerge e se desenvolve: uma sociedade de hierarquias e intensas desigualdades sociais; escravista e racista no sentido clássico durante o século XIX; escravista e racista em sentidos contemporâneos desde que, ao se tornar República, manteve-se estruturalmente fundada e promotora de cidadanias diferenciadas e de tratamento desigual dos imputados como desiguais. (CHIES, 2019, p. 47)

Com as ideias que, muito resumidamente, apresentei neste subcapítulo, pretendo oferecer alicerces mais sólidos à análise que farei a seguir, notadamente quando trato de uma

possível atualização da ideia de *periculosidade* individual, defendida pelo positivismo criminológico, em *vulnerabilidade social* nos discursos acerca das escolas cívico-militares.

3.3 Segunda análise: *vulnerabilidade social* como fórmula na prática discursiva do PECIM – alguns sentidos em disputa

A maior *vulnerabilidade social* é critério objetivo de preferência para a seleção de escolas, tanto no Decreto 10.004/2019, que instituiu o PECIM, quanto nas Portarias 2.015/2019 e 1.071/2020 do MEC, que regulamentam a implementação do programa nos anos de 2020 e 2021, respectivamente. Não obstante, nenhum desses documentos esclarece o que se entende por vulnerabilidade social para seus fins, a partir de quais indicadores uma escola (ou seus estudantes) poderá ser considerada mais ou menos vulnerável do que outra.

Em todas as notícias veiculadas no site oficial do PECIM que mencionam tal critério, mesmo naquelas que se destinam a oferecer informações sobre a forma de candidatura e seleção a gestores educacionais interessados em participarem do programa, não há qualquer esclarecimento sobre a forma como a preferência em função da vulnerabilidade social será estabelecida, indicadores ou parâmetros a serem considerados. O mesmo silêncio se repete no manual.

Diante da ausência de informação acerca de um critério tão fundamental para a implementação do programa, realizei consulta, em 15.01.2021, pelo Portal da Transparência, questionando o Ministério da Educação acerca dos parâmetros de mensuração da vulnerabilidade para classificação das escolas. Em 27.01.2021, recebi a seguinte resposta:

As escolas com alunos em situação de vulnerabilidade social citadas nos documentos do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim) são aquelas que se encontram em cenários desprivilegiados, como os com nítida desigualdade social, ou que recebem alunos que se encontram vulneráveis, ou seja, pessoas com poucas oportunidades em relação à moradia, trabalho, lazer, alimentação, cultura, educação e outros recursos financeiros, o que impede que se desenvolvam nesses aspectos como os grupos que possuem maior poder aquisitivo.

Esclarecemos que a seleção e a indicação das escolas são realizadas pelo Governo Estadual ou pela Prefeitura, desde que atendam aos critérios previstos na Portaria MEC nº 2.015/2019.

Por fim, ressaltamos que o Pecim tem o objetivo de melhorar o desempenho escolar dos alunos e contribuir com a Meta 7 do Plano Nacional de Educação, corroborando com a melhoria da qualidade do ensino básico e com a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as melhores médias nacionais no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb.

Atenciosamente,
Diretoria de Políticas para Escola Cívico-Militares - DECIM
Secretaria de Educação Básica - SEB/MEC

Em que pese a indicação, nessa resposta, de que os alunos em *vulnerabilidade* são aqueles “com poucas oportunidades em relação à moradia, trabalho, lazer, alimentação, cultura, educação e outros recursos financeiros”, não há parâmetros ou critérios objetivos de mensuração que permitam estabelecer uma classificação entre as escolas concorrentes. Nesse sentido, a Diretoria de Políticas para Escolas Cívico-Militares da Secretaria de Educação Básica do MEC informa que compete aos governos estaduais e municipais realizar a seleção das escolas “desde que atendam aos critérios previstos na Portaria MEC nº 2.015/2019.”

O cenário que envolve a proposição e implementação do PECIM, os discursos implicados e suas aparentes contradições provocaram o estranhamento que me traz a questionar a circulação do sintagma *vulnerabilidade social* (ou apenas *vulnerabilidade*) como uma *fórmula discursiva*. Mais do que isso, o contato com o material produzido pelo IPEA no Atlas da Vulnerabilidade Social, assim como os relatórios do programa Fome Zero, me levam a indagar se o referente semântico construído no contexto do PECIM corresponde àqueles tradicionalmente considerados na construção de políticas públicas ou se institui novos efeitos de sentido, entrando com eles em disputa.

A hipótese de construção de efeitos de sentido diferentes no PECIM está fundamentada na preferência por escolas e alunos “em situação de vulnerabilidade”, quando se trata de um programa de militarização de escolas públicas precarizadas (o que se depreende de sua adjetivação como “vulneráveis”), aderindo à lógica de seletividade do sistema penal, o que conduz, também, a uma segunda hipótese: é possível que, sob o argumento de melhorar a qualidade da educação oferecida nestes estabelecimentos por meio da gestão militar do cotidiano, a *prática discursiva do PECIM* atualize processos de subjetivação de marginalização e criminalização já circulantes nesses contextos de “vulnerabilidade”?

Com base nessas hipóteses, construí o *cópus* desta análise a partir de enunciados que contêm o sintagma *vulnerabilidade social* ou *vulnerabilidade*, presentes no Manual das Escolas Cívico-Militares e nas notícias veiculadas no *site* oficial do programa até o final do ano de 2020. Este é, também, o critério de delimitação do *campo discursivo* a ser estudado: o dos discursos oficiais do governo federal sobre *vulnerabilidade social* no âmbito do PECIM.

A análise do discurso a partir destas entradas deve permitir compreender o sistema de operações discursivas regulares que articula a emergência do PECIM na forma como é

enunciado e, por conseguinte, as relações de adesão e ou rejeição que estabelece com outras *formações discursivas*.

A sequência *vulnerabilidade social* parece ter se investido de efeitos de sentido relativamente estáveis e ganhado maior relevância no campo dos discursos acadêmicos a partir de meados da década de 1990. Trabalhos como os de Robert Castel (1994; 1995) e Caroline Moser (1998) contribuíram para a construção de referentes semânticos que viabilizaram sua maior circulação, sobretudo subsidiando a formulação de políticas sociais e econômicas.

No Brasil, é possível observar uma especial ascendência no número de ocorrências da *fórmula* após 2003, ano em que o governo de Fernando Henrique Cardoso foi substituído pelo de Luís Inácio Lula da Silva. A elaboração e implementação de programas sociais de combate à pobreza parece ter trazido a *vulnerabilidade social* para a ordem do dia nos discursos políticos, aparecendo frequentemente como critério para a destinação dos investimentos.

Uma busca no Banco de Teses da CAPES pelo critério “vulnerabilidade social” corrobora essa percepção: a pesquisa retornava, em janeiro de 2021, 2.253 resultados, entre teses e dissertações produzidas no período de 1996 a 2019. É interessante notar, contudo, que até o início do ano de 2001, o número de trabalhos que abordaram de algum modo essa questão não ultrapassava quatro. Em 1998, ano da reeleição de Fernando Henrique Cardoso, foi produzida apenas uma pesquisa contendo “vulnerabilidade social” como palavra-chave. Já em 2006, ano da reeleição de Luís Inácio Lula da Silva, eram 37 pesquisas. Esse número aumentou exponencialmente nos anos seguintes, chegando a 291 teses e dissertações interessadas no objeto no ano de 2017.

A busca por *vulnerabilidade social* em documentos de outros órgãos e instituições de pesquisa oficiais vinculadas ao governo federal demonstrou tratar-se de elemento comum na elaboração e implementação de políticas sociais. Nesse sentido, sobressai o Atlas da Vulnerabilidade Social (AVS), plataforma elaborada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).

Embora não seja possível localizar, na plataforma, informação sobre a data de lançamento da primeira edição do atlas, encontrei notícias sobre o lançamento de uma “nova plataforma” do AVS em 2018, além de uma edição publicada em 2015. Ou seja: o estudo vem sendo realizado e a ferramenta construída a partir dele está disponível e é atualizada há, pelo menos, sete anos.

O atlas reúne informações sobre *vulnerabilidade social* nos municípios e regiões metropolitanas brasileiras, organizadas em índice formulado a partir de pesquisas que se baseiam em dados do IBGE sobre a população brasileira nos últimos 20 anos. Os dados obtidos nessas pesquisas são disponibilizados para consulta em diferentes formatos, com intuito de informar a população e os gestores públicos, oferecendo informações mais precisas para a elaboração e implementação de políticas públicas.

Na página inicial do AVS há uma breve apresentação da noção de *vulnerabilidade social* adotada para elaboração do Índice de Vulnerabilidade Social (IVS), na qual discutem-se as diferentes abordagens teóricas do conceito, bem como o entendimento que foi utilizado na pesquisa.

Em resumo, reconhece-se o caráter impreciso e polissêmico do conceito, traçando-se dois principais eixos de desenvolvimento teórico: um elaborado por Robert Castel e outro, por Caroline Moser (este último, especialmente trabalhado no âmbito de estudos do Banco Mundial).

O primeiro parte da ideia de “vulnerabilidade à desfiliação”, tomando como condicionantes a inserção em dois campos: o mundo do trabalho e as relações de proximidade (consideradas como vínculos familiares, de amizade, comunitários). Cada um desses campos subdivide-se em três níveis: no mundo do trabalho, a inserção pode ser *estável* (acesso ao emprego formal, com contrato por tempo indeterminado e garantia de direitos trabalhistas e previdenciários), *precária* (trabalho temporário, informal, sem acesso a direitos), ou *não inserção* (desemprego ou incapacidade de trabalhar); nas relações de proximidade, a inserção se dá em nível *forte* (quando há vínculos socioafetivos estáveis e duradouros), *frágil* (relações esgarçadas ou inseguras) ou de *isolamento social* (ausência de vínculos socioafetivos).

A partir deste quadro delineiam-se três “zonas de inserção”: *integração* (inserção estável no mundo do trabalho e relações de proximidade fortes), *desfiliação* (não inserção no mundo do trabalho e isolamento social) e *vulnerabilidade* (inserção precária no mundo do trabalho e relações de proximidade frágeis). Desse modo, o conceito de *vulnerabilidade social*, na teoria de Castel (1994; 1995), identifica-se com esta última zona, reconhecendo a precariedade da situação dos indivíduos e grupos que nela se situam ou que dela se aproximam. Sendo certo que, em todos os casos, não há inserção imutável em nenhuma das zonas, os indivíduos e grupos situados na zona de vulnerabilidade estariam mais sujeitos a instabilidades e turbulências.

Na perspectiva de Moser (1998), por outro lado, o mal-estar social, entendido como vulnerabilidade, seria derivado da privação de “ativos”, como emprego, moradia adequada, capitais humano e social etc. Tal privação, entretanto, é considerada como decorrência da incapacidade dos sujeitos de administrar adequadamente os ativos de que dispõem. Assim, a vulnerabilidade social ocorreria em dois níveis: da *falta ou escassez* de ativos ou do *manejo inadequado*, pelos sujeitos, dos ativos que possuem. A origem e a solução do problema se localizam, portanto, principalmente em aspectos individuais.

Para a elaboração do IVS, os pesquisadores informam que adotaram uma aproximação limitada ao conceito de Moser, apenas no sentido de reconhecer que o bem-estar dependeria da posse de “ativos” (fluxo de renda, moradia, acesso a água limpa e saneamento, educação, saúde, transporte público de qualidade etc.). Há também uma aproximação à teoria de Castel, no sentido de considerar a insegurança de renda, decorrente da precariedade de inserção no mundo do trabalho, como condicionante.

Divergindo de Moser, entretanto, os pesquisadores defendem a necessidade de intervenção do Estado, por meio de políticas públicas no provimento dos ativos, salientando, inclusive, sua responsabilidade constitucional nesse sentido. O conceito de *vulnerabilidade social* utilizado na elaboração do IVS e do AVS leva em conta o fato de que a “vulnerabilidade de ativos” é, também, produto da organização da sociedade capitalista e que os riscos, ou seja, a maior exposição a ela, são desigualmente distribuídos social e geograficamente, tornando alguns indivíduos e grupos sociais mais vulneráveis do que outros, a despeito de sua capacidade individual de gestão.

Se a *vulnerabilidade social* é uma *fórmula*, conhecer o Atlas e o Índice elaborados pelo IPEA serve à constatação de que sua circulação, como forma cristalizada, é anterior ao lançamento do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares.

A fim de encontrar mais elementos que auxiliassem a verificação de sua inscrição na dimensão discursiva, no contexto do campo que delimitar, busquei por programas sociais de outros governos que fizessem um uso expressivo da noção de *vulnerabilidade social*.

Dentre os resultados encontrados, considero especialmente relevantes os três volumes do relatório do programa Fome Zero, organizado por Adriana Veiga Aranha. O documento, de 720 páginas, foi publicado em 2010, como balanço da política implementada desde o início do primeiro mandato do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003. Como esse programa não é o objeto deste estudo, não me deterei em sua análise para além do objetivo acima mencionado.

