UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

NATTAN RICARDO DE CAMPOS

SUBJETIVAÇÃO RELIGIOSA/ESPIRITUAL NO ESPAÇO-TEMPO ESCOLAR: PROBLEMATIZAÇÕES A PARTIR DE ESTUDANTES DO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO

CÁCERES-MT
2023

NATTAN RICARDO DE CAMPOS

SUBJETIVAÇÃO RELIGIOSA/ESPIRITUAL NO ESPAÇO-TEMPO ESCOLAR: PROBLEMATIZAÇÕES A PARTIR DE ESTUDANTES DO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Maritza Maciel Castrillon Maldonado

CÁCERES-MT

2023

© by Nattan Ricardo de Campos, 2023.

C198s CAMPOS, Nattan Ricardo de.
Subjetivação Religiosa/Espiritual no Espaço-Tempo Escolar: Problematizações a Partir de Estudantes do Terceiro Ano do Ensino Médio / Nattan Ricardo de Campos – Cáceres, 2024.
122 f.; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Educação, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2024.
Orientador: Maritza Maciel Castrillon Maldonado

1. Religiosidade/Espiritualidade. 2. Escola/Educação. 3. Modos de Subjetivação. I. Nattan Ricardo de Campos. II. Subjetivação Religiosa/Espiritual no Espaço-Tempo Escolar: Problematizações a Partir de Estudantes do Terceiro Ano do Ensino Médio: .

CDU 37

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Regional de Cáceres

NATTAN RICARDO DE CAMPOS

SUBJETIVAÇÃO RELIGIOSA/ESPIRITUAL NO ESPAÇO-TEMPO ESCOLAR: PROBLEMATIZAÇÕES A PARTIR DE ESTUDANTES DO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO

Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

gov.br Documento assinado digitalmente
MARITZA MACIEL CASTRILLON MALDONADO
Data: 25/01/2024 15:43:59-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Maritza Maciel Castrillon Maldonado

Orientadora – PPGEdu/UNEMAT

Prof. Dr. ALFREDO VEIGA-NETO
Avaliador Externo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

gov.br Documento assinado digitalmente
ALCEU ZOIA
Data: 24/01/2024 17:13:36-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Alceu Zoia

Membro Interno – PPGedu/UNEMAT

APROVADA EM: 11/12/2023

Dedico esta Dissertação, inicialmente, a Deus, em quem encontrei a vida.

À minha mãe, que, antes de tudo, foi a pessoa forte que me sustentou em minha humanidade.

Aos professores que, ao longo de toda uma vida, me orientaram pelos caminhos que me trouxeram até aqui, não sem muita luta e, às vezes, que precisaram ser mais do que professores.

Dedico ainda ao meu filho, a quem o amor mais sublime manteve meu coração batendo.

A minha esposa Claudia que, nos momentos de ansiedade, angústia e dúvida, acalentou minha alma e apaziguou meu espírito.

Ao meu irmão, que dedicou de seu tempo a ouvir reflexões, ideias, pensamentos e planos antes e depois que se transformassem neste estudo.

A todos os professores do Programa de Mestrado da Universidade do Estado de Mato Grosso, pela esperança depositada e revelada nas trocas de conhecimento, em especial à Prof.ª Dr.ª Maritza Maciel Castrillon Maldonado, que me acolheu como seu discípulo intelectual e aos Professores Alceu Zoia e Alfredo José Veiga-Neto pelas suas contribuições como banca desta dissertação.

Muito Obrigado!

“Não me pergunte quem sou e não me diga para permanecer o mesmo”

Michel Foucault

RESUMO

Esta dissertação é resultado da pesquisa "SUBJETIVAÇÃO RELIGIOSA/ESPIRITUAL NO ESPAÇO-TEMPO ESCOLAR: PROBLEMATIZAÇÕES A PARTIR DE ALUNOS DO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO" produzida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso (PPGEdu/UNEMAT), linha Educação e Diversidade. Tive como objetivo, problematizar relações de saber-poder e verdade presentes em práticas discursivas e não discursivas das diversas religiosidades/espiritualidades assumidas por estudantes do terceiro ano do Ensino Médio da Escola Estadual Deputado João Evaristo Curvo, no município de Jauru/MT. Analisei regimes discursivos religiosos/espirituais e educacionais, a partir de conceitos centrais da obra do filósofo francês Michel Foucault (1979; 1984; 1996; 1999; 2008), como os de saber-poder-verdade e subjetivação. A pesquisa tem como intercessores teóricos, também, Nietzsche (2015; 2017; 2019; 2022), Deleuze e Guattari (1995), Deleuze e Parnet (1998), Larrosa (1994), Veiga-Neto (2016) e Fisher (2001; 2012). Utilizei algumas ferramentas disponibilizadas por esses autores para produzir, inicialmente, um exercício cartográfico de conceitos foucaultianos a fim de compreender as relações de ser-saber, ser-poder, e modos de subjetivação, para pensar posteriormente, como o pertencimento de um sujeito a uma determinada orientação religiosa/espiritual movimenta regimes discursivos e jogos de verdade em suas experiências escolares. Realizei um exercício arqueogenealógico, analisando as seguintes práticas discursivas: cartas do Padre Jesuíta Manoel da Nóbrega, Transcrições da Audiência Pública Nº 17, realizada pelo Min. do Supremo Tribunal Federal Luís Roberto Barroso em 15 de julho de 2015 e documentos educacionais nacionais e estaduais de Mato Grosso. Esse exercício apontou encontros, permanências, rupturas, condições de possibilidades para a emergência de discursos a respeito de educação, escola, religião, religiosidade e espiritualidade. Essas ferramentas teórico-metodológicas permitiram-me ainda, problematizar como mecanismos de controle discursivos entram em jogo na *ordem do discurso* selecionando e excluindo, em relações de saber-poder, enunciados que objetivam, conformam, normatizam e produzem sujeitos disciplinados. A pesquisa empírica com os estudantes fora realizada utilizando como instrumentos um questionário de Escala de Bem-Estar Espiritual (EBE) e um roteiro de Entrevista não estruturada para compreender como os discursos que circulam nesses espaços incidem sobre seus corpos e mentes, constituindo-os como sujeitos dotados de uma moralidade. Concluí que os saberes-poderes que circulam nos espaços religiosos é produtivo e pode ser percebido nas vivências escolares dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio, sujeitos aqui pesquisados.

Palavras-Chave: Religiosidade/Espiritualidade. Escola/Educação. Modos de Subjetivação.