Neste relatório, a noção de *vulnerabilidade social* aproxima-se daquela proposta por Robert Castel (1994; 1995), apresentada no Texto para Discussão do AVS citado acima, como se percebe a partir dos trechos a seguir:

56	(...) chegar às famílias em condições de vulnerabilidade social, muitas delas inseridas no Bolsa Família, para criar, com elas, caminhos para superar sua dependência por meio de oportunidades de trabalho (...) (ARANHA, 2010a, p. 143, grifamos)
57	(...) principalmente das famílias em condições de vulnerabilidade social, promovendo o diálogo e a participação ativa na superação da miséria e afirmando um projeto popular, democrático e soberano de nação. (ARANHA, 2010a, p. 146, grifamos)
58	A proteção social básica visa prevenir (sic) situações de vulnerabilidades e risco social por meio do desenvolvimento de potencialidades, aquisições e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários , destinando-se a população que vive em situações de vulnerabilidade social causada pela pobreza, privações ou fragilização de vínculos afetivos . (ARANHA, 2010b, p. 89, grifamos)
59	São atendidas prioritariamente famílias em situação de vulnerabilidade social e insegurança alimentar como as famílias de acampados, quilombolas, atingidos por barragens, indígenas, marisqueiras, caranqueijeiras, entre outras. (ARANHA, 2010b, p. 213, grifamos)

A coerência entre os discursos pode ser percebida pela retomada de expressões como “mundo do trabalho”, “fortalecimento/fragilização de vínculos”, bem como pela associação direta entre vulnerabilidade e situação de pobreza ou exclusão decorrente do pertencimento a determinadas comunidades (quilombolas, indígenas etc.), de questões de saúde, de idade, de raça. Na mesma linha, os enunciados demonstram a adesão à ideia de que o Estado pode e deve agir para a redução da situação de vulnerabilidade.

De outro lado, nos enunciados sobre o PECIM, a *vulnerabilidade social* aparece como situação associada a diferentes “sujeitos”: localidades geográficas, estudantes, escolas. Mas o que caracteriza tal situação? Quais são os fatores que determinam esta condição?

Compreender seu funcionamento como referente social é importante para compreender se minha aposta na circulação da *vulnerabilidade social* como *fórmula* nesses discursos é produtiva para analisar eventual investimento de seu enunciador em uma possível atualização da noção de *periculosidade*, proveniente da etiologia criminológica positivista. Isso permitiria identificar, também, as relações de concorrência (ou seja, polêmicas) que constituem o discurso analisado e dão conta de sua interdiscursividade.

Ao contrário do que ocorre nos enunciados extraídos do relatório do programa Fome Zero, há raros casos em que é possível inferir alguma afinidade entre o referente semântico evocado por *vulnerabilidade social* no texto para discussão do AVS (ou nas ideias de Castel e

Moser) e aquele que pode ser a referência dos enunciadores do PECIM. O enunciado que talvez mais se aproxime das definições de *vulnerabilidade* até aqui discutidas é o transcrito abaixo, extraído da resposta particular à minha consulta por meio do Portal da Transparência, já mencionada:

[...] aquelas que se encontram em **cenários desprivilegiados**, como os com **nítida desigualdade social**, ou que recebem alunos que se encontram vulneráveis, ou seja, **pessoas com poucas oportunidades em relação à moradia, trabalho, lazer, alimentação, cultura, educação e outros recursos financeiros**, o que **impede que se desenvolvam nesses aspectos como os grupos que possuem maior poder aquisitivo**. (Grifo nosso)

Quando passamos aos enunciados de documentos públicos (Manual das ECIM e Notícias do *site* do programa), por outro lado, nenhum indicativo dessa aproximação aparece:

60	Assim, o objetivo inicial do Programa é implantar, no ano de 2020, com a adesão voluntária dos entes federativos, o modelo MEC em 54 escolas públicas que ofereçam o ensino fundamental II e o ensino médio, que possuam baixo Ideb e com alunos em situação de vulnerabilidade social.
61	Por isso, o Programa define-se como um conjunto de ações direcionadas ao apoio técnico e financeiro (fomento e fortalecimento) das Ecim a serem promovidas em colaboração com estados, os municípios e o Distrito Federal, em escolas públicas regulares com alunos em situação de vulnerabilidade social, a partir de um modelo de gestão que proporcione a igualdade de oportunidades de acesso à educação, conforme art. 1º, § 1º, art. 2º, incisos III e IV, art. 3º, incisos II e IX, do Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019.
62	Se por um lado, se exige cidadãos cada vez mais preparados para a sociedade e para o mundo do trabalho, por outro, a realidade que se apresenta em muitas escolas públicas do país, tornam a educação um grande desafio. Essa difícil realidade será ainda mais presente nas Ecim, onde a situação de vulnerabilidade social e o baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica foram critérios para a adesão das escolas públicas ao Pecim.
63	Apesar da vulnerabilidade social de muitos alunos, o perfil do estudante que compõe as Ecim pertence a uma geração denominada pelo meio acadêmico de “nativa digital”.
64	O sucesso ou não de cada aluno encontra-se vinculado à eficácia da atuação de si próprio, de seus respectivos professores, além da influência de fatores internos à escola ou externos (participação da família na educação, aspectos de vulnerabilidade social, entre outros).
65	[Assistente social deve] Acompanhar os alunos em situação de vulnerabilidade social, objetivando seu melhor aproveitamento escolar.
66	[Assistente social deve] Estabelecer ligações com organizações assistenciais , visando a uma melhor assistência aos alunos carentes em situação de vulnerabilidade social.
67	A Escola Cívico-Militar é um modelo desenvolvido para promover a melhoria na qualidade da educação básica do país. “As escolas serão implantadas para atender alunos em situação de vulnerabilidade social e as escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) na média estadual, permitindo que esses alunos sejam protagonistas de suas vidas por intermédio da educação ”, observou Cursino.
68	“A implantação do modelo cívico-militar na escola pública visa melhoria na educação básica para alunos que estejam em vulnerabilidade social e para aquelas escolas que

	estão com seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) abaixo da média estadual. Nós vamos fazer um trabalho de gestão de excelência nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa”, explicou Cursino.
69	Em caso de empate, o ministério considerou prioritários os municípios mais populosos dentro de cada estado. O objetivo foi alcançar um número maior de escolas públicas com matrículas entre 500 e 1.000, além de áreas em situação de vulnerabilidade social.
70	Atuação – A iniciativa é destinada a escolas públicas. Terão preferência: as regulares que ofertem os anos finais (6º ao 9º) do ensino fundamental e ensino médio, preferencialmente com efetivo de 500 a 1.000 alunos; as com estudantes em situação de vulnerabilidade social e Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (Ideb) abaixo da média do estado; aquelas que possuam aprovação da comunidade escolar para implantação do modelo.
71	A diretora da Unidade Integrada de Duque de Caxias (Maranhão), Barbara Costa, veio a Brasília para participar das oficinas. “ Estamos em uma área de vulnerabilidade, em uma praça onde acontece de tudo. Quando eu vi o lançamento do programa, nasceu dentro do meu coração e de toda comunidade o desejo de correr atrás para que pudessemos ser uma das escolas selecionadas”, disse.
72	Em caso de empate, o ministério considerou prioritários os municípios mais populosos dentro de cada estado. O objetivo foi alcançar um número maior de escolas públicas com matrículas entre 500 e 1.000, além de áreas em situação de vulnerabilidade social.
73	A iniciativa é destinada a escolas públicas. Terão preferência: <ul style="list-style-type: none"> • as regulares que ofertem os anos finais (6º ao 9º) do ensino fundamental, preferencialmente com efetivo de 500 a 1.000 alunos; • as com estudantes em situação de vulnerabilidade social e Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (Ideb) abaixo da média do estado; • aquelas que possuam <u>aprovação da comunidade escolar</u> para implantação do modelo.
74	Têm preferência as instituições de ensino com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e em situação de vulnerabilidade social. A comparação é feita com outras escolas do mesmo estado.
75	Os militares atuarão como monitores, acompanharão a vida dos alunos, farão contato com as famílias, verão o nível de vulnerabilidade de cada estudante.
76	O modelo será levado, preferencialmente, para regiões que apresentam situações de vulnerabilidade social e baixos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), indicador que mede a qualidade das escolas públicas. Entre as premissas dos programas estão a contribuição para a melhoria do ambiente dos profissionais de educação e para a redução dos índices de violência, da evasão, da repetência e do abandono escolar.

Os enunciados parecem apontar para uma *vulnerabilidade* ontológica do indivíduo ou do lugar, mais do que para suas condições de existência na sociedade. Conforme vemos nos trechos grifados em 62, 63, 64, 65 e 67, a ideia é de que esta seja um elemento do “perfil” do estudante, algo a ser por ele superado com a sua preparação para “a sociedade e para o mundo do trabalho”, adquirindo “protagonismo” na própria vida por intermédio da educação. A noção de sucesso ou fracasso individual é recorrente nesses enunciados, apontando para a construção de *empresários de si*, como já discutimos em capítulo anterior.

Por outro lado, nos enunciados 71 e 76 temos a *vulnerabilidade* apresentada como característica de lugares e, imediatamente, associada à baixa qualidade do ambiente e à violência: “[estamos] em uma praça onde acontece de tudo”, ou “contribuição para a melhoria do ambiente dos profissionais de educação e para a redução dos índices de violência, da evasão, da repetência e do abandono escolar”.

Se é verdade que as escolas cívico-militares estão sendo implementadas em locais com comunidades em situação de *vulnerabilidade social* segundo o sentido “clássico” empregado pelo AVS, a análise dos enunciados do Manual das ECIM e das notícias do *site* aponta para a construção de novos sentidos associados a essas pessoas e os lugares onde vivem. Não se trata mais de uma vulnerabilidade solucionável por meio do acesso a bens e direitos sociais, mas sim de uma vulnerabilidade que demanda normalização de comportamentos para ser superada.

3.4 As janelas quebradas da escola: a educação sob a ótica de uma “teoria da criminalidade”

Considerando a discussão feita até aqui, acerca da circulação da fórmula *vulnerabilidade social*, parece não ser incorreto inscrever, em uma mesma *formação discursiva* a que podemos chamar de “socioeconômica”, os enunciados extraídos do Atlas da Vulnerabilidade Social e do relatório do programa Fome Zero. Isso porque, para essa formação discursiva, a *vulnerabilidade* seria principalmente resultado de processos sociais e econômicos de exclusão.

A despeito das afinidades pontuais que encontramos entre a noção de *vulnerabilidade* na resposta do MEC à minha consulta pelo Portal da Transparência e nos demais documentos que consideramos como pertencentes ao mesmo campo, a circulação da fórmula nos enunciados do Manual e das notícias parece apontar para a produção de efeitos de sentido diferentes. Buscando mais elementos que auxiliassem a compreensão de como se constrói este novo referente semântico, passei a consultar as referências teóricas citadas no Manual das ECIM.

Grande parte delas encontra-se disponível *online*, na íntegra ou parcialmente, especialmente artigos publicados em periódicos científicos, relatórios e resultados de estudos

realizados por órgãos públicos nacionais e internacionais, além de atos normativos. Assim como o Atlas da Vulnerabilidade Social, as obras de Robert Castel (1994; 1995) e Caroline Moser (1998) não são referenciadas.

Dentre os materiais a que tive acesso, selecionei aqueles que indicavam tratar, pelo título, de questões político-sociais, econômicas e educacionais. Após uma leitura inicial de todos eles, um estudo chamou a atenção pelo uso que faz da *vulnerabilidade* como característica de determinados sujeitos, bem como por uma aparente semelhança de linguagem e argumentos relativamente ao Manual.

Trata-se de um estudo intitulado “Violências nas escolas”, coordenado por Miriam Abramovay (consultora do Banco Mundial) e Maria das Graças Rua (consultora da UNESCO), publicado em 2002 e desenvolvido em uma parceria entre ministérios, órgãos de fomento à pesquisa, universidades, organismos internacionais e organizações da sociedade civil. Quando trata da questão da *vulnerabilidade* dos estudantes, esse estudo faz referência à “teoria das janelas quebradas” e a estudos dela decorrentes.

Segundo esta “teoria”, pequenos sinais de degradação do ambiente (como a presença de uma janela quebrada) influenciariam diretamente a ocorrência de delitos no local, já que passariam a mensagem de que “ninguém se importa” e, conseqüentemente, os “marginais” se sentiriam mais autorizados a agir. De outro lado, um ambiente bem cuidado, em que todos submetem-se às mesmas regras de convívio social, intimidaria tais indivíduos, de modo a dissuadi-los da prática delituosa. Seus adeptos defendem a ideia de que até os menores atos de incivilidade devem ser exemplarmente repreendidos, a fim de produzir uma atmosfera de constrangimento para aqueles que eventualmente “desejem” descumprir a lei ou qualquer regra de convivência social considerada vigente.

Em seu estudo, Abramovay e Rua (2002) defendem que jovens que convivem em ambientes degradados têm maior propensão a práticas violentas e ilícitas. A noção construída pelo estudo, portanto, está associada a uma *vulnerabilidade à delinquência ou à indisciplina*. As autoras optam por explorar o fenômeno das violências nas escolas pela perspectiva de atributos subjetivos ou individuais. Nesse sentido, elencam uma série de fatores que contribuiriam para aumentar tal “vulnerabilidade social à delinquência”, como questões raciais, familiares, ambientais, midiáticas e de gênero. No caso específico do Brasil, mencionam estudos que associam também a pobreza a esta maior “propensão” à violência.

A noção de vulnerabilidade no estudo é atualizada em enunciados do PECIM como os seguintes, extraídos das seções “O aluno da escola cívico-militar” (que utiliza dados da

Pesquisa Nacional da Saúde do Escolar do IBGE, relativa ao ano de 2015) e “O aluno como um ser singular e integral”:

77	A falta, no ambiente escolar, entre outros, de infraestrutura favorável à manutenção de hábitos saudáveis de higiene, dificulta o aprendizado desses hábitos e, conseqüentemente, reduz a possibilidade de mudança desses padrões no meio familiar.
78	O fortalecimento de vínculos familiares, estabelecendo laços de confiança, diálogo e conhecimento das demandas dos filhos, é considerado muito importante na prevenção de comportamentos de riscos entre jovens e adolescentes.
79	Verificou-se que 14,5% dos escolares do 9º ano do ensino fundamental, responderam que nos trinta dias que precederam a pesquisa foram agredidos fisicamente por um adulto da família.
80	[...] comportamentos inadequados (desatenção, agitação, indisciplina) geralmente são decorrentes de uma vida afetiva desequilibrada, que afetam o desempenho escolar e geram dificuldades de aprendizagem.
81	Outros têm uma realidade socioeconômica bem difícil, o que pode dificultar o acesso a um computador com internet na residência e outros bens culturais e até levá-los a trabalhar para contribuir com a renda familiar.

Todos estes seriam fatores que tornariam tais estudantes mais propensos à prática de atos violentos ou indisciplinados, ou, ainda, ao baixo rendimento escolar e à evasão, e que justificariam uma intervenção sobre eles, a fim de corrigi-los *apesar* das circunstâncias socioeconômicas em que vivem.

Se as condicionantes da *vulnerabilidade social* descritas no estudo de Abramovay e Rua (2002) são semelhantes às encontradas nos discursos do PECIM consultados anteriormente, a consequência, contudo, é diametralmente oposta. Em lugar de uma situação que torna os sujeitos mais expostos à discriminação e à marginalização social, o conceito de *vulnerabilidade* adotado, neste caso, parece supor a “marginalidade” como decorrência subjetiva delas. A atuação do Estado, por meio de políticas públicas, continua sendo invocada como solução possível e desejável. Tal atuação, no entanto, está mais próxima da repressão e do constrangimento, da correção de aspectos individuais.

Seguindo a pista de uma *vulnerabilidade* que caracteriza atributos subjetivos que tornam o indivíduo mais propenso à “marginalidade”, e não à “marginalização”, identifiquei, também, nos enunciados acima, uma atualização dos postulados da “teoria do risco” de David P. Farrington (2001).

As quatro décadas de pesquisa no âmbito do “Cambridge Study in Delinquent Development”¹⁸ foram o ponto de partida de sua teoria: após esse longo período

¹⁸ Coordenado por Donald J. West, os estudos conduzidos neste contexto buscavam descobrir “causas” para a “delinquência juvenil” e foram responsáveis pela publicação de robustos resultados estatísticos, que alcançaram celebridade no campo das ciências criminais.

acompanhando a trajetória de vida de milhares de meninos na Filadélfia, notadamente em suas interseções com a justiça criminal, Farrington postulou uma tese na qual defendia ser possível traçar um “perfil de risco” para “carreiras criminosas” (DIETER, 2013).

Segundo ele:

Fatores de risco recorrentes incluem hiperatividade, impulsividade e déficit de atenção; baixo rendimento escolar; pouca supervisão parental; conflitos entre os pais; pai/mãe antissocial; mãe jovem; família desestruturada; baixa renda familiar; e origem em uma família desestruturada.¹⁹ (FARRINGTON, 2001, p. 16)

Para Abramovay e Rua (2002), o papel do Estado na conservação dos espaços e na construção de “exemplos” é invocada com mais frequência como medida eficaz na redução da *vulnerabilidade* do que os investimentos na oferta universal de bens e serviços públicos de qualidade e a mitigação da disparidade na distribuição de riscos sociais entre a população.

Temos, portanto, delineada uma *formação discursiva* a que chamarei “etiológica”, em oposição à “socioeconômica”, da qual diverge ao atribuir a vulnerabilidade a fatores da ordem da subjetividade. A *vulnerabilidade à delinquência* existiria “naturalmente” em alguns indivíduos – determinada por fatores sociais, psicológicos, econômicos etc. –, sendo papel do Estado intervir sobre eles, no caso do PECIM, por meio da militarização da escola, a fim de corrigi-los tempestivamente.

A investigação realizada até aqui permitiu identificar, no campo discursivo delimitado, a existência de duas formações discursivas em disputa: uma que chamamos “socioeconômica” e que institui a fórmula *vulnerabilidade social* a partir da consideração de processos sócio-políticos e econômicos de exclusão, que trata de uma vulnerabilidade de acesso a direitos sociais, e outra, a que chamo “etiológica”, que entende a vulnerabilidade como atributo subjetivo, ainda que determinada por fatores sociais, psicológicos e biológicos, ou seja, uma *vulnerabilidade à delinquência*. Meu estudo leva à conclusão de que os discursos do PECIM são formulados a partir da negação da primeira como seu Outro, e da adesão à segunda.

Entre os discursos que compõem a *formação discursiva etiológica*, identifico a referência à “teoria das janelas quebradas”, presente como fundamentação no trabalho de Abramovay e Rua (2002) acerca das violências nas escolas. Nesse sentido, *vulnerabilidade* tem como referente semântico uma propensão ao desvio, à violência, à indisciplina, em suma: a uma condição de marginalidade.

¹⁹ Tradução livre de: “Replicable risk factors included hyperactivity, impulsivity and poor concentration; low school achievement; poor parental supervision; parental conflict; an antisocial parent; a young mother; large family size; low family income; and coming from a broken family.”

A importância conferida pelas autoras a essa teoria, em sua formulação sobre as causas da *vulnerabilidade* e os possíveis caminhos para superá-la, bem como sua importação para o campo da educação pelo trabalho de Charles Sykes (1995), corroboram minha hipótese até aqui.

Por essa razão, farei um breve incursão nesta última teoria e seu uso na educação, a fim de identificar se é possível que a circulação da fórmula *vulnerabilidade social*, no contexto do PECIM, atualize a noção de *periculosidade*, como permanência de ideais positivistas, e promova um deslocamento institucional do programa, do campo da educação para o da segurança pública.

Em “Idiotizando nossos filhos: por que crianças americanas se sentem bem consigo mesmas, mas não sabem ler, escrever ou somar”²⁰, o jornalista e comentarista político conservador Charles J. Sykes (1995), faz o que considera um diagnóstico das causas do fracasso do sistema educacional estadunidense, apropriando-se da “teoria” criminológica das janelas quebradas para o contexto da educação, a fim de propor “soluções” para o problema por ele identificado.

As mais de 300 páginas da publicação poderiam sugerir, ao leitor desavisado, estar em presença de um estudo bem embasado e fundamentado em uma discussão densa sobre a questão da educação nos Estados Unidos. Mas não é o caso.

O livro é uma grande compilação de “lugares comuns” liberais sobre a meritocracia na educação, explicitadas de forma tão prolixa quanto superficial. O maior esforço parece ter sido destinado a desmerecer a Pedagogia como campo de saber e a forma como educadores trabalham para a formação de indivíduos não só capazes de “ler, escrever e somar”, mas de pensar criticamente o mundo, percebendo-se como sujeitos e agentes de uma realidade que constantemente necessita ser transformada com criatividade e empatia, para além do uso daquelas habilidades.

No subcapítulo dedicado à aplicação da “teoria das janelas quebradas” para a escola, não encontramos nenhuma novidade: o autor elenca, em quatro páginas, uma série de medidas destinadas a valorizar a autoridade (eufemizada como “liderança”) e a meritocracia acima de todos os demais fatores que envolvem as relações humanas no contexto escolar, vejamos:

²⁰ Tradução livre de: “Dumbing Down Our Kids: Why American Children Feel Good About Themselves But Can’t Read, Write, or Add”.

Estudantes recebem elogios não por trabalhos aceitáveis, mas por trabalhos integralmente corretos. Limpeza não é apenas encorajada, mas exigida²¹. (SYKES, 1995, p. 293)

O fracasso em dizer uma simples palavra sobre matemática, escrita, leitura, história ou ciências é uma janela quebrada na educação. (...) Quem comanda a sala de aula? O professor ou as crianças? Os professores se veem como figuras de autoridade ou meros “facilitadores”?²² (SYKES, 1995, p. 294)

O diretor é um covarde? Isso pode parecer estranho, mas escolas eficazes têm líderes que projetam sua visão por toda a escola. Um administrador fraco e indeciso é um sinal de que ninguém está encarregado e a liderança é frágil, confusa e vaga.²³ (SYKES, 1995, p. 295).

A alardeada “teoria das janelas quebradas”, por sua vez, teve origem em um pequeno artigo, de autoria dos cientistas políticos James Q. Wilson e George Kelling, publicado em um semanário cultural, e não em uma revista científica após ser submetido a avaliação por pares, como sói ocorrer com trabalhos deste tipo (WACQUANT, 2007). Muito sucintamente, é possível afirmar que ela justificava a detenção dos “suspeitos de sempre, antes que eles cometessem algo mais sério” (ANITÚA, 2019, p. 782).

O fundamento para tanto seria o fato de que, uma vez reagindo com eficiência às menores infrações, esta política criminal produziria um efeito de dissuasão sobre os “delinquentes” (estes ontologicamente determinados), evitando que cometessem crimes mais graves e restabelecendo um convívio social ordeiro e pacífico. Com efeito, foi esta “teoria” que se notabilizou como fundamento da política de “tolerância zero” implementada pelo prefeito Rudolph Giuliani, na década de 1990, em Nova Iorque.

A este respeito, Wacquant (2007, p. 437) comenta ainda que

A famosa “teoria das janelas quebradas”, na verdade, só foi descoberta e invocada pelos oficiais nova-iorquinos *a posteriori*, a fim de vestir, com roupagens racionais, medidas populares junto ao eleitorado (majoritariamente branco e burguês), mas em essência, discriminatórias, tanto em seu princípio quanto na sua aplicação, e conferir um tom inovador àquilo que não passa de um retorno a uma velha receita policial, periodicamente atualizada, de acordo com o que é mais palatável no momento.

É neste ponto que considero poder identificar uma atualização da noção de *periculosidade* pela fórmula *vulnerabilidade social*: a “teoria das janelas quebradas” e a teoria do risco atualizam uma noção etiológica de “perigosidade” e tomam para si a missão de evitar que indivíduos “ontologicamente fadados à delinquência” concretizem seu “destino” por meio da disciplina, do controle e da reprimenda policial exemplar às menores infrações.

²¹ Tradução livre.

²² Tradução livre.

²³ Tradução livre.

Do mesmo modo, então, a escolha de escolas e estudantes *em situação de vulnerabilidade social* como alvo privilegiado de uma política de militarização da educação, que aposta na construção de um ambiente hierarquizado e de permanente controle por meio de agentes da segurança pública ou das forças armadas em função de polícia, pode se inscrever como uma permanência desta mesma noção. Considerando que tal noção tem origem (ao menos formalmente) na Criminologia positivista do século XIX e início do XX, a hipótese do deslocamento institucional do campo da educação para o da segurança pública também parece se confirmar.

Trata-se de uma “roupagem racional” que se confere ao mesmo projeto de criminalização da juventude pobre e negra do país – menos controversa, talvez – presente em operações anteriores como a Operação Rio (1994-1995) e as Unidades de Polícia Pacificadora (2008 -), já tão fora de moda.

Aproximando-se – *a priori* – da ideia que ora proponho, de uma *vulnerabilidade à delinquência* inscrita em uma *formação discursiva etiológica*, encontro também a elaboração de Batista e Zaffaroni (2003 [2011]), que defendem que a seletividade do sistema penal produz uma “vulnerabilidade à criminalização secundária”. Os autores trabalham a ideia de que existe um “estereótipo” que condiciona a atuação das agências de controle penal de forma seletiva, salientando o papel das agências de comunicação social em sua construção.