ABSTRACT

This dissertation is the result of the research "RELIGIOUS/SPIRITUAL SUBJECTIVATION IN SCHOOL SPACE-TIME: PROBLEMATIZATIONS FROM THIRD YEAR HIGH SCHOOL STUDENTS" produced in the Postgraduate Program in Education at the State University of Mato Grosso (PPGEdu/UNEMAT), Education and Diversity line. My objective was to problematize relations of knowledge-power and truth present in discursive and non-discursive practices of the various religiosities/spiritualities assumed by third-year high school students at João Evaristo Curvo, in the municipality of Jauru/MT. I analyzed religious/spiritual and educational discursive regimes, based on central concepts from the work of French philosopher Michel Foucault (1979; 1984; 1996; 1999; 2008), such as knowledge-power-truth and subjectivation. The research also has as theoretical intercessors Nietzsche (2015; 2017; 2019; 2022), Deleuze and Guattari (1995), Deleuze and Parnet (1998), Larrosa (1994), Veiga-Neto (2016) and Fisher (2001; 2012). I used some tools made available by these authors to produce, initially, a cartographic exercise of Foucauldian concepts in order to understand the relationships of being-knowledge, being-power, and modes of subjectivation, to think later, as the belonging of a subject to a certain religious/spiritual orientation moves discursive regimes and games of truth in their school experiences. I carried out an archaeogenealogical exercise, analyzing the following discursive practices: letters from the Jesuit Father Manoel da Nóbrega, Transcripts of Public Hearing No. 17, held by the Federal Supreme Court Minister Luís Roberto Barroso on July 15, 2015 and national and state educational documents from Mato Grosso. This exercise pointed out encounters, permanences, ruptures, conditions of possibilities for the emergence of discourses regarding education, school, religion, religiosity and spirituality. These theoretical-methodological tools also allowed me to problematize how discursive control mechanisms come into play in the order of discourse, selecting and excluding, in knowledge-power relations, statements that objectify, conform, standardize and produce disciplined subjects. The empirical research with students was carried out using as instruments a Spiritual Well-Being Scale (EBE) questionnaire and an unstructured interview script to understand how the discourses that circulate in these spaces affect their bodies and minds, constituting them as subjects endowed with morality. I concluded that the knowledge-powers that circulate in religious spaces is productive and can be perceived in the school experiences of third-year high school students, the subjects researched here.

Keywords: Religiosity/Espirituality. School/Education. Subjectivation Modes.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADI	–	Ação Direta de Inconstitucionalidade
AMICUS DH	–	Grupo de Atividade de Cultura e Extensão da Faculdade de Direito da USP
ANAJUBI	–	Associação Nacional dos Advogados e Juristas Brasil-Israel
ANIS	–	Instituto de Bioética, Direitos Humanos e Gênero
ANPTECRE	–	Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação e Pesquisa em Teologia e Ciências da Religião
ASSINTEC	–	Associação Inter-Religiosa de Educação e Cultura
BEE	–	Bem-Estar Existencial
BER	–	Bem-Estar Religioso
BNCC	–	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBB	–	Convenção Batista Brasileira
CGADB	–	Convenção Geral das Assembleias de Deus do Brasil
CNBB	–	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNPQ	–	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE	–	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAMADE	–	Convenção Nacional das Assembleias de Deus Ministério de Madureira
CONIB	–	Confederação Israelita do Brasil
CONSED	–	Conselho Nacional dos Trabalhadores em Educação
DRC/MT	–	Documento de Referência Curricular de Mato Grosso
EBE	–	Escala de Bem-Estar
EBE	–	Escala de Bem-Estar Espiritual
EM	–	Ensino Médio
FAMBRAS	–	Federação das Associações Muçulmanas do Brasil
FAPESP	–	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FEB	–	Federação Espírita Brasileira
FENACAB	–	Federação Nacional do Culto Afro Brasileiro em Conjunto com a Federação de Umbanda e Candomblé de Brasília e Entorno
FONAPER	–	Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso
IAB	–	Instituto dos Advogados Brasileiros
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIHS	–	Liga Humanista Secular do Brasil
MT	–	Mato Grosso
PGR	–	Procuradoria Geral da República
SBB	–	Sociedade Budista do Brasil
STF	–	Supremo Tribunal Federal
USP	–	Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tripartição de Obras Foucaultianas 25
Tabela 2 – Comparativo: Poder Soberano e Poder Disciplinar 37
Tabela 3 – *Amici Curiae* na Audiência Pública 58
Tabela 4 – Expositores e Instituições do período matutino da Audiência Pública 59
Tabela 5 – Distribuição Religiosa geral: Jauru/MT 87
Tabela 6 – Distribuição Religiosa por nível de instrução 1 87
Tabela 7 – Distribuição Religiosa por nível de instrução 2 88
Tabela 8 – Sujeitos selecionados para entrevista 94

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Trecho da convocação para Audiência Pública.....55

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS 14
1.1 Percursos metodológicos 18

2 UM EXERCÍCIO DE CARTOGRAFIA: PENSANDO COM FOUCAULT 22
2.1 Exercício cartográfico: conectando e relacionando conceitos foucaultianos 22
2.2 O Ser-Saber, Ser-Poder, Ser-Consigo 25
2.3 Subjetivação, Objetivação, Sujeição e Tecnologias do Eu 32
2.4 Foucault e a Escola 34
2.5 Nietzsche, Foucault e a Religião 41
2.5.1 Nietzsche: Religião, Metafísica e Moral na construção do sujeito 43
2.5.2 Foucault: Religião e produção do sujeito 47

3 EXERCÍCIO ARQUEOGENEALÓICO: DOCUMENTOS E DISCURSOS SOBRE O RELIGIOSO E A ESCOLA 51
3.1 ADI e Audiência Pública: Posições discursivas 53
3.2 Legitimidade dos sujeitos discursivos 62
3.3 Discursos sobre o Religioso e a Escola: Da conversão à diversidade 68
3.4 O Religioso/Espiritual e a construção do sujeito 80

4 RELIGIOSIDADE, ESPIRITUALIDADE, ESCOLA 86
4.1 A Escola, a cidade e o estado: O Locus da Pesquisa 87
4.2 Na dobradiça, os sujeitos 90
4.3 Espaços-Tempos, Discursos, Corpos: Construindo sujeitos 91
4.4 Narrativa dos sujeitos: Disciplinaridade e subjetivação escolar e religiosa/espiritual 95
4.4.1 Procedimentos Pedagógicos: Concentração, Leitura e uso de Materiais Pedagógicos 98
4.4.2 Formação Moral: Culpa, Expiação e Perdão 100
4.4.3 Religião, Bem-Estar, Saúde e Vícios 104
4.4.4 Vigilância e Controle do Corpo 106

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 110

REFERÊNCIAS 113

APÊNDICE A - TABELA PARA CÁLCULO DE PONTUAÇÃO DO QUESTIONÁRIO EBE 118

APÊNDICE B - MODELO DE TABELA DE PONTUAÇÃO DA ESCALA DE BEM-ESTAR ESPIRITUAL/BEM-ESTAR RELIGIOSO/BEM-ESTAR EXISTENCIAL ... 119

ANEXO A - QUESTIONÁRIO EBE 120

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ela chegava toda aula vestida de saia, uniforme e sorrindo. Tinha cabelo cacheado, preto, que alcançava os ombros (e não passava deles), pele negra, sorriso grande, natural e fácil. No fundo, não havia nada que atraísse muita atenção. Sentava-se na primeira fileira, sempre encostada na parede e nunca na carteira da frente (era sempre entre a terceira e a quinta). Tinha uma voz que poderia soar grave demais, para uma menina, nos seus 11 anos de idade, mas que também não se confundia com uma voz masculina. Olhava para todos os lados o tempo todo, sempre procurando alguém com quem arriscar uma conversa, uma distração às atividades que estavam à sua frente, uma fuga à disciplina proposta pelas carteiras enfileiradas, quadro à frente e pelos olhares do professor.