Ao contrário do que venho defendendo, entretanto, estes autores parecem flertar com a lógica etiológica, da causalidade criminal, na medida em que defendem, por exemplo, que a “*vulnerabilidade à criminalização secundária*” decorreria de uma série de inscrições sociais e condicionantes de existência, repetidas socialmente pelo direito e pelos meios de comunicação, mas que estaria sempre, no limite, cristalizada em determinados indivíduos. Entre os fatores de constituição do “estereótipo”, afirmam que estaria a “rudeza” dos crimes praticados, a qual seria devida, por sua vez, à escassez de recursos e à falta de uma sofisticação educacional ou intelectual de seus autores.

A seguir, fazem a ressalva da necessidade de se considerar os efeitos da criminalização com prioridade sobre a investigação de suas causas:

Isto leva à conclusão pública de que a delinquência se restringe aos segmentos subalternos da sociedade, e este conceito acaba sendo assumido por equivocados pensamentos humanistas que afirmam serem a pobreza, a educação deficiente etc., as causas do delito, quando, na realidade, são estas, junto ao próprio sistema penal, fatores condicionantes dos ilícitos desses segmentos sociais, mas, sobretudo, de sua criminalização, ao lado da qual se espalha, impune, todo o imenso oceano de ilícitos dos outros segmentos, que os cometem com menor rudeza ou mesmo com refinamento. (BATISTA; ZAFFARONI, 2003 [2011], p. 48. Grifos do original.)

Segundo eles, portanto, existiria uma parcela de pessoas, ou um grupo social, que estaria menos *vulnerável* à incidência da criminalização secundária, por deter mais poder social e perante essas mesmas agências, mas também por não corresponder ao alegado “estereótipo”. Em relação a essas pessoas, afirmam que haveria uma lacuna de penalização, uma “impunidade” latente. Assim, defendem que

O poder punitivo criminaliza selecionando: **a)** as pessoas que, em regra, se enquadram nos estereótipos criminais e, por serem somente capazes de obras ilícitas toscas e por assumi-las desempenhando papéis induzidos pelos valores negativos associados ao estereótipo (*criminalização conforme ao estereótipo*); **b)** com muito menos frequência, as pessoas que, sem se enquadrarem no estereótipo, tenham atuado com brutalidade tão singular que se tornaram vulneráveis (autores de homicídios intrafamiliares, de roubos neuróticos etc.) (*criminalização por comportamento grotesco ou trágico*); **c)** alguém que, de modo muito excepcional, ao encontrar-se em uma posição que o tornara praticamente invulnerável ao poder punitivo, levou a pior parte em uma luta de poder hegemônico e sofreu por isso uma ruptura na vulnerabilidade (*criminalização devida à falta de cobertura*). (BATISTA; ZAFFARONI, 2003 [2011, p. 49. Grifos do original])

A partir dessa construção, concluem que existe um “estado de vulnerabilidade ao poder punitivo”, determinado pela maior ou menor inscrição no “estereótipo”, mas que

ninguém é atingido pelo poder punitivo por causa desse estado, mas sim pela *situação de vulnerabilidade*, que é a posição concreta de risco criminalizante em que a pessoa se coloca. (...) [e que] Quem, ao contrário, não se enquadrar em um estereótipo, deverá fazer um esforço considerável para posicionar-se em situação de risco criminalizante, de vez que provém de um estado de vulnerabilidade baixo. (BATISTA; ZAFFARONI, 2003 [2011, p. 49-50. Grifos do original])

Minha escolha por incluir a referência à elaboração de Nilo Batista e Raúl Zaffaroni neste subcapítulo, e não no próximo, quando defendo minha ideia do que seria uma *vulnerabilidade à delinquência* (ou à *criminalização*, poderíamos dizer, para manter a proposta destes autores), deve-se ao fato de que pouco ou nada encontro de comum na construção da ideia do que seria uma tal *vulnerabilidade*.

Em primeiro lugar, porque, se bem entendo que a seletividade tem seu papel na construção da *vulnerabilidade*, não é por meio de “estereótipos” ou lugares de poder, simplesmente, que ela se faz. Tampouco defenderei que existam pessoas que “se colocam em situação de vulnerabilidade” ou “esforçam-se” para isso. Com efeito, assumo como verdadeiro o fato de que o sistema penal incide, também, sobre pessoas que não estão inseridas no espectro da seletividade.

Divirjo, porém, da ideia de que se coloquem em situação de vulnerabilidade: a incidência do poder punitivo sobre essas pessoas seria, antes, uma forma de exceção que

confirma a regra. Trata-se, portanto, de pessoas não vulneráveis, sobre quem os processos de criminalização incidem esporadicamente, a fim de se legitimar como poder igualitário e, conseqüentemente, passível de ser demandado na resolução da conflitividade social. Não é por acaso, inclusive, que quando se trata de crimes praticados por políticos e empresários (crimes de colarinho branco), ou por pessoas pertencentes às classes mais abastadas (“estudante universitário preso com drogas no Leblon”) e afins, a repercussão de sua criminalização secundária não produz quaisquer efeitos entre seus pares: não existe, nesses casos, desde um ponto de vista discursivo, a construção do que chamarei de *vulnerabilidade à delinquência*. Outras pessoas pertencentes ao seu entorno social, político e econômico não passam a ser vistos e considerados, tanto pela sociedade quanto pelas agências de controle penal, como potenciais infratores. É que, com a criminalização destas pessoas, as práticas discursivas não instituem processos de subjetivação capazes de contaminar a seus pares.

Mais do que isso, considero que a defesa dos professores Nilo Batista e Raúl Zaffaroni (2003) peca ao trazer o tema da *impunidade* como uma realidade do sistema penal. Falar de impunidade é legitimar uma lógica punitiva que, como já vimos, vem se construindo – inclusive em sua seletividade – como mecanismo de controle social dos mais pobres e, no Brasil, especialmente, dos descendentes das pessoas escravizadas. Desde o ponto de vista de um estudo discursivo, falar de *impunidade* carrega, como pressuposto, a *necessidade de mais punição*, e não é isso o que pretendemos.

Falar de *vulnerabilidade*, na abordagem que venho construindo ao longo deste capítulo e conforme desenvolverei com mais detalhe a seguir, é falar não só de uma *vulnerabilidade* às agências de criminalização secundária, especificamente: trata-se da produção de toda uma rede discursiva, que atravessa em muito os discursos jurídico-penais, alcançando a elaboração de políticas públicas das mais variadas áreas, em nome do direito à segurança pública. E é todo esse percurso, por sua vez, que culmina em processos de produção de subjetividade que expõem algumas pessoas, com maior legitimidade, à atuação violenta do Estado.

3.5 “Polícia para quem precisa de polícia”: o tornar-se (ou ser tornado) *vulnerável* do jovem *perigoso*

Neste subcapítulo, pretendo apresentar as ideias que fundamentam minha defesa de que, quando circula nos discursos sobre o PECIM, a *vulnerabilidade social* adquire um caráter de *vulnerabilidade à delinquência*, atualizando, desse modo, a noção positivista de *periculosidade*, que vem pautando a atuação seletiva dos processos de criminalização ao longo dos séculos. A fim de dar início a este debate, apresento dois quadros que, espero, sintetizem a construção que fiz até aqui: i) um quadro com os referentes teóricos de *vulnerabilidade social* encontrados; e ii) um quadro com a inscrição teórica dos instrumentos e projetos políticos que fazem uso de tal fórmula:

Quadro 1: síntese das teorias sobre *vulnerabilidade social*.

CASTEL (1994; 1995)	MOSER (1998)	ABRAMOVAY; RUA (2002); SYKES (1995)	BATISTA; ZAFFARONI (2003)
Vulnerabilidade à desfiliação	Vulnerabilidade de ativos	Vulnerabilidade à indisciplina/delinquência	Vulnerabilidade à criminalização secundária
Inserção no mundo do trabalho e nas relações de proximidade	Capacidade de administração dos ativos disponíveis	Contexto social que produz tendência à infração às normas legais e sociais	Inscrição em estereótipos “mais selecionáveis” pelo poder punitivo
Responsabilidade do Estado por prover acesso a direitos que permitam a saída da <i>vulnerabilidade</i> para a <i>estabilidade</i>	Responsabilidade individual pelo manejo de ativos, a fim de aumentar sua disponibilidade	Responsabilidade da comunidade e do Estado pela conservação dos espaços e a punição exemplar dos infratores	

Fonte: elaboração da autora.

Desde o ponto de vista da adesão das políticas pesquisadas às variadas formulações teóricas – ou seja, aos referentes semânticos – encontradas sobre a fórmula *vulnerabilidade social*, os resultados encontrados foram os seguintes:

Quadro 2: adesão das políticas públicas às teorias sobre *vulnerabilidade*.

AVS (IPEA)	Fome Zero (Relatórios)	MEC (Transparência)	PECIM (Manual/Notícias)
Moser (1994): vulnerabilidade de ativos		Moser (1998): vulnerabilidade de ativos	
Castel (1994; 1995): inserção no mundo do trabalho	Castel (1994; 1995): inserção no mundo do trabalho e relações de proximidade	Castel (1994; 1995): vulnerabilidade à desfiliação	
			Abramovay; Rua (2002); Sykes (1995): vulnerabilidade à indisciplina/violência como decorrência de

			ambientes degradados e impunidade
Responsabilidade do Estado no provimento de acesso a direitos sociais	Responsabilidade do Estado no provimento de acesso a direitos sociais		Responsabilidade do Estado e da comunidade na construção de ambientes adequados e na punição exemplar dos infratores
		Responsabilidade de estados e municípios na indexação da vulnerabilidade	
			Responsabilidade individual dos estudantes na construção de seu protagonismo social

Fonte: A autora, 2022.

Os resultados encontrados até aqui indicam que a noção de *vulnerabilidade* circulante na *prática discursiva do PECIM* constitui uma *vulnerabilidade à delinquência*, ao contrário da *vulnerabilidade socioeconômica* que identifiquei nos discursos inscritos na formação discursiva oposta.

Nesse sentido, os estudantes assim caracterizados são apresentados como “pouco adaptados” a um modelo de sociabilidade hegemônico, de modo que seria necessária uma intervenção sobre eles para que se corrigissem e passassem não só a se enquadrar neste modelo, mas a desejá-lo. Para tanto, sob o pretexto de promover um “salto na qualidade” da educação pública, o programa aponta como eficazes medidas de controle e disciplinamento.

Antes que se pretenda incluir minha leitura na coluna 4 do primeiro quadro, ou como uma quinta coluna no quadro 2, considero necessário fazer aqui alguns apontamentos teóricos sobre o que considero relevante pensar em relação à construção e aos efeitos de sentido produzidos pela *vulnerabilidade à delinquência*, como variante da fórmula *vulnerabilidade social*, que entendo estar presente nos discursos sobre o PECIM.

Se insisto em uma especificidade da *vulnerabilidade à delinquência* que identifiquei nos discursos sobre o PECIM – antes que uma leitura mais açodada possa inscrevê-la nos “estereótipos” defendidos por Batista e Zaffaroni (2003 [2011]) – é porque, mantendo a coerência com princípio cartográfico que permeia toda a minha investigação, compreendo as subjetividades como *devir*. Nesse sentido, procurando me afastar de lógicas identitárias essencializantes, proponho trabalhar com processos de singularização:

Se hoje se colocam problemáticas como a da subjetivação dos negros no Brasil ou dos homossexuais na França, isso não quer dizer que haveria, na espécie humana, uma natureza negra, uma natureza homossexual, ou então universais da negritude, universais da homossexualidade, que seria necessário recuperar. Isso quer dizer, antes, que agenciamentos sociais no Brasil pretendem construir sua subjetividade baseados na articulação de alguns elementos. (...) Quer dizer, simplesmente, que a problemática que eles singularizam em seu campo não é do domínio do particular ou, menos ainda, do patológico, e sim do domínio da construção de uma subjetividade que se conecta e se entrelaça com problemáticas que se encontram em outros campos, como o da literatura, da infância, etc. (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 74-75)

Quero dizer, com isso, que recuso a ideia de que uma identidade cristalizada no espaço e no tempo seja capaz de produzir ou conter, ontologicamente, *vulnerabilidade*: para tornar-se (ou ser tornado) *vulnerável*, é necessário que circulem, não só nos contextos jurídico-penais, mas nos mais variados espaços da sociabilidade, práticas discursivas que agenciem estas subjetividades que serão consideradas – pelo PECIM e por outras políticas públicas – como mais passíveis da prática de delitos. Sem esse esforço, ainda que persista o investimento racista e aporofóbico da mídia, entendo que o poder punitivo, por meio das agências de controle penal, não alcançaria a legitimidade necessária à consecução de seus *objetivos reais* (aqui, em oposição aos *objetivos declarados* que aprendemos nas faculdades de direito).

Os processos de marginalização atravessam o conjunto da sociedade. De suas formas terminais (prisões, manicômios, campos de concentração, etc.) às formas mais modernistas (o esquadramento social), esses processos desembocam numa mesma visão -de miséria, de desespero, de abandono a fatalidade. (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 75)

De outro lado, se é verdade que uma tal leitura dos processos de subjetivação em devir nos mostra uma complexidade ainda mais nefasta e corrosiva do que aquela que a perspectiva identitária propõe, porque mais fluida e disseminada entre os diversos espaços e as práticas discursivas da vida social, também é verdade que ela abre as portas às micropolíticas, ao traçado das linhas de fuga, dos tubérculos como acúmulos de resistência em rizomas, sempre passíveis de novas conexões. E se seguimos, com Foucault (1977 [1994]), afirmando que não há poder sem resistência, tornamo-nos capazes de defender, também, que este povo que ora é tratado como *vulnerável à delinquência* não o sofre de forma passiva:

Mas esse é apenas um dos lados do que estamos vivendo. Um outro lado é o que faz a qualidade, a mensagem e a promessa das minorias: elas representam não só pólos de resistência, mas potencialidades de processos de transformação, suscetíveis, numa etapa ou noutra, de serem retomados por setores inteiros das massas... (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 75)

Se a *vulnerabilidade social* que aparece nos discursos do PECIM pode ser considerada uma *fórmula discursiva*, e se essa fórmula agencia processos de marginalização das pessoas que figuram historicamente nas preferências da seleção das práticas de criminalização (como vimos anteriormente ao tratar da seletividade e da criminalização secundária), ainda que rejeitando a ideia da construção de um “estereótipo” cristalizado, é possível afirmar a existência de um caráter de construção discursiva da juventude negra e pobre das periferias como clientes preferenciais do controle militar-policial, por meio da difusão e da circulação de práticas discursivas produtoras desses processos de produção de subjetividades.

A ideia de que se trata de uma população que se encontra “fora” dos espaços de sociabilidade do Estado, quase que em um “estado de barbárie”, contribui não só para a produção de uma *demanda por ordem* militarizada, autoritária e disciplinadora, mas também para a legitimidade que se concederá, implementadas as escolas, aos mais variados abusos que venham a ser cometidos pelos militares em função de polícia “educadora”. Tais abusos, é importante registrar, vêm sendo praticados não só sobre crianças e jovens estudantes, mas também sobre o próprio corpo de profissionais da educação, agora considerado como incapaz de – sozinho – manter o bom andamento do trabalho nestas organizações de ensino.

4. “É TUDO BANDIDO”: O DISPOSITIVO DISCURSIVO NOS PROCESSOS DE CRIMINALIZAÇÃO

Na manhã do dia 06 de maio de 2021, moradores da favela do Jacarezinho, zona norte da cidade do Rio de Janeiro, foram despertados pelo som de disparos de armas de fogo, em uma violenta invasão da polícia civil à comunidade. Sob o pretexto de coibir o aliciamento de crianças e jovens pelo tráfico, a despeito da determinação de suspensão das operações policiais durante a pandemia da COVID-19 pelo Supremo Tribunal Federal, blindados, helicópteros e centenas de homens fortemente armados tomaram as ruas (e as casas) da favela.

Como resultado, até o momento (noite de 08 de maio de 2021), temos 28 pessoas assassinadas, 27 delas, cidadãos residentes naquele local. O tráfico segue operando normalmente, no Jacarezinho e em toda a cidade.

À exceção do único policial assassinado, nenhuma das vítimas teve sequer seu direito à identidade respeitado: 27 corpos indigentes amontoam-se nos institutos médico-legais da cidade. Além da residência, têm em comum o fato de (provavelmente) não serem brancos e serem socialmente identificados como “pessoas pobres”.

A “Constituição Cidadã” prevê que o Estado brasileiro tem a obrigação de garantir o direito à vida e à dignidade de todas as pessoas, “sem distinção de qualquer natureza”, mesmo que condenadas criminalmente de forma irreversível. Não fosse o fato de ter sido a maior chacina da história da cidade do Rio de Janeiro, entretanto, este episódio talvez não tivesse tomado a proporção que teve no debate público.

Veículos de comunicação de massa se referem aos mortos como “suspeitos”, os responsáveis pela organização policial afirmam que, “apesar dos mortos, a operação foi bem-sucedida”. Ao falar sobre o episódio, ainda antes da identificação de qualquer das pessoas assassinadas, o vice-presidente da república, Hamilton Mourão, afirmou categoricamente: “é tudo bandido”.

O que, então, possibilita que tais discursos vingam, que a morte de tantas pessoas seja inteligível, cristalice-se como um mero excesso, ainda que sob o pretexto de coibir a prática de infrações penais – as quais, é importante frisar, não envolvem diretamente a prática de homicídios? Por acaso a *vulnerabilidade* a se tornar uma vítima de violência, pelas mãos da polícia, é “democraticamente” distribuída entre todas as pessoas, em todo o território? Sabemos que não.

Existem corpos “matáveis” e corpos que devem ser preservados, mesmo que às custas da vida de outros. O que distingue uns dos outros, não é novidade, é a cor da pele e o capital econômico e social de que dispõem. A distinção que permite que os processos de criminalização produzam resultados distintos em função não da prática de crimes, mas de critérios como os acima mencionados, é resultado de permanências discursivas que constituem esses corpos como ontologicamente “diferentes”, mais propensos à “delinquência” e, por isso, tão facilmente descartáveis pela atuação do Estado e pela opinião pública. É o que venho tentando demonstrar nesta tese.

4.1 O discurso como dispositivo

Na conferência *O que é um dispositivo?*, Giorgio Agamben organiza a noção de *dispositivo* que, segundo ele, é “um termo técnico decisivo na estratégia do pensamento de Foucault” (AGAMBEN, 2005, p. 9). Segundo o autor, foi a partir de meados dos anos 1970 que Foucault passou a se preocupar com a noção de dispositivo em sua associação com aquela, por ele trabalhada, de “governabilidade”. Retomando entrevista de 1977, registrada em *Dits et écrits – v. 3* (não publicada em português), Agamben traduz a noção de *dispositivo*, segundo Foucault, como sendo:

- 1) A rede que se estabelece entre elementos heterogêneos, linguísticos ou não-linguísticos, como discursos, instituições, construções arquitetônicas etc.;
- 2) Aquilo que tem função estratégica concreta e se inscreve em uma relação de poder;
- 3) Algo de “generalizante”, porque inclui em si a própria epistemologia, segundo a qual distinguiremos o científico do não científico.

Foucault (1977 [1994]), na entrevista que fundamenta a elaboração de Agamben (2005), sustenta uma importante distinção entre o que considera epistêmico e o que considera discursivo: “Isto que chamo dispositivo é mais geral que a episteme. Ou, ainda, a episteme é um dispositivo especialmente discursivo, diferentemente do dispositivo, que pode ser discursivo ou não.” (FOUCAULT, 1977 [1994, p. 299])²⁴

²⁴ Tradução livre.

Ele prossegue:

(...) a episteme, eu a definiria remetendo a um *dispositivo estratégico que permite ordenar*, entre todas as afirmações possíveis, aquelas que poderão ser aceitáveis dentro, não digo de uma teoria científica, mas de um campo de cientificidade, e do qual se poderia dizer: isto é verdadeiro ou falso. É o dispositivo que permite separar, não o verdadeiro do falso, mas o inqualificável cientificamente do qualificável. (FOUCAULT, 1977 [1994, p. 301]. Grifos nossos.)²⁵

O dispositivo está, então, inscrito em uma relação de poder organizada, capaz de atribuir ou subtrair força cogente de determinadas manifestações epistêmicas (discursivas), mas também de outros tipos de discursos e de manifestações de outras naturezas. Na sequência da mesma entrevista, o filósofo francês é perguntado sobre sua compreensão acerca da noção de *poder*, ao que responde categoricamente: “*O poder não existe.*” (FOUCAULT, 1977 [1994, p. 302]. Grifos nossos.)²⁶ Desenvolvendo seu raciocínio, ele explica:

De uma forma geral, eu penso que é preciso analisar como as grandes estratégias de poder se incrustam, encontram condições de exercício nas microrrelações de poder. Mas existem sempre os movimentos de retorno, *que fazem com que as estratégias que coordenam as relações de poder produzam efeitos novos e avancem nos domínios que, até o momento, não eram afetados.* (FOUCAULT, 1977 [1994, p. 303]. Grifos nossos.)²⁷

Seguindo essa afirmação, ele sustenta – como o fará, também, Agamben (2005), em suas notas sobre o dispositivo – que *não há relação de poder sem resistência*: um dispositivo não agencia um processo de (des)subjetivação sem que uma reação seja acionada. Desse modo, também, como dispositivo – e exercício de poder, sempre relacional –, entendo que as práticas discursivas acerca do PECIM instituem não apenas os efeitos de sentido em processos de subjetivação marginalizante e criminalizável, mas, em sentido oposto e com a mesma força, outros processos de resistência para os quais talvez apenas não estejamos olhando com a mesma atenção.

É o problema do “criminólogo sábio”, do “científico” positivista que não vê senão aquilo que procura objetivamente, seja para responder a suas indagações específicas, atender uma demanda por produtividade do objeto, ou porque para isso é pago. Nesse sentido, é importante nos aliarmos ao “criminólogo ingênuo”, o cartógrafo, que acompanha os processos e registra o relevo e a flora do território que percorre, a despeito da busca por respostas

²⁵ Tradução livre.

²⁶ Tradução livre.

²⁷ Tradução livre.

objetivas a questões pré-formuladas e – não considero demais – invocar o trio tropicalista que nos alerta: “É preciso estar atento e forte!”²⁸

Encerrada esta breve digressão foucaultiana, retornemos ao que nos diz Giorgio Agamben (2005) em sua teorização sobre a noção de *dispositivo*. Lendo sobre a “positividade” de Hegel que faz Hyppolite (mestre de Foucault), e que está na gênese de tal conceito, o filósofo italiano dirá:

[Foucault] toma posição em relação a um problema decisivo, que é também o seu problema mais próprio: a relação entre os indivíduos como seres viventes e o elemento histórico, entendendo como este termo o conjunto das instituições, dos processos de subjetivação e das regras em que se concretizam as relações de poder. O objetivo último de Foucault não é, porém, como em Hegel, aquele de reconciliar os dois elementos. E nem mesmo o de enfatizar o conflito entre estes. Trata-se para ele antes de investigar os modos concretos em que as possibilidades (ou os dispositivos) atuam nas relações, nos mecanismos e nos *jogos* de poder. (AGAMBEN, 2005, p. 10-11. Grifos do original.)

Ao desenvolver o que chama de uma “genealogia teológica da economia”, o filósofo identifica a introdução da noção de *oikonomia* na teologia cristã como o dispositivo que permite, a um só tempo, a implantação do dogma da trindade divina (sem que, com isso, se perdesse a hegemonia do “Deus uno”) e a ideia de um governo divino sobre a vida dos homens.

Essa noção de *oikonomia* se fundamenta na “noção de providência, e vai significar o governo salvífico do mundo e da história dos homens. Pois bem: qual é a tradução deste fundamental termo grego nos escritos dos padres latinos? *Dispositio*.” (AGAMBEN, 2005, p. 12). Nesse sentido,

o termo latino *dispositio*, do qual deriva o nosso termo “dispositivo”, vem, portanto, para assumir em si toda a complexa esfera semântica da *oikonomia* teológica. Os “dispositivos”, dos quais fala Foucault, estão de algum modo conectados com esta herança teológica, podem ser de algum modo reconduzidos à fratura que divide e, ao mesmo tempo, articula em Deus ser e práxis, a natureza ou a essência e o modo em que ele administra e governa o mundo das criaturas. (AGAMBEN, 2005, p. 12)

Partindo, portanto, da genealogia teológica da *oikonomia* proposta por Agamben até a ideia de dispositivo na filosofia foucaultiana, que ele busca sistematizar, é possível observar que os dispositivos funcionam pela produção de cisões, de fraturas no mundo, as quais têm

de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres

²⁸ *Divino Maravilhoso*, canção de Gilberto Gil e Caetano Veloso (1968), gravada por Gal Costa em álbum homônimo (1969).

viventes. (...) e – porque não – a linguagem mesma, que é talvez o mais antigo dos dispositivos (AGAMBEN, 2005, p. 13)

A noção de sujeito, por conseguinte, seria o resultado entre a interação do “corpo-a-corpo” entre viventes e dispositivos. Seguindo esta lógica, uma mesma substância (ser vivente) pode ser lugar de infinitos *processos de subjetivação*. Ao contrário de significar uma superação da categoria da subjetividade, o que temos aqui é uma “disseminação que acrescenta o aspecto de mascaramento que sempre acompanhou toda a identidade pessoal” (AGAMBEN, 2005, p. 13).

E se o dispositivo é aquilo que captura e separa a agência nos processos de subjetivação, tornando-a *sagrada*, então sua reapropriação por meio da *profanação* será o antídoto que permitirá devolver ao uso comum aquilo que foi capturado.