Para o que considero um comportamento disciplinado (que talvez ficasse melhor se entendido como obediência às regras – entre elas a do silêncio) ela poderia ser considerada uma das alunas mais indisciplinadas da turma. A conversa que soava a todo o momento, o levantar e sentar na carteira (repetição que ocorria à exaustão), a fuga do assunto proposto para a aula, o caderno aberto com as atividades sempre mal copiadas (quando copiadas) e carregada de uma despreocupação, às vezes, espantosa.

Imagine minha surpresa ao saber que se tratava de uma aluna que tinha raízes religiosas, assídua frequentadora do templo (de sua fé), que participava de atividades das mais diversas naturezas em sua igreja, cantava, fazia leitura bíblica, sentava-se silenciosamente no banco e ali permanecia até o fim da reunião, ações que, lidas por um religioso assíduo, talvez pareçam absurdamente naturais, normais, algo como, “é assim mesmo, nada de mais aí”.

Mas, comecem a imaginar o contraste entre essas duas figuras que se encontram na mesma pessoa, no mesmo corpo: a aluna conversadeira da sala e a seguidora silenciosa do templo; a desinibida das leituras bíblicas frente ao público religioso que se converte em vergonha dos colegas e reluta insistentemente em não se colocar diante da sala para absolutamente nada; A jovem que atenciosamente observa o pregador e escuta suas palavras (talvez por uma ou duas horas a fio) e aquela jovem que desvia a atenção em conversas paralelas que cortam e interrompem as falas do docente na sala a cada minuto.

O paradoxo observado no comportamento da jovem acionou gatilhos que impulsionaram as minhas primeiras indagações a respeito do comportamento, da vivência e das experiências escolares em suas relações com o sujeito religioso, que, ao menos de onde

observava, era algo muito distinto, talvez, no extremo de um contraste, seria ela Jekill e Hyde[1]. Essa jovem menina que me inquietou ao longo de todo um ano e me trouxe a esta pesquisa.

Esta Dissertação apresenta um estudo que objetiva problematizar relações de saber-poder e verdade nas práticas discursivas e não discursivas das diversas Religiosidades/Espiritualidades assumidas por estudantes do Terceiro Ano do Ensino Médio da rede pública do estado de Mato Grosso, buscando e nos perguntando de que forma isso se reflete em suas vivências escolares[2]. Assumi os discursos e enunciados religiosos/espirituais como práticas intencionais que acionam, a partir de determinados dispositivos, modos de subjetivação que incidem sobre os corpos e práticas desses estudantes e se constituem em modos de assujeitamento e de construção que podem afetar e provocar efeitos em suas vivências e resultados acadêmicos no espaço-tempo escolar. Assim, pergunto: de que forma a religiosidade/espiritualidade é constitutiva das subjetividades dos sujeitos e de que modo isso afeta suas experiências escolares?

A partir da problematização proposta acima, objetivei compreender modos de subjetivação e relações de saber, poder e verdade, movimentadas em discursos religiosos e educacionais na vida de estudantes do Terceiro Ano do Ensino Médio, na Escola Estadual Deputado João Evaristo Curvo, no município de Jauru/MT, e nas implicações dessas experiências na forma como vivem o espaço-tempo escolar.

Minha primeira proposta é a de que os discursos religiosos/espirituais e educacionais se entrecruzam nos sujeitos que experenciam vivências nos espaços-tempos escolares e religiosos/espirituais. Uma segunda ideia é a de que nem todos os discursos transitam da mesma forma em diferentes sujeitos, de modo que, o *status* de verdade, depende de uma série de regras e critérios postos em jogo nas práticas discursivas e não discursivas, podendo, a partir daí, se estabelecerem como modos de subjetivação. Por fim, se os discursos religiosos/espirituais e educacionais/escolares incidem sobre os sujeitos construindo, normatizando, controlando, interditando ou prescrevendo práticas, acredito ser possível percebê-los e analisá-los a partir de suas autonarrativas.

Organizei o estudo em cinco seções. Nas considerações iniciais, apresentei uma experiência vivida no espaço escolar onde teço as primeiras indagações sobre o modo como os

---

[1] Personagem de Robert Louis Stevenson na obra *Strange Case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde*, 1886. Na obra, após utilizar uma fórmula produzida por ele mesmo, o Dr. Jekyll revela seu lado mal.

[2] Este estudo foi submetido ao Conselho de Ética e Pesquisa, tendo sido aprovado em 17 de dezembro de 2022 conforme parecer número 5.823.774.

sujeitos se constroem a partir das relações de saber-poder-verdade. Demonstrei em seguida as problematizações que deram rumos a este estudo. Produzi também um esboço de cada uma das seções desta Dissertação a fim de produzir um panorama inicial que permite uma visualização geral da pesquisa e nas quais se condensam o conhecimento obtido ao longo de todo o processo de investigação. Concluí as considerações iniciais apresentando, de forma bastante resumida, os métodos, as ferramentas e os percursos seguidos para o desenvolvimento deste estudo.

Na segunda seção, realizei um exercício cartográfico de conceitos foucaultianos, apropriando-me deles para compreender as relações de ser-saber, ser-poder e modos de subjetivação, entre outros, a fim de entender como esses conceitos permitem-me pensar a produção do sujeito moderno, do sujeito construído por e para o Estado Disciplinar em um emaranhado discursivo sobre as religiosidades/espiritualidades, educação e escola. Desenvolvi esta tarefa utilizando como ferramenta conceitual-metodológica a cartografia de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), pela qual foi possível construir um "mapeamento" conceitual das tecnologias que constituem o sujeito em suas práticas (sejam elas discursivas ou não) a partir da relação saber-poder-verdade-subjetivação. Tomei ainda reflexões propostas por Nietzsche acerca da religião e de suas implicações na produção do sujeito moderno.

Nesse sentido, caminhei aqui por temas que se tocam e podem ser pensados a partir de alguns conceitos disponibilizados pelo filósofo francês Michel Foucault (1979; 1984; 1996; 1999; 2008). Essas ferramentas conceituais constituem uma rede de ideias que se embrenham, se cruzam e se atravessam na construção do sujeito tal como um rizoma, onde não me interessou encontrar origens nem fins, mas sim, contatos, agenciamentos. Sob a questão da produção do sujeito, operei encontros possíveis de Foucault e Nietzsche para elucidar certa cosmovisão religiosa/espiritual que se articula na maquinaria escolar com discursos, verdades, relações de poder, de submissão e de assujeitamento que constroem um tipo próprio de sujeito conformado ao poder disciplinar.

Na terceira seção deste estudo, inspirando-me em Foucault (2008), realizei um exercício arqueogenealógico a partir de documentos e acontecimentos discursivos problematizando mecanismos de controle dos discursos e os seus efeitos de verdade, suas emergências, rupturas e descontinuidades. Em sua forma de compreender os documentos, transformando-os em monumentos, Foucault dá a estes, centralidade, importância e contingencialidade. Assim, busquei em diferentes momentos da história do Brasil e, a partir de diferentes monumentos discursivos e em diferentes espaços institucionais de sua produção, relações estabelecidas entre o campo educacional e o campo religioso.

Não escrevo essa seção com o intuito de refazer os passos da influência religiosa no espaço-tempo escolar ou mesmo erguer uma versão (mais uma versão) da história da religião no Brasil ou mesmo apresentar um estudo aprofundado sobre ela. O que realizei foi uma análise de discursos religiosos e educacionais em alguns monumentos discursivos que, me parece, deram indicativos acerca das estratégias do poder disciplinar e de seu funcionamento, a partir de relações existentes entre estes e os sujeitos que, nas instituições disciplinares e religiosas/espirituais, são submetidos a maquinarias e a um conjunto de dispositivos e estratégias de assujeitamento e docilização.

Problematizei nessa seção, discursos e relações de saber-poder observadas nesses monumentos, suas continuidades e rupturas a fim de descrever certa forma de compreensão de educação que esteve e está atrelada a diferentes compreensões do que seja o "religioso/espiritual" e das disputas por espaços de poder, onde o objeto do poder disciplinar é o próprio corpo dos sujeitos e cujo objetivo é o controle de suas ações mais detalhadas, microfísicas.

Compreendo que as relações de poder se manifestam na construção de corpos religiosos e de corpos escolares, a partir de atravessamentos nos quais, os sujeitos são o alvo final de uma relação de sinergia entre discursos religiosos e discursos pedagógicos, ou seja, uma junção de discursos materializados nas instituições disciplinares (como a escola, a Igreja, o Templo, o Terreiro, o Centro ou qualquer outro espaço religioso ou de promoção da espiritualidade) por normas, documentos e textos prescritivos. Ante estes apontamentos, problematizei na quarta seção, modos de subjetivação postos em funcionamento, a partir da experiência religiosa e escolar na construção de sujeitos estudantes de um terceiro ano do Ensino Médio da rede pública educacional do Estado de Mato Grosso. A unidade *locus* da pesquisa é a Escola Estadual Deputado João Evaristo Curvo, localizada no Município de Jauru.

Nas considerações finais lancei algumas conclusões a que cheguei após o percorrer do caminho, ponderando não apenas sobre as respostas que construí, mas também sobre as lacunas que não foram preenchidas e insistem em permanecer escondidas na escuridão. Espero que tanto as questões problematizadas e discutidas ao longo do estudo quanto àquelas que tinham potencialidade, mas não foram analisadas possam de alguma forma, significar uma contribuição e um ponto de partida para novos estudos.

1.1 Percursos metodológicos

Busquei a partir de uma revisão bibliográfica e fundamentados na cartografia de Deleuze e Guattari (1995), produzir um exercício que explorasse contatos entre os diversos conceitos Foucaultianos construídos em suas obras *Microfísica do Poder* (1979*), História da Sexualidade* 2: *O uso dos prazeres* (1984), *Vigiar e Punir: O nascimento da Prisão* (1999), *A arqueologia do saber* (2008) e *A Ordem do Discurso* (1996). Junto a estas obras, somei vozes que serviram de inspiração a Foucault como Nietzsche (2015; 2017; 2019; 2022) e outros que, assim como este estudo, se debruçaram em Foucault como sua inspiração como Fischer (2001; 2012), Machado (1979), Larrosa (1994), Veiga-Neto (2016) entre outros.

Tomei, ainda, a ferramenta metodológica de Foucault para produzir um exercício arqueogenealógico com vistas a problematizar em documentos o surgimento, rupturas e descontinuidades discursivas acerca de ideias que demonstrassem como a religiosidade/espiritualidade, a educação e a escola são conceitos construídos em relações de saber e poder em espaços institucionais do poder disciplinar, a partir de determinados discursos que emergem de uma vontade de verdade e de condições específicas de regulações e mecanismos de controle dos discursos. Apropriei-me de discursos institucionais e não institucionais oficiais ou não, com a finalidade de demonstrar como os saberes são postos, construídos e movimentados na contemporaneidade.

Para a problematização dos documentos, escolhi tal qual me parece, aqueles que podem me revelar, segundo o intuito da pesquisa, práticas discursivas da religiosidade que buscam um *status* pedagógico por meio de prescrições e normas com a finalidade de conformar os sujeitos a quem se dirigem. Assim, utilizei discursos encontrados nas cartas do Padre Jesuíta Manuel da Nóbrega, que esteve em missões jesuíticas no Brasil, em falas (aqui transcritas) proferidas na Audiência Pública nº 17 de 15 de Junho de 2015, realizada pelo Excelentíssimo Senhor Ministro do Supremo Tribunal Federal (STF) Luís Roberto Barroso, documentos educacionais como DRC/MT, BNCC, LDBEN e a recente Lei nº 11.905 de 13 de Setembro de 2022 que dispõe sobre o serviço voluntário de capelania escolar na rede estadual de ensino de Mato Grosso. Ao longo das seleções destes documentos, deparei-me com a realidade do mundo virtual e de suas redes, assim, também os incluí em minhas análises.

No que se refere às cartas do Padre Manuel da Nóbrega, sua escolha se deu como forma de comparar a constituição e emergência de discursos, acerca de educação e religiosidade, que circulavam ainda no surgimento do sistema educacional brasileiro com aqueles postos em circulação atualmente. Desse modo, pude analisar as rupturas discursivas e

os enunciados que são postos em jogo atualmente, submetendo-os à crítica, à contingencialidade e historicidade a que estão sujeitos e desnaturalizar suas existências.

Aqui, tratei os documentos como monumentos, com contingencialidade, importância e historicidade, enfim, como acontecimentos discursivos.

Na quarta seção, articulei os conceitos da segunda seção com as discussões da terceira, para dar conta de uma compreensão da pesquisa na sua dimensão do estudo de campo, ou seja, indo ao *locus* da pesquisa. Assim, a partir do contato direto com o espaço pesquisado e com os participantes, alunos de um terceiro ano do Ensino Médio, que se dispuseram a responder um Questionário de Escala de Bem-Estar-Espiritual (EBE) pude construir um conjunto de informações acerca de suas crenças. Nesse aspecto, o questionário já validado no Brasil como instrumento de pesquisa (Marques; Sarriera; Dell' Aglio, 2009; Martinez; Almeida; Garcia; Carvalho, 2013), subsidiou-me a compreender de que forma e com qual intensidade os participantes percebem suas próprias crenças, sua religiosidade/espiritualidade.

Dediquei-me, ainda, a reconhecer na vida desses jovens e adolescentes estudantes as concepções religiosas das quais se apropriam, as quais tomam como sendo "suas" e como elas são entendidas por eles em sua amplitude, profundidade, intensidade e comprometimento, implicando nisso, o quanto os discursos operam "verdades" e relações de poder sobre o sujeito e seu corpo, aquilo que Foucault chamou de Microfísica do Poder (1979).

Utilizei como instrumento para acessar as dimensões religiosas e escolares na vida desses jovens um roteiro de entrevista produzido pelo autor, sob supervisão da orientadora Maritza Maciel Castrillon Maldonado. O roteiro conta com aproximadamente trinta questões, que podem ser organizadas em três dimensões: a) Identificação do sujeito; b) Experiência e vivência religiosa/espiritual e c) Experiência e vivências no espaço-tempo escolar.