O dispositivo que realiza e regula a separação é o sacrifício: através de uma série de rituais minuciosos, diferentes segundo a variedade da cultura, que Hubert e Mauss pacientemente inventariaram, o sacrifício sanciona em cada caso a passagem de alguma coisa profana para o sagrado, da esfera humana para aquela divina. Mas aquilo que foi ritualmente separado pode ser restituído pelo rito à esfera profana. *A profanação é o contradispositivo que restitui ao uso comum aquilo que o sacrifício havia separado e dividido.* (AGAMBEN, 2005, p. 14. Grifos nossos.)

O dispositivo instaura, por isso, processos de subjetivação – e dessubjetivação – a serviço da governabilidade dos corpos. “O dispositivo é, na realidade, antes de tudo, uma máquina que produz subjetivações, e só enquanto tal é uma máquina de governo.” (AGAMBEN, 2005, p. 15)

O problema reside em que, neste momento, processos de subjetivação e dessubjetivação parecem indiferentes, no sentido de não abrirem espaço à produção, à recomposição de novos sujeitos:

Daqui a futilidade daqueles discursos bem intencionados sobre a tecnologia, que afirmam que o problema dos dispositivos se reduz àquele de seu uso correto. Esses discursos parecem ignorar que, se todo dispositivo corresponde a um determinado processo de subjetivação (ou, neste caso, de dessubjetivação), é de tudo impossível que o sujeito do dispositivo o use “de modo justo”. (AGAMBEN, 2005, p. 15)

Por mais críticos (e “de esquerda”) que se pretendam os governos na atualidade, sua ação não vai além do mascaramento hipócrita do dispositivo sob o manto de seu “bom uso”. É o que se poderia dizer, dentro do raciocínio que venho desenvolvendo, por exemplo, do fato de o atual governo de Luiz Inácio Lula da Silva (iniciado em 2023) não ter revogado – de pronto – o decreto que institui as escolas cívico-militares, mas estar submetendo o tema a uma série de debates pouco frutíferos a fim de dar ao problema ares de “democracia”.

E é nesse sentido que

O problema da profanação dos dispositivos – isto é, da restituição ao uso comum daquilo que foi capturado e separado de si – é, por isso, tanto mais urgente. Ele não se deixará pôr corretamente se aqueles que se encarregarem disto não estiverem *em condições de intervir sobre os processos de subjetivação não menos que sobre os dispositivos*, para levá-los à luz daquele Ingovernável, que é o início e, ao mesmo tempo, o ponto de fuga de toda política. (AGAMBEN, 2005, p. 16. Grifos nossos.)

4.2 A hipótese do PECIM

Na esteira do que venho defendendo neste breve capítulo, para além da mera leitura da *linguagem* como “talvez o mais antigo dos dispositivos” (AGAMBEN, 2005, p.13), defendo a ideia de que é o *discurso*, em sua condição de *prática discursiva* (DEUSDARÁ; ROCHA, 2021) que assim funciona. Ao articular uma *comunidade discursiva* (elemento social) e um *texto* (elemento linguístico) em relação de interconstituição, a *prática discursiva* assume um papel de produção de subjetividades – aquelas que ocupam o lugar institucional legítimo de enunciadores e aquelas que são nele interditas, mas também a da comunidade imaginária de coenunciadores que adere ao discurso por meio do *etos*, instituindo como seu Outro todo aquele que fica fora dessa institucionalidade legitimada pela enunciação.

Para além disso, o funcionamento da comunidade discursiva como lugar institucional de onde o enunciador está legitimado a falar, possibilita que o texto por ela produzido, alçado à condição de discurso, agencie novos lugares, funcione como verdadeiro dispositivo nos processos de subjetivação que serão por ele implicados. É o caso que citei na abertura deste capítulo, em que o então vice-presidente da república se refere a todas as 27 pessoas – até então não identificadas – assassinadas na chacina do Jacarezinho por meio do enunciado “é tudo bandido”. Quando refiro que os dispositivos discursivos instituem “corpos matáveis” e “corpos que devem ser protegidos”, é também na naturalização de discursos como esse que estou pensando. Que meios de comunicação de massa o reproduzam, dando destaque ao lugar ocupado por seu enunciador, sem que, no entanto, provoque-se o necessário escândalo que a perversidade aí implicada deveria produzir, entendo que seja justamente a demonstração do dispositivo discursivo em funcionamento.

Esses mesmos meios de comunicação de massa superarão a tragédia da chacina em poucos dias e retomarão sua rotina de notícias, narrando o “heroísmo” da polícia que foi “eficiente” ao prender, achacar, assassinar, mais um menino negro da favela que se

encontrava em “atitude suspeita” em alguma esquina da cidade. Ou, então, tecendo elogios às ações policiais que impedem grupos de adolescentes e jovens (*vulneráveis à delinquência*), que, em busca de lazer, tentam embarcar em ônibus que os levem do subúrbio às praias da zona sul (onde, dirão os comunicadores, provavelmente praticariam furtos e “arrastões”), como contribuições relevantes para a manutenção da ordem urbana.

Com efeito, é por meio de enunciados como esse que se produz uma *demanda por ordem* que autoriza e viabiliza a militarização da vida cotidiana das pessoas nas periferias, criando as condições ideais para a proposição e implementação de projetos de governabilidade dos corpos como as escolas cívico-militares. Tal discurso-dispositivo levado ao limite é representado pelo que chamei *prática discursiva da direita exasperada* que, uma vez articulada à *prática discursiva do PECIM* – esta, atenta à construção de um etos e uma cenografia que não violassem os limites da institucionalidade constitucional a fim de evitar que o projeto fosse interrompido (como tantos daquele governo) pelos demais poderes – produziu as condições de possibilidade não só para uma legitimidade decorrente da demanda social, ao instituir o medo como dispositivo de captura dos processos de subjetivação, mas, também, capturando a própria codificação jurídica institucional vigente, por meio do dispositivo discursivo instaurado na *prática discursiva do PECIM*. O discurso, em sua função de dispositivo, possibilitou, assim, a sacralização do medo como fundamento da demanda e da legalidade como meio de viabilização do PECIM.

Em outras palavras, desde o ponto de vista da reprodução ou aceitação social, a *prática discursiva da direita exasperada* inflama suas bases, atuando como verdadeiro dispositivo de captura das subjetividades que, ainda que potenciais vítimas do controle militarizado, aderem à lógica do “desejo por autoritarismo”, demandando mais controle, mais disciplina. Ao mesmo tempo, a *prática discursiva do PECIM* possibilita que tal projeto circule, seja aprovado e implementado e todas as instâncias institucionais competentes sem encontrar maiores entraves.

A separação entre *episteme* e *dispositivo* adquire especial relevância quando analisamos os enunciados inscritos na *prática discursiva do PECIM*. Neste ponto, considero ser possível afirmar que a construção do etos, a articulação da comunidade discursiva por meio desta enunciação, tem como efeito de sentido, justamente, construir uma cenografia de cientificidade (*episteme*) àquilo que produz como discurso: um dispositivo. Não é por outra razão que, a despeito de se tratar de um projeto do governo que mais encontrou óbices institucionais aos seus projetos nos poderes judiciário e legislativo, o PECIM tenha passado

incólume perante o Congresso e o STF, instalando-se no seio da educação básica nacional sem grande alarde.

A fórmula *vulnerabilidade social*, por sua vez, funciona como dispositivo quando agencia a produção de subjetividades mais “propensas à delinquência”, naquilo que venho chamando de uma *vulnerabilidade à delinquência*. Este funcionamento possibilita que o controle militar-policial incida *a priori* sobre os jovens que, inequivocamente, seriam, no decorrer de sua vida, objetos de abordagens policiais violentas nas ruas, ou, no limite, de processos de criminalização secundária e vítimas de homicídios de Estado.

Ao fazê-lo, o discurso sobre a *vulnerabilidade social* captura as subjetividades destes meninos e meninas, submetendo-os ao controle militar desde a escola, conformando sua existência a uma ideia de disciplina, docilidade e *empreendedorismo de si*. Segundo esta lógica, tais jovens estariam fadados – caso não compreendêssemos *poder* de forma relacional como nos ensinou Foucault – a ocupar, em troca de poucos salários (ou de uma remuneração esporádica, por produtividade, caso da “uberização” da mão-de-obra), postos de trabalho cada vez mais exploratórios e menos providos de acesso aos direitos sociais mínimos que trabalhadores deveriam receber. A resistência oposta por esses sujeitos, sua atuação em sede de microrresistências, micropolíticas em face das investidas do poder hegemônico, constituem verdadeiros contradispositivos, mecanismos de profanação do *sagrado* militarizador.

Tornar-se (ou ser tornado) vulnerável, que se traduz em *subempregável*, *trabalhador informal*, *criminalizável*, *matável*, mas também *devir-resistência*, *devir-reexistência*, como potência de criação de novos devires e novos processos de subjetivação: “Não adianta [só] resistir, o importante é *reexistir*.”²⁹

4.3 Políticas públicas criminógenas: direito à segurança ou segurança dos direitos?

A primeira vez que a contraposição entre “direito à segurança” e “segurança dos direitos” me chamou a atenção, foi na abertura do *podcast Segurança dos Direitos*³⁰, quando

²⁹ Com esta citação emblemática e de autoria inconfundível, eu diria, registro aqui minha homenagem ao grande Dionísio brasileiro, revolucionário das artes e, sobretudo, articulador de *contradispositivos*, de infinitos devires e linhas de fuga por meio da encenação e do teatro, que me constituem e com os quais guardo tanta proximidade e carinho: José Celso Martinez Corrêa (1937-2023). Disponível em:

<https://www.correiodopovo.com.br/blogs/di%C3%A1logos/jos%C3%A9-celso-martinez-corr%C3%AAAn%C3%A3o-adianta-resistir-o-importante-%C3%A9-reexistir-1.316138>. Acesso em 08.07.2023.

³⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/@SegurancadosDireitos>. Acesso em: 04.07.2023.

se reproduz uma fala – não referenciada – da Prof. Vera Malaguti Batista, em que ela afirma que Joel Rufino dos Santos dizia: “a esquerda não tem que ter uma política de segurança pública, a esquerda tem que ter uma política de proteção dos direitos”, e segue afirmando que Alessandro Baratta dizia: “não é direito à segurança, é segurança dos direitos”.

Ao longo de todo o período de isolamento social imposto pela pandemia da COVID-19, foram muitos episódios os que ouvi, tardes a fora, madrugadas a dentro, porém todos repetindo, em sua abertura, essa citação da professora Vera. Se não trago aqui as ricas considerações dos mais variados interlocutores do programa em questão, é porque o que ressoa e segue a me colocar a pensar é a própria questão que dá título e inaugura todos os episódios: *precisamos falar sobre a segurança dos direitos*. As provocações da professora reverberaram em meu próprio fazer acadêmico, ao ponto de que decidi dedicar não só um subcapítulo, mas o último subcapítulo de minha tese a elas.

E se reivindico a companhia de Agamben (2005) para defender que o discurso funciona como dispositivo nos processos de criminalização agenciados pelas práticas discursivas sobre o PECIM (e, ousa afirmar, por inúmeras outras práticas discursivas), é porque, com ele também, entendo ser possível falar na profanação do “sagrado” que essas práticas discursivas instituem. Dirá o autor: “aquilo que foi ritualmente separado pode ser restituído pelo rito à esfera profana. A profanação é o contradispositivo que restitui ao uso comum aquilo que o sacrifício havia separado e dividido.” (AGAMBEN, 2005, p. 14).

Buscando produzir um contradispositivo que atenda à necessidade de profanar os mais variados discursos criminalizantes – entre eles o do PECIM – que circulam na atualidade, é que escolho propor que revisitemos a forma como se constroem nossas políticas públicas. Não somente as políticas criminais, mas todas aquelas que tratam de investimentos do Estado na construção de melhores condições de acesso aos direitos, especialmente por parte daquelas pessoas consideradas “em situação de vulnerabilidade social” (CASTEL, 1994; 1995).

Com isso, não quero defender que utilizemos palavras “mais adequadas” ou, simplesmente, linguagem politicamente “mais correta”. Reivindico a intervenção sobre os *processos de subjetivação* no seio daquilo que Agamben chamou de *Ingovernável*: o ponto de fuga, a *prática discursiva* tomada em toda a sua dimensão interconstitutiva entre comunidades e textos, entre social e linguístico, em sua *dimensão de dispositivo*.

A ideia de que uma política pública que atende à população pobre – seja ela na área da saúde, da educação, do saneamento básico etc. – tem sempre, entre seus objetivos (declarados ou latentes), a redução da violência nos espaços em que se realiza, ou a oferta às pessoas que

neles habitam de “outras alternativas” de subsistência que aquelas ilícitas, agencia processos de subjetivação, *de tornar-se (ou ser tornado) delinquente e criminalizável*. É assim quando pensamos em estratégias de militarização, como foram a Operação Rio (1994-1998) e a instalação das UPP (2008 -), mas é também assim quando falamos de políticas de acesso à moradia (as pessoas poderão sair dos ambientes degradados em que habitam – “teoria das janelas quebradas”), ao emprego para os jovens (poderão optar por um emprego “decente” e formal, em detrimento do engajamento no tráfico varejista de drogas), à alimentação digna e adequada (“os furtos e a adesão ao tráfico serão reduzidos”), à escola (criança na escola aprende a obedecer e não tem tempo de se envolver com “coisas erradas”) etc.