Optei pela técnica da entrevista já que "por meio dela os pesquisadores buscam coletar dados objetivos e subjetivos" (Batista; Matos; Nascimento, 2017, p. 24) atendendo aos objetivos que me propus. Além disso, ela "acompanha o movimento e, mais especificamente, os instantes de ruptura, os momentos de mudança presentes nas falas" (Tedesco; Sade; Caliman, 2013, p. 300). Utilizei o formato de entrevista não estruturada clínica. Segundo Lakatos e Marconi (2003), nesse tipo de entrevista o entrevistador pode dirigir as situações para qualquer direção que julgar adequada e explorar os temas, assuntos ou questões de forma mais aprofundada e ampla. Nesse aspecto, a entrevista clínica permite "estudar os motivos, os sentimentos, a conduta das pessoas" a partir de uma série de perguntas organizadas previamente (2003, p. 197).

Tratarei os dados coletados, a partir do questionário EBE e das entrevistas, enquanto práticas discursivas que exprimem, a partir do próprio sujeito e de sua narrativa, os saberes e poderes que os atravessam e que compõem sua subjetividade, suas experiências, suas cosmovisões e como elas se relacionam com suas vivências no ambiente escolar. Os questionários e as entrevistas são utilizados aqui na perspectiva das tecnologias do eu segundo Jorge Larrosa (1994), onde a experiência de si é analisada a partir de tecnologias de autorreflexão, narrativas de autoexpressão e ações práticas de autocontrole e autotransformação.

Sustentei minhas análises e construções articulando e unindo vozes que ecoam na existência de uma base teórica contemporânea no campo da educação realizando um exercício de desconstruir totalidades, universalidades ou ideias naturalizadas e essencialistas. Nessa perspectiva, tanto mais me importa questionar, indagar, encontrar fissuras e rupturas a serem problematizadas, sem assumir as coisas como dadas e a partir daí perceber o sujeito e suas práticas como historicamente contingentes e ligados a relações de saber-poder-verdade que os assujeitam e os constituem.

Na base de meus estudos, será possível perceber conceitos sustentados pela produção intelectual de autores como Michel Foucault (1979; 1984; 1996; 1999; 2008;): saber, poder, disciplinamento, práticas discursivas e não discursivas, discursos e enunciados, subjetividade, subjetivação e assujeitamento; Nietzsche (2019): moral do ressentimento, má consciência e boa consciência, culpa; Jorge Larrosa (1994): máquinas óticas, tecnologias do eu, narração e autonarração; Masschelein e Simons (2014): espaço-tempo, suspensão, escola; Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995): cartografia, devir, linhas de segmentaridade, agenciamento.

A escolha teórico-metodológica não ocorre, como se sabe, sem intencionalidade. Na verdade, em seu extremo oposto, o referencial que aqui adotei é a manifestação própria da intencionalidade daquilo que este estudo se propôs a mostrar. Somos ambos, autor e obra, resultados também de contingências e, portanto, nos encontramos imersos em relações de saber-poder-verdade-subjetivação. Desse modo, a escolha das “lentes” que adotei em minha observação do mundo é a própria manifestação dessas relações que me produziram e conduziram até aqui.

Não é, e nunca foi pretensão deste estudo apresentar respostas ou soluções absolutas de qualquer natureza, não estou traduzindo uma verdade, nem representando uma realidade pronta e acabada, a qual bastaria ser observada sob a luz destes enunciados e *voilá*, está aí o mundo, está aí a verdade. Não estou em busca de leis ou de conhecimentos estagnados e universais, antes, opero na busca do contingente, das rupturas, do local, da fluidez e do

subjetivo. Minha busca é pela problematização daquilo que desaparece na superfície, da desnaturalização das “verdades” e do questionamento ao indiscutível.

Nas considerações finais, tão logo abandonando as verdades absolutas, lancei algumas conclusões a que cheguei após o percorrer do caminho, ponderando não apenas sobre as respostas que construí, mas também sobre as lacunas que ainda insistiram em permanecer escondidas na escuridão. Espero que tanto as questões problematizadas e discutidas ao longo do estudo, quanto àquelas que tinham potencialidade, mas não foram analisadas possam de alguma forma, significar uma contribuição e um ponto de partida para novos estudos.

2 UM EXERCÍCIO DE CARTOGRAFIA: PENSANDO COM FOUCAULT

Escolher um conjunto teórico pelo qual possa observar e compreender o mundo é sempre uma tarefa de inclusão e exclusão, um exercício de poder. Tal prática determina para o acadêmico as cores com as quais seu mundo será pintado, as formas, as linhas, os limites e os espaços por onde e quando se desenharão seus estudos. Nesse aspecto, a escolha epistêmica é assumir um caminho pensando um local e um momento de chegada: os objetivos.

Para dar conta desta tarefa, a escolha não foi feita sem critério ou intencionalidade e, mesmo para a escolha teórica, é necessário repertório teórico. Assim, conhecer os conceitos, as obras, os pensadores e seus percursos metodológicos e submetê-los à crítica garante-me maior assertividade quanto ao que busco. Nesta seção, utilizei o pensamento cartográfico de Deleuze e Guattari (1995) para sistematizar e organizar os principais conceitos que seriam movimentados nesta pesquisa. Deste modo, posso pensar como uma seção onde coloquei um par de óculos para ver melhor o que escolhi.

2.1 Exercício cartográfico: conectando e relacionando conceitos foucaultianos

A Cartografia é um conceito e um procedimento de pesquisa criado pelos filósofos franceses Deleuze e Guattari que Foucault nem sequer menciona. Assim, pode parecer estranho ao leitor utilizar-me do procedimento criado por outros autores para estabelecer formas de compreensão acerca de conceitos de outro autor. Mas, é necessariamente isso o que farei.

Talvez fosse necessária uma expressão que pudesse esclarecer esta prática, talvez, elucidar o uso de um conceito que não pertence a um autor operando sobre um dado conjunto de conceitos dele. Em se tratando de não haver tal expressão, digo, então, exatamente o que é: realizarei um exercício de composição de uma cartografia dos conceitos de Foucault, que serão movimentos nesta pesquisa e sobre os quais, seu cerne se sustentará.

Assumir um exercício cartográfico como metodologia não deve ser interpretada como uma reprodução *ipsis litteris*. Para mim, significa antes, posicionar-me como um pesquisador que assume a cartografia como referência, mas que reconhece os limites de sua própria possibilidade e viabilidade ante uma realidade ímpar e desafiadora que impossibilita sua reprodução.

Recusei-me aqui também a ideia de que o método seja uma base pré-desenhada para enquadrar as experiências ou para determiná-las na sua manifestação. Para uma analogia que, com suas limitações, dê conta de esclarecer o que estou dizendo, imagine um brinquedo de

encaixe de peças geométricas, no qual a criança observa a base de encaixe e depois busca a peça com a forma (estática e bem definida, às vezes, até em suas cores) para confirmar qual delas serve melhor a cada espaço. Não é isso que objetivo fazer.

O método cartográfico "visa acompanhar um processo, e não representar um objeto. Em linhas gerais, trata-se sempre de investigar um processo de produção" (Kastrup, 2015, p. 32). A cartografia é um dos princípios do rizoma (Sousa; Oliveira, 2022, p. 18). Tal como a pista de Deleuze e Guattari em Mil Platôs, vejo que o rizoma "não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, interser, intermezzo" e "tem como tecido a conjunção 'e... e... e...'". Sobre o rizoma, afirmam ainda que "Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio" (Deleuze; Guattari, 1995, p. 36).