Entendo que nada disso terá eficiência na redução da violência e da criminalização da população pobre, negra, periférica, enquanto não pensarmos na subversão de prioridades a que a professora Vera Malaguti nos conclama, fundamentada em Joel Rufino dos Santos e Alessandro Baratta: a ideia de que políticas públicas sejam construídas tendo como pano de fundo sempre a promoção de um certo “direito à segurança pública” implicará, inexoravelmente, a produção de subjetividades consideradas como “inimigos”, ou seja, aqueles que ameaçam tal segurança e que, por isso, precisam ser neutralizados. A *vulnerabilidade* como o risco do *tornar-se (ou ser tornado) delinquente*, assim, permanece intocada. O dispositivo produtor desses processos de subjetivação continua na esfera do *sagrado*.

Com isso, permanecemos produzindo discursos que perpetuam a lógica do “escravo fugido”, do “capoeira violento”, do “vagabundo”, do “subversivo”, do *perigoso*: continuamos temendo as formas de existir que divergem daquelas que vêm se atualizando na hegemonia da sociedade brasileira desde que os primeiros invasores europeus aqui chegaram. Os processos de subjetivação agenciados pelos dispositivos discursivos e políticos em relação à população periférica e negra seguem – por força do sacrifício – no âmbito do *sagrado*.

Nesse sentido, se os discursos sobre o PECIM servem à demonstração de uma atualização da noção de *perigoso* em *vulnerável* na construção de uma política pública, é também por meio das práticas discursivas que teremos de profaná-la.

Produzir políticas públicas e sociais que se preocupem antes em garantir direitos às populações pobres, negras e periféricas, salientando seu lugar de titulares desses direitos, em lugar da busca por “tirá-las de um espaço de degradação e degenerescência”, reconhecer os processos de produção de suas subjetividades e respeitá-los, em lugar de forçar sua entrada no âmbito do “sagrado” da sociabilidade hegemônica, constitui linha de fuga imprescindível, se

queremos pensar na deslegitimação de um sistema penal pautado em processos de criminalização seletivos, racistas, hierarquizantes.

Encerro minhas reflexões, por ora, retomando, de forma singela, uma complexa ideia que já trouxe alhures e que, como analistas do discurso, é uma das primeiras que precisamos aprender: discursos não representam o mundo, eles produzem realidade.

ATERRISSAGENS – À GUISA DE ENCERRAMENTO

Viajar é sempre deslocar-se: deixar o conforto e a previsibilidade do lar e abrir-se à vivência de outras culturas, ao enfrentamento de novas dificuldades, à visão de novas paisagens... É dispor-se a múltiplos e imprevisíveis devires. Acompanhar percursos numa investigação cartográfica é, como já sinalizei na introdução a esta tese, muito parecido com fazer uma viagem.

E também como acontece com as viagens, uma pesquisa precisa, em algum momento, ser encerrada. Não porque tenham se esgotado os encontros possíveis e os territórios a serem explorados, mas porque é isso que as constitui. É preciso, em algum momento, regressar ao lar, encerrar o livro para que a história possa ser contada. Por certo o viajante que retorna ao lar, assim como o pesquisador que encerra seu livro, já não será o mesmo que partiu cheio de expectativas e idealizações. Seu confronto com a realidade do percurso, com seus novos devires, produz nele incontáveis processos de subjetivação que o fazem mais maduro, mais cético, mais crente, mais cínico, mais lúcido, mais esperançoso, mais pragmático... Fazem-no outro. Outros.

Encerrado, portanto, o prazo desta viagem-investigação, o que venho apresentar nas minhas *aterrissagens*, não são conclusões duras e cartesianas, como, evidentemente, o leitor que chegou até aqui já deve ter compreendido. Ao contrário disso, o que espero ter produzido são, sobretudo, provocações: convites à exploração de novos territórios e à construção de novos devires, novas linhas de fuga.

O ano em que ingressei no doutorado, 2018, foi o mesmo em que se elegeu presidente Jair Bolsonaro, coroando um período de recrudescimento das direitas e do autoritarismo militar como manifestações políticas “desejáveis” pela população, iniciado – segundo minha leitura – em junho de 2013. Passada uma década, decorridos quatro anos de governo do agora ex-presidente, atravessada uma pandemia catastrófica – especialmente para a população brasileira, não por acaso, em decorrência da atuação do grupo que se encontrava no poder – considero ser possível compreender um pouco melhor, em retrospectiva, os caminhos que escolhi trilhar.

Se a pandemia da COVID-19 e os escândalos de corrupção que a cercaram colocaram as políticas de saúde sob todos os holofotes, os prejuízos causados no período 2019-2022 à educação nem por isso foram mitigados. Embora pouco alardeada pelos meios de

comunicação e, menos ainda, discutida no seio da sociedade, a proposição e implementação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares – PECIM instituiu uma “nova” (velha) era para a educação pública. Até dezembro de 2022 (último mês do governo Bolsonaro)³¹, foram militarizadas 202 escolas públicas municipais e estaduais em todos os estados da federação. Em termos financeiros, isso representou a drenagem de quase 100 milhões de reais do MEC para o programa³².

Desde o meu lugar de pesquisadora interessada pela questão criminal e trabalhadora da educação, a proposta de militarizar escolas públicas se apresentou como duplamente preocupante: primeiro, porque todas as estratégias de militarização do cotidiano civil realizadas desde a redemocratização (para fazer uma demarcação temporal) estiveram associadas à problemática da “segurança pública” e, conseqüentemente, aos processos de criminalização; depois, porque, como trabalhadora da educação pública federal, a perspectiva de uma militarização do meu próprio cotidiano profissional (no primeiro momento, não sabíamos que a extensão do programa seria exclusivamente para escolas estaduais e municipais) parecia assustadora.

Dei início à construção desta tese apresentando o PECIM, minhas implicações e meus interesses pelos desafios que a implementação desta política para a educação básica pareciam apresentar. Discuti a relação que vislumbrei desde o princípio com os processos de criminalização, trazendo a perspectiva cartográfica em Análise do Discurso e articulando-a, também, com a noção de Criminologia que entendo ser mais adequada.

Com efeito, esta tese é produto do desejo e da necessidade que construí, ao longo dos anos de formação, de colocar em diálogo, em atravessamentos transdisciplinares, os estudos discursivos e os estudos criminológicos. E se me repito neste ponto, é porque o considero especialmente relevante: a questão criminal, a Criminologia, assim como o Direito como um todo, materializam-se necessariamente por meio da linguagem. A compreensão da linguagem em ação como prática discursiva, articuladora do social e do linguístico em permanente interconstituição, permitem compreender que não há comportamento ou institucionalidade antes da linguagem, assim como não há discurso sem uma dimensão subjetiva, institucional.

³¹ Informações extraídas da fala do ex-diretor do PECIM no MEC, Gilson Passos de Oliveira, em audiência pública realizada pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, no dia 22.05.2023. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=to2wvkOnfok&ab_channel=C%C3%A2maradosDeputados. Acesso em: 11.07.2023.

³² A despeito das normas de implementação do programa preverem a possibilidade de repasse de recursos do MEC para o Ministério da Defesa, a apresentação do ex-diretor do PECIM no MEC identifica tais “investimentos” exclusivamente como “recursos para as secretarias de educação”. Não é possível saber se houve mais recursos repassados ao Ministério da Defesa, que não foram mencionados, ou se estes estão incluídos nos valores apresentados na audiência pública.

Assim, portanto, construí este trabalho pensando não só em colocar em questão os efeitos de sentido produzidos pelos discursos acerca do PECIM nos processos de criminalização, mas também, numa esperança idealista, em conclamar os colegas criminólogos a pensarem a dimensão discursiva de nosso campo de interesse, assim como os colegas analistas do discurso, a pensarem a violência e a questão criminal para além da institucionalidade jurídico-penal e da lógica punitiva.

“Cartografar é acompanhar processos” (BARROS; KASTRUP 2009, p. 52-75). Seguindo esta orientação, após muitas leituras do material acumulado acerca do PECIM, optei por realizar duas análises que, segundo meu raciocínio, são conectadas por um fio de aprofundamento: primeiro, construí um *cópus* composto de duas práticas discursivas, uma *do PECIM* e outra, *da direita exasperada*, a fim de colocá-las em relação para compreender a construção de uma *demanda por ordem* (PAVARINI, 1980 [2002]) que não só reivindica o autoritarismo e a militarização promovidos pelo PECIM, mas que também o torna viável do ponto de vista da legalidade.

Em segundo lugar, produzi um outro *cópus* a partir de discursos sobre o PECIM, presentes em enunciados de documentos normativos, do Manual das Escolas Cívico-Militares e em notícias veiculadas pelo *site* oficial do programa. A estes enunciados, acrescentei outros encontrados no Atlas da Vulnerabilidade Social do IPEA e nos relatórios do Programa Fome Zero, a fim de debater a construção de uma fórmula discursiva a partir da expressão *vulnerabilidade social*. Tal escolha foi decorrência da observação de que a *vulnerabilidade social* se repetia em enunciados sobre o PECIM, inclusive aparecendo como critério objetivo de seleção das escolas para participação no programa, sem que, com isso, fosse apresentado um referente semântico corresponde naquele contexto.

Na busca por compreender o funcionamento desta fórmula, entrei em contato com a produção teórica de Robert Castel (1994; 1995) e Caroline Moser (1998), ambas referidas como embasamento do conceito de *vulnerabilidade* no AVS do IPEA. Cotejando-as com os demais enunciados do *cópus*, pude perceber que o relatório do programa Fome Zero faz um uso mais aproximado da teoria de Castel (1994; 1995), mas que, quando se trata do PECIM, pouco ou nada parece aproximar tais teorias das práticas discursivas implicadas com o programa.

Foi assim que, em uma investigação das referências utilizadas pelos autores do Manual das Escolas Cívico-Militares, encontrei o trabalho de Abramovay e Rua (2002) e, a partir dele, fui conduzida às ideias de Sykes (1995), para quem: i) a *vulnerabilidade* dos

estudantes não seria uma vulnerabilidade de acesso a direitos (como em Castel e Moser), mas de tornar-se violento, indisciplinado ou delinquente; e ii) o tratamento desta *vulnerabilidade* deveria ser realizado fundamentando a ideia de educação em uma política de “tolerância zero” em relação aos atos de indisciplina e de preservação e restauração dos ambientes físicos, em declarada alusão à chamada “teoria das janelas quebradas”.

O nó que se apresentava para mim, inicialmente, entre educação e questão criminal, encontrava finalmente uma explicação. A “teoria das janelas quebradas” é uma “teoria” criminológica desenvolvida no final do século passado, nos Estados Unidos, e que esteve presente na construção de políticas como a “tolerância zero” nova-iorquina. Tratava-se, portanto, de uma “teoria” da criminalidade, aplicada à educação, na construção da noção de *vulnerabilidade* utilizada pelos discursos sobre o PECIM.

Analisando as interações interdiscursivas entre todas essas práticas, concluí que existiria, no PECIM, a produção de um novo referente semântico para a fórmula *vulnerabilidade social*, que deixaria de se referir à vulnerabilidade de acesso a direitos para tratar de uma vulnerabilidade a tornar-se (ou ser tornado) delinquente, em uma clara atualização da noção de *periculosidade* construída pelo positivismo criminológico e, atualmente, mais difícil de sustentar diante dos avanços sociais e políticos.

Conheci, também, a ideia de *vulnerabilidade à criminalização secundária* proposta por Nilo Bastista e Eugenio Raúl Zaffaroni (2003 [2011]). Ainda que se aproximasse da minha leitura em termos de conclusão, no entanto, a construção destes autores pareceu-me legitimar a ideia de um controle penal, bem como caminhar para a etiologia, ao atribuir aos indivíduos, por meio de uma “situação de vulnerabilidade”, sua maior ou menor suscetibilidade à criminalização.

Propus, então, que a ideia *vulnerabilidade* produzida nos discursos sobre o PECIM dissesse respeito a uma *vulnerabilidade à delinquência*, no sentido de produzir processos de subjetivação que tornam os jovens estudantes, inseridos no programa, responsáveis individualmente não só pelo seu sucesso e sua ascensão social (saindo de uma situação de vulnerabilidade de acesso a direitos), mas também – e principalmente – por serem potenciais riscos à sociedade, demandando uma neutralização disciplinar que só a gestão militarizada (em função policial) do cotidiano poderia oferecer. Com isso, estaria atualizado o *perigosismo* positivista do início do século passado, justificando a intervenção policial sobre os descendentes dos mesmos ex-escravizados que aparecem como os primeiros “clientes” do poder punitivo no Estado brasileiro.