Realizar um exercício de composição cartográfica é, portanto, buscar linhas de contatos que produzem os sujeitos, onde os discursos e os conceitos se mostram como percursos realizados nas relações do ser-saber, ser-poder e ser-consigo. Relações que produzem os sujeitos e a realidade sem que se possa demarcar, para isso, um ponto inicial, uma origem. São sempre linhas que se cruzam, territórios que se produzem nos movimentos e se transformam nos processos. É sobre este pilar, sobre estas bases, que me interessa utilizar as ferramentas conceituais de Michel Foucault, mapeadas em um exercício cartográfico de seus conceitos.

Para Veiga-Neto

> Foi Foucault aquele que melhor nos mostrou como as práticas e os saberes vêm funcionando, nos últimos quatro séculos, para fabricar a Modernidade e o assim chamado *sujeito moderno*. Foi com base em Foucault que se pôde compreender a escola como uma eficiente dobradiça capaz de articular os poderes que aí circulam com os saberes que a enformam e aí se ensinam, sejam eles pedagógicos ou não (2016, p.15).

Inicio nosso exercício cartográfico, portanto, localizando os trabalhos de Foucault como sendo um caminho que me permite compreender como a sociedade ocidental constituiu um determinado tipo específico de sujeito através de determinadas relações de saber-poder-verdade-subjetivação e de como esses sujeitos se constituem enquanto sujeitos de "reconhecimento ontológico de si por si" (Foucault, 1984, p.81).

Posso afirmar, a partir disso, que nos diversos trabalhos produzidos por Foucault, uma linha transversal que ocupou grande importância em sua obra, bem como em trabalhos a respeito dele, é a preocupação de compreender como os sujeitos se reconhecem e se tornam como tais. "Veremos que Foucault, no movimento permanente de sua filosofia, nos falou

sempre disso: como (cheguei) chegamos a ser a diferença que (sou) somos agora?" (Fischer, 2012, p. 26).

Essa preocupação da ontologia fica muito clara em Veiga-Neto (2016) ao tratar sobre os eixos nos quais os trabalhos de Foucault se concentram. Ao analisar a proposta de sistematização de três eixos em Morey ele dirá que:

> [...] os três eixos propostos por Morey têm em comum a nossa ontologia histórica; diferenciam-se um do outro em função de como Foucault entende a constituição dessa ontologia: pelo *saber (ser-saber)*, pela *ação de uns sobre os outros (ser-poder)* e pela *ação de cada um consigo próprio (ser-consigo)*. Ou se quisermos, como nos constituímos como *sujeitos de conhecimento*, como *sujeitos de ação sobre os outros* e como *sujeitos de ação moral sobre nós mesmos* (Veiga-Neto, 2016, p. 40).

A respeito do que esses eixos podem me dizer das obras de Foucault, não é como se ele tivesse trabalhado cada um desses aspectos da constituição do sujeito de forma isolada temporalmente ou espacialmente, ou que suas obras, ao tratar de um assunto não tocassem em outro. Mas o que cada obra traz de centralidade, ainda que os temas como a subjetivação, subjetividade, verdade, poder, saber e sujeição sejam recorrentes em várias (senão em todas) delas, é a preocupação em explicar como os sujeitos se tornam quem são. Apostei na ideia da cartografia para acompanhar algumas linhas que constituem a obra de Foucault: mapeá-la, naquilo que interessa a este trabalho, compreendendo que as linhas traçadas pelo francês em sua filosofia do sujeito, levam-me a uma rede de conceitos e ideias que se tocam, sem um começo específico para alguma delas, e, sem que elas sejam independentes umas das outras.

Ora, compreender os conceitos e os movimentos realizados por Foucault é ao mesmo tempo reconhecer que o sujeito não é um objeto estático na história da humanidade e que o próprio filósofo não buscou, nos seus movimentos, estabelecer uma régua, uma medida, uma forma de determinar quem seja e quem será esse sujeito. Para ele, há sempre movimentos, rupturas, mudanças, disputas, lutas e embates que nos produzem.

A filosofia ou, como também posso dizer a historiografia produzida por Foucault nos mostra como a contingencialidade, ou seja, como os espaços, os tempos, os contatos, os afetos e devires, sejam com a sociedade ou com o mundo, com as práticas discursivas ou não discursivas, erigem determinados tipos – não eternos – de sujeitos. Quais foram, portanto, os territórios por onde Foucault pisou? O que observou nos *lugares tempos* em que esteve? O que seus olhos, seu corpo e sua mente viram, compreenderam e produziram? É possível, de alguma forma, analisar seus territórios, seus deslocamentos?

Posso, a partir dessas problematizações, com ressalvas e restrições necessárias ao aspecto didático da apresentação, organizar a produção de Foucault conforme a tripartição de Morey, na obra de Veiga-Neto (2016, p. 41):

Tabela 1 – Tripartição de Obras Foucaultianas

Ser-saber	Ser-poder	Ser-consigo
História da Loucura	*História da Loucura*	*História da Loucura*
Nascimento da Clínica	*Vigiar e Punir*	*História da Sexualidade:* a. *A vontade de Saber*; b. *O uso dos Prazeres*; c. *O cuidado de Si*.
As palavras e as Coisas	*A Ordem do Discurso*	
A arqueologia do Saber		

Fonte: Alfredo Veiga-Neto: Foucault e a Educação. 2016 p. 41

Em todos os temas trabalhados nas obras de Foucault, a problematização principal, conforme dito anteriormente, se trata de pensar como nos tornamos os sujeitos que somos, e no caso específico do quadro acima, trata-se também da dimensão do conhecimento (saber), da ação (práticas ou exercício do poder) e da constituição do sujeito moral (relação em que sujeito estabelece um determinado código de conduta a ser seguido para e por si). Assim, para dar conta da empreitada, é necessária a compreensão das relações do Ser com os saberes, com o poder e consigo.

2.2 O Ser-Saber, Ser-Poder, Ser-Consigo

A respeito do ser-saber, Foucault trata do ser enquanto sujeito de conhecimento, aquele que precisa, para agir sobre si ou sobre os outros (ser-poder), assumir determinados conhecimentos como "verdadeiros". Isso fica demonstrado, quando trata da temperança em *História da Sexualidade II: o uso dos prazeres*, ao afirmar que "não se pode praticar a temperança sem uma forma de saber que se constitui como sujeito moral no uso dos prazeres sem constituir-se ao mesmo tempo como sujeito de conhecimento" (Foucault, 1984, p. 80).

Nessa primeira dimensão, para Foucault, o sujeito não é um produtor do conhecimento ou, de outra forma, o sujeito não está na origem, na produção, na criação do conhecimento, antes, é o reflexo, o resultado, o produto dos saberes e do conhecimento, como ele é produzido

em determinadas redes e campos de saberes que o tornam o sujeito moderno, sujeito de conhecimento e assujeitados a ele. Segundo Veiga-Neto "[...] para Foucault, o sujeito moderno não está na origem dos saberes; ele não é o produtor de saberes, mas ao contrário, ele é um produto dos saberes. Ou, talvez melhor, o sujeito não é um produtor, mas é produzido no interior de saberes" (Veiga-Neto, 2016, p. 44).

Mas o que seriam então estes saberes? O que Foucault considera por saber? Segundo Possenti (2007, p. 12-13) podemos considerar se quisermos sustentar a ideia de saber utilizando adequadamente as considerações de Foucault, que o saber é correlato de certas práticas, mas não de qualquer prática, ou seja, existem certas práticas que podem ser consideradas como saberes e práticas que, segundo Foucault não devem ser consideradas desta forma. Assim, para que o saber (enquanto ideia, enquanto conceito) esteja segundo o que pensava Foucault, é necessário que alguns critérios sejam cumpridos: a) É aquilo de que se pode falar em uma prática discursiva e que se constitui em um domínio de objetos que poderão ou não assumir uma posição de científicos; b) é um espaço que pode ser ocupado por um sujeito, ou seja, tomar uma posição discursiva para falar dos objetos, os quais estão em seu discurso; c) é 'um campo de coordenação e subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem se definem, se aplicam e se transformam'; d) se constitui em possibilidades de utilização e de apropriação que são oferecidas pelo próprio discurso; e) por fim, o saber é um correlato de práticas.

Em Veiga-Neto (2016, p. 44) o saber aparece circunscrito em regras mais sucintas de consideração. Segundo ele, o saber se caracteriza por ser tido como verdadeiro, ou seja, por sua carga positiva, por se apresentar em teorias sistemáticas e por se manifestar por meio de discursos científicos. Tal compreensão sobre a positividade dos saberes, ainda pode ser sustentada por Giacomoni e Vargas (2010, p. 121) ao afirmar que "toda forma de saber possui uma positividade, que não está condicionada à cientificidade e que não pode ser julgada por uma referência que não seja o próprio saber". Em sua definição de saber os autores afirmam que são práticas discursivas com capacidade de:

> Formar objetos, enunciações, jogos conceituais e escolhas temáticas e teóricas visando à construção de proposições (com ou sem coerência), descrições, verificações e teorias. Esta positividade, que não se confunde com a ciência (mas pode englobá-la) Foucault denomina *saber* (Giacomoni; Vargas, 2010, p. 128).

O que entendo daquilo que Foucault considera saber é que este é produzido dentro de um determinado circuito, dentro de determinadas relações, a partir de determinadas instituições e sujeitos que ocupam certas posições no discurso. Sua produção se dá a partir de uma

sistematização que constrói um enunciado que circula, que produz, que tem objetos e acontecem em um determinado campo, que é positivo, mas que tem fronteiras e interditos e que, portanto, é contingente, histórico.

A relação Ser-Saber é simbiótica e sincrônica, na medida em que o sujeito é produzido pelos saberes e que estes se manifestam por meio de uma linguagem, de um discurso sistemático cujo objetivo, é persuadir o sujeito, torná-lo assujeitado, promovendo-se como uma verdade, apresentada a partir propaganda da neutralidade científica ou do reflexo, da correspondência do mundo. No entanto, conforme afirma Gimbo (2016), o saber é indissociável das constantes lutas políticas, das vontades, dos desejos que regulam, a partir de tabus, rituais, direitos, privilégios e exclusividades na posição discursiva, aquilo que pode ser visto, escrito, que determinam aquilo que pode ser distribuído, como alocar e determinar as falas, os sujeitos e os objetos.

Efetivamente todas estas regulações produzem na sociedade, locais determinados para o surgimento de enunciados, utilizando critérios de exclusão e inclusão que permitem regular o que será dito e o que não será dito, o que será mostrado/visto e o que será ocultado. Logo,

> o saber se encontra dotado de poder, inclusive institucionalmente, é enquanto se tem saber [...] que se tem poder. Ao mesmo tempo toda a relação de poder exige um campo de saber para seu exercício, como já foi visto no caso do ‘exame’, dispositivo que gera saber ao passo que realiza o poder Simioni, (1999, p. 109).

É necessário contextualizar que as produções a respeito do saber até então circulantes, enraizadas no pensamento positivista e iluminista, tinham a ideia geral de que o saber seria a solução para os problemas do mundo e que, por meio dele, se poderia enfrentar todo tipo de opressão e poder. Simioni (1999, p.105) na mesma linha de demonstrar as relações de poder e dominação a que os saberes, até então tidos como neutros e salvação das mesmas, estavam relacionados, afirma então, que:

> Maio de 68 demonstrou que nas universidades, nas escolas, nos liceus, enfim, em todas as instituições consagradas ao ensino e ao saber (até aqui singular) havia poder, dominação, sujeição. Ou seja, o saber, compreendido como algo verdadeiro e superior até então, não era neutro e nem antídoto às relações de dominação. Também ele estava imerso nas malhas do poder, exercia uma sujeição dos indivíduos.

Em suma, a relação ser-saber se dá na produção e circulação de discursos que são regulados, controlados, sistematizados e distribuídos, relacionados ou não aos discursos científicos, sob o objetivo de constituir verdades às quais os sujeitos podem ou não aderir como forma de sustentar com alguma segurança suas práticas, desse modo, “a produção do saber é

indissociável de práticas e urgências políticas características de determinada organização social" (Gimbo, 2016, p. 151).

Realizei, neste item, um exercício de pensar as relações estabelecidas entre o sujeito e o saber. Passarei agora a pensar a respeito das relações existentes do ser-poder nas reflexões de Foucault.

Para pensar o ser-poder, é preciso antes compreender como Foucault conceitua o poder. Para Foucault o poder não é uma substância, não é uma coisa, uma posse a que alguém acesse e se torne de sua pertença, lhe detenha como propriedade ou mesmo que se possa dele desfazê-lo, o que seria um paradoxo, já que desfazer é em si uma ação de poder do sujeito sobre si mesmo. Segundo Machado:

> [...] poder não é algo que detém como uma coisa, como uma propriedade, que se possui ou não. Não existe de um lado os que têm o poder e de outro aqueles que se encontram dele alijados. Rigorosamente falando, *o* poder não existe; existem sim práticas ou relações de poder. O que significa dizer que o poder é algo que se exerce, que se efetua, que funciona. E que funciona como uma maquinaria, como uma máquina social que não está situada em um lugar privilegiado ou exclusivo, mas que se dissemina por toda a estrutura social (Machado, 1979, p. XIV).

Dessa forma, o ser-poder diz respeito ao sujeito que exerce práticas ou relações de poder ou que, de modo oposto, sofre seus efeitos na relação com outros sujeitos. Talvez a explicação mais clara e didática que se possa dar para demonstrar a prática do exercício do poder, ou seja, para conceituá-lo segundo o que pensou Foucault seja a definição de Jorge Larrosa. Segundo ele o poder é:

> Uma ação, um fazer que afeta algo. Uma ação sobre ações possíveis. Uma ação que modifica as ações possíveis, estabelecendo com elas uma superfície de contato, ou às vezes, capturando-as a partir de dentro e dirigindo-as, seja impulsionando-as, seja contendo-as, ativando-as ou desativando-as (Larrosa, 1994, p. 78).

Sabendo que o poder em Foucault é uma ação sobre ações, ou seja, uma ação que sobre outras ações exerce uma influência e produz modificações, é possível inferir que o sujeito é constituído a partir de efeitos discursivos numa relação de ações que têm como alvo o seu próprio eu, dominando-o e sujeitando-o. A prática produzida nessa relação é o resultado, portanto, de um exercício do poder, da força, de si sobre si a partir de práticas discursivas que o atravessam e o conformam. Esta mesma relação também ocorre no exercício do poder sobre o outro.

Para analisar o conceito de poder desenvolvido por Foucault, é necessário compreender que ele não restringe sua análise a um poder abstrato, existente no Estado e que, emanando deste, controla e interdita segundo seus interesses em uma coletividade, tal como o era o poder soberano, personificado na existência de um indivíduo como o Rei a partir de relações de opressão e suplício, mas sim, conforme afirma Machado, trata-se de um poder que busca, no corpo humano o seu aprimoramento, seu adestramento (Foucault, 1979, p. XVIII). O poder aqui passa a ser compreendido como uma inexistência, ou seja, "o poder não existe; existem sim práticas ou relações de poder" (Foucault, 1979, p. XVI).

O poder enquanto relação ou exercício de práticas entre sujeitos pode ser caracterizado a partir de duas tecnologias que nos permitem diferenciá-lo quanto à sua aplicação, suas estratégias, seus "alvos" e seus objetivos. Segundo Ferreirinha e Raitz (2010, p. 372) o poder é exercido a partir de duas tecnologias divididas em duas séries. A primeira diz respeito à "série corpo" exercida pelo poder disciplinar no âmbito individual e a segunda "série população", manifestada pela sociedade estatal e que opera no âmbito coletivo. Esta mesma separação ou categorização também é demonstrada em Souza (2011, p. 112) como sendo o poder disciplinar e a biopolítica, que constituiriam juntos, um poder sobre a vida, ou Biopoder.

O poder disciplinar surge, conforme Ferreirinha e Raitz (2010, p. 114), como um aparecimento, a partir dos Séculos XVII e XVIII, "de técnicas (novas) mais ricas em eficácia e ao mesmo tempo, menos caras em termos econômicos". Trata-se de uma nova forma de poder que surge como maneira de aprimorar o tipo, ou as técnicas aplicadas pelo poder soberano, técnicas que eram de clara ostentação.

Na obra *Vigiar e Punir,* Foucault discute, como a partir do Séc. XVIII "há uma ruptura com o poder visível, e como a punição irá transformar-se a partir de práticas mais suaves, mais doces, menos violentas na sua visibilidade e na sua dor, naquilo que toca os corpos" (Fisher, 2012, p. 44). Esse processo de transformação das práticas de punição e de controle constituirá o poder disciplinar e este, será operado a partir de quatro características fundamentais, conforme nos mostra Machado:

> Em primeiro lugar a disciplina é um tipo de organização do espaço. É uma técnica de distribuição dos indivíduos através da inserção dos corpos em espaço individualizado, classificatório, combinatório [...] Em segundo lugar, e mais fundamentalmente, a disciplina é um controle do tempo. Isto é, ela estabelece uma sujeição do corpo ao tempo [...] Em terceiro lugar, a vigilância é um de seus principais instrumentos de controle [...], Finalmente, a disciplina implica um registro contínuo do conhecimento (Foucault, 1979, pp. XIX-XX).

Nessa perspectiva, o poder disciplinar assume uma forma de exercício que tem como objetivo o controle dos corpos de forma mais econômica e menos visível. Tal operação conta ainda com técnicas de potencialização de seu exercício como "ordenação espacial, sanção normalizadora e o exame" (Ferreirinha; Raitz, 2010, p. 380). É a partir dessas considerações a respeito do poder, resultado de suas pesquisas sobre a história da penalidade, que Foucault percebeu serem tecnologias não exclusivas da instituição prisão, "encontrando-se também em outras instituições como o hospital, o exército, a escola [...]" (Foucault, 1979, pp. XVIII-XIX).

Para concluir as questões referentes ao ser-poder, enquanto resposta à formação do sujeito moderno, é importante o que escreve Machado na obra *Microfísica do Poder* ao afirmar que:

> A grande importância estratégica que as relações disciplinares desempenham nas sociedades modernas depois do século XIX vem justamente do fato delas não serem negativas, mas positivas, quando tiramos desses termos qualquer juízo de valor moral ou político e pensamos unicamente na tecnologia empregada. É então que surge uma das teses fundamentais da genealogia: o poder é produtivo de individualidade. O indivíduo é uma produção do poder e do saber (Foucault, 1979, p. XXI).

No terceiro domínio, qual seja o ser-consigo, levei em consideração que há, e pretendo já ter demonstrado isso, uma implicação mútua entre Poder e Saber na constituição dos sujeitos, para discipliná-los e para lhe regular o que devem ou não saber. Há, portanto, uma cumplicidade na relação poder-saber uma vez que as instituições estão colocadas ao lado dos saberes e como estes, servirão de fundamento e legitimação para a existência e para o exercício de poder daquelas (Souza, 2011, p. 119).

A relação existente do ser-consigo circunscreve no campo de uma compreensão específica do conceito de ética que, entendida "numa perspectiva foucaultiana, faz parte da moral, ao lado do *comportamento* de cada um e dos *códigos* que preceituam o que é correto fazer e pensar e que atribuem valores (positivos e negativos) a diferentes comportamentos, em termos morais" (Veiga-Neto, 2016, p. 81).

Por moral em Foucault, considero como :

> Um conjunto de valores e regras de ação propostas aos indivíduos e aos grupos por intermédio de aparelhos prescritivos diversos, como podem ser a família, as instituições educativas, as Igrejas, etc. [...] o comportamento real dos indivíduos em relação às regras e valores que lhes são propostos: designa-se assim, a maneira pela qual eles se submetem mais ou menos completamente a um princípio de conduta; pela qual eles obedecem ou resistem a uma interdição ou a uma prescrição; pela qual eles respeitam ou negligenciam um conjunto de valores (Foucault, 1984, p. 26).

Com efeito, pensar a relação do ser-consigo é pensar na forma com a qual os sujeitos se constituem a partir de uma dada moralidade que se sustenta na compreensão ética do sujeito acerca daquilo que lhe é preceituado nos códigos. Ou, dito de outra forma, o sujeito, a partir de determinadas tecnologias ou técnicas de si, passa a se tornar objeto de visibilidade de si e de suas ações com vistas a se constituir naquilo que ele entende ser (dentro de uma circunscrição específica de sociedade e de cultura) o mais ético.

A operação em que se dá a visibilidade do sujeito sobre si mesmo e suas ações está balizada em uma determinada visão do que é o certo e do que é o errado, ou melhor, para ficar nos termos de Foucault, do que é verdadeiro e do que é falso. Nessa dinâmica em que o sujeito incide na produção de si, os jogos de verdade são determinantes. A importância dos jogos de verdade está no fato de que estes "seriam plasmados no campo das disciplinas, produzidos sempre pelos dispositivos nelas inscritos, constituindo diversas modalidades de assujeitamento. Por essas trilhas tortuosas, portanto, as subjetividades seriam forjadas pelos efeitos dos jogos de verdade" (Birman, 2002, p. 313).

Se, como foi dito, a operação de autoconstrução do sujeito está relacionada à**s** verdades produzidas a partir das práticas discursivas e não discursivas, compreendo, então, que estas práticas são intencionais, e resultado de disputas e tensões que se estabelecem, em relações de poder, assim, "aquilo a que se atribuía valor de verdade numa dada tradição não estaria inscrito num registro de neutralidade, mas estaria sujeito também aos enfrentamentos de posições e aos jogos de força que perpassam o espaço social" (Birman, 2002, p. 