A partir destas análises, propus a ideia de que as práticas discursivas (os discursos) funcionam como *dispositivos* nos processos de criminalização. Ancorada na noção de *dispositivo* trabalhada por Agamben (2005) e Foucault (1977 [1994]), busquei demonstrar como, para além de uma representação, os discursos analisados funcionam como produtores de realidades, notadamente, articuladores de processos de subjetivação. Nesse sentido, se os dispositivos são operadores de cisões e capturas de subjetividades, então os discursos sobre o PECIM funcionam em processos de dessubjetivação que capturam a juventude negra e periférica em uma lógica maniqueísta que os coloca sempre na posição de *criminalizáveis* ou *matáveis*.

O dispositivo, segundo Agamben (2005), é aquilo que, por meio do ritual, torna sagrado o profano. Desse modo, fazer frente a um dispositivo, significa profaná-lo, devolver a esfera do profano, do uso comum, aquilo que, pelo rito, foi sacralizado. É partindo dessa ideia que encerro a presente tese, propondo percursos dessacralizadores dos dispositivos instaurados pelos discursos: profanar os processos de subjetivação mobilizados pelas práticas discursivas sobre o PECIM, para liberar da captura criminalizadora os sujeitos de sempre.

Minha proposta de contradispositivo foi construída acompanhando a provocação da professora Vera Malaguti Batista que, citando Joel Rufino dos Santos e Alessandro Baratta, alerta-nos: é preciso falar de segurança dos direitos, e não de direito a segurança. Nesse sentido, refletindo acerca do modo como são construídas políticas públicas nos mais variados campos (e não só as políticas criminais), identifiquei que há, sempre, um viés de “promoção do direito à segurança”, quando se trata de assegurar o acesso a direitos às populações mais vulneráveis (aqui, no sentido de Castel).

Profanar o dispositivo discursivo que atua nos processos de criminalização agenciados pelo PECIM, desse modo, passa pela construção de políticas públicas voltadas para *segurança dos direitos*, e não para o *direito à segurança*. É preciso que os governos atuem não só sobre a linguagem na construção dessas políticas, mas que intervenham, de fato, sobre o “Ingovernável”, sobre os dispositivos e sobre os processos de subjetivação.

Assim é que, segundo defendo, precisamos estar atentos à preocupação *discursiva* (e não só textual) que reconhece os destinatários das políticas como titulares de direitos, como cidadãos cuja cultura e cujos processos de subjetivação são tão legítimos quanto outros quaisquer, abdicando de qualquer tentativa de captura pelos modelos de sociabilidade hegemônicos.

Com isso, acredito, estaremos um passo mais próximos da deslegitimação do sistema penal, da profanação dos dispositivos de captura das subjetividades periféricas e, conseqüentemente, da construção de uma igualdade verdadeira entre as pessoas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam *et al.* **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002, 400p.

AGAMBEN, G. O que é um dispositivo? **Outra travessia**, Ilha de Santa Catarina, n. 5, p. 9-16, 2. Sem. 2005. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/view/12576>. Acesso em: 20 fev. 2021.

AMOSSY, Ruth (org.). **Imagens de si no discurso**. São Paulo: Contexto, 2016. 207 p.

ANITÚA, Gabriel Ignacio. **Histórias dos pensamentos criminológicos**. Rio de Janeiro: Revan, 2019. 944 p.

ARANHA, Adriana V. (org.) **Fome Zero: uma história brasileira**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2010a. v. 1, 190 p.

ARANHA, Adriana V. (org.) **Fome Zero: Uma História Brasileira**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2010b. v. 2, 288 p.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) Enunciativa(s). **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 19, p. 25–42, 2012 [1990]. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636824>. Acesso em: 20 fev. 2021.

BARATTA, Alessandro. **Criminologia crítica e crítica do direito penal: introdução à sociologia do direito penal**. Rio de Janeiro: Revan, 2002, 256p.

BASÍLIO, Ana Luiza. Miguel Arroyo: Escolas militarizadas criminalizam infâncias populares. **Carta Capital**, 12.set.2019. Disponível em:
<https://www.cartacapital.com.br/educacao/miguel-arroyo-escolas-militarizadas-criminalizam-infancias-populares/>. Acesso em: 24 jun.2022.

BATISTA, Nilo; ZAFFARONI, E. Raúl *et al.* **Direito Penal Brasileiro** : primeiro volume – teoria geral do direito penal. Rio de Janeiro: Revan, 2003 [2011]. 660 p.

BATISTA, Vera M. **Introdução crítica à criminologia brasileira**. Rio de Janeiro: Revan, 2011, 128 p.

BATISTA, Vera M. **O medo na cidade do Rio de Janeiro: dois tempos de uma história**. Rio de Janeiro: Revan, 2003. 272 p.

BENEVIDES, Alessandra de Araújo; SOARES, Ricardo Brito. Diferencial de desempenho dos alunos das escolas militares: o caso das escolas públicas do Ceará. **Nova Economia**, v.30 n.1, p.317-343, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-6351/3929>. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/neco/a/DMBRZv6SgWRkZTfXrKTCKQm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jun.2022.

BECKER, Howard. **Outsiders**. Rio de Janeiro: Zahar, 1963 [2008]. 229 p.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. 149 p. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 jun.2022.

BRASIL. Decreto nº. 10.004, de 05 de setembro de 2019a. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 06 set. 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10004.htm. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 2.015, de 20 de novembro de 2019b. Regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - Pecim em 2020, para consolidar o modelo de Escola Cívico-Militar - Ecim nos estados, nos municípios e no Distrito Federal. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, Edição 225, 21 nov. 2019. Seção I, p. 42.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.071, de 24 de dezembro de 2020. Regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - Pecim em 2021, para consolidar o modelo de Escola Cívico-Militar - Ecim nos estados, nos municípios e no Distrito Federal. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, Edição 247, 28 dez. 2020. Seção I, p. 167.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual das escolas cívico-militares**. Brasília, DF: MEC, 2020. 324 p.

CARREON, R. DE O.; RUIZ, M. A. A.; ARAUJO, L. M. B. M. DE. Ensaio teórico sobre a noção de ethos discursivo em Maingueneau. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 61, p. 1-16, ago. 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8655004>. Acesso em: 03 jun. 2020.

CARVALHO, Salo. **Curso de Criminologia Crítica Brasileira: dimensões epistemológicas, metodológicas e políticas**. Rio de Janeiro: Revan, 2022. 620 p.

CASARA, Rubens R. R.. **Bolsonaro: o mito e o sintoma**. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020. 149 p.

CASTEL, Robert. La dynamique des processus de marginalisation : de la vulnérabilité à la désaffiliation. **Cahiers de recherche sociologique**, n. 22, p. 11-27, 1994.

CASTEL, Robert. **Les métamorphoses de la question sociale : une chronique du salariat**. Paris : Gallimard, folio essais, 1995. 813 p.

CATINI, Carolina. Educação e empreendedorismo da barbárie. *In*: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 33-40.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2020. 555 p.

CHIES, Luiz Antônio Bogo. **Revisitando Foucault e outros escritos em questão penitenciária**. Curitiba: Brazil Publishing, 2019. 182 p.

COIMBRA, Cecília. **Operação Rio: o mito das classes perigosas: um estudo sobre a violência urbana, a mídia impressa e os discursos de segurança pública**. Rio de Janeiro: Oficina do Autor; Niterói, RJ: Intertexto, 2011. 276 p.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. São Paulo: Editora 34, 1980 [2011]. v. 1, 128 p.

DEUSDARÁ, Bruno; ROCHA, Décio. **Análise cartográfica do discurso – temas em construção**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2021. 396p.

DEUSDARÁ, Bruno; ROCHA, Décio; ARANTES, Poliana. Do ‘ethos’ ao etos: um conceito sem ‘h’ e sem determinantes. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 61, p. 1-17, ago. 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8655079>. Acesso em: 03 jun. 2020.

DIETER, Maurício S. **Política criminal atuarial**. Rio de Janeiro: Revan, 2013, 312 p.

ESCOLA cívico-militar. Ministério da Educação. Disponível em: <http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/>. Acesso em: 21 jan 2021.

FARRINGTON, David P. **Key results from the first forty years of the Cambridge study in delinquent development**. New York: Kluwer/Plenum, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir – nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1975 [2014]. 302p.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Trad. Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: MartinsFontes, 1999. (Coleção tópicos).

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1969 [2014]. 254 p.

FOUCAULT, Michel. **Dits et Écrits – v. III (1976-1979)**. Paris : Gallimard, 1977 [1994]. 836 p.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160p.

FREITAS, Luiz Carlos de. Três teses sobre as reformas empresariais na educação: perdendo a ingenuidade. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio/ago. 2016. DOI: 10.1590/CC0101-32622016160502. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/RmPTyx4p7KXfcQdSMkPGWFy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jun. 2022.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986 [1996]. 328 p.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. 130 p.

HULSMAN, Louk. **Peines perdues – Le système pénal en question**. Paris : Le Centurion, 1982. 184p.

INSTITUTO de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas da vulnerabilidade social**. Disponível em: <http://ivs.ipea.gov.br/index.php/pt/>. Acesso em: 05 jan. 2021.

KRAMER, Heinrich; SPRENGER, James. **O martelo das feiticeiras: Malleus maleficarum**. Trad. Paulo Froés. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2010.

KRIEG-PLANQUE, Alice. **A noção de “fórmula” em análise do discurso – quadro teórico e metodológico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, 143 p.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2000 [2004]. 208 p.

MAINGUENEAU, Dominique. **Cenas da enunciação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006 [2008]. 184p.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. 192p.

MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos discursos**. São Paulo: Parábola Editorial, 1984 [2008]. 184p.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas-SP: Pontes, 1987 [1997]. 198 p.

MOSER, Caroline. The Asset Vulnerability Framework: Reassessing Urban Poverty Reduction Strategies. **World Development**, v. 26, n. 1, p. 1-19, 1998.

MUSSALIM, Fernanda. Aspectos da semântica discursiva do modernismo brasileiro: polêmica e interincompreensão em torno da noção de “cópia”. **ALFA**, São Paulo, v. 53, n. 1, p. 61-75, 2009. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1677>. Acesso em: 04 ago 2021.

NOZAKI, William. A militarização da Administração Pública no Brasil: projeto de nação ou projeto de poder? **Caderno da Reforma Administrativa**, Brasília, n. 20, 2021. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/observabr/wp-content/uploads/sites/9/2021/05/Cadernos-Reforma-Administrativa-20-V4.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2021.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009 [2020]. 208 p.

PASSOS, Eduardo; EIRADO, André do. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009 [2020]. cap. 6, p. 109-130.

PAVARINI, Massimo. **Control y dominación: teorías criminológicas burguesas y proyecto hegemónico**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 1980 [2002]. 224 p.

ROCHA, Décio. Enlaçamentos nos discursos da mídia sobre videogames. **the ESPECIALIST**, São Paulo, v. 24, n. esp., p. 127-142, 2003.

ROCHA, Décio. Cartografias em análise do discurso: rearticulando as noções de gênero e cenografia. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S. l.], v. 29, n. 1, 2014. DOI: 10.1590/delta.v29i1.11839. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/11839>. Acesso em: 24 jun. 2022.

ROCHA, Décio. Representar e intervir: linguagem, prática discursiva e performatividade. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 14, n. 3, p. 619-632, set./dez. 2014.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2006 [2016]. 248 p.

ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada**. São Paulo: n-1 Edições, 2018. 208 p.

SOUZA-E-SILVA, Cecília; ROCHA, Décio. Enunciação em processo: dispositivos para a produção de uma memória discursiva. **DESENREDO**, Rio Grande do Sul, v. 8, n. 1, p. 30-48, jul. 2012. Disponível em: <http://www.seer.upf.br/index.php/rd/article/view/2637>. Acesso em: 05 jun. 2020.

SYKES, Charles J. **Dumbig down our kids: why America's children feel good about themselves but can't read, write, or add**. New York: St. Martin's Griffin, 1995. 341 p.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020. DOI: 10.35786/1645-1384.v20.n2.11. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2022.

VALENTE, Julia. **UPPs: governo militarizado e a ideia de pacificação**. Rio de Janeiro: Revan, 2016. 192 p.

VIANA, Natália. **Dano Colateral – a intervenção dos militares na segurança pública**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2021. 348p.

WACQUANT, Löic. **Punir os pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos [a onda punitiva]**. Rio de Janeiro: Revan, 2007. 476 p.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl. **Conferência de encerramento PPGD UERJ 2020**. Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=1XoGCimZQ4o&ab_channel=Seguran%C3%A7adosDireitos. Acesso em: 24 jun. 2022.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl. **En torno de la cuestión penal**. Buenos Aires: Julio Cesar Faira Editor, 2005. 338 p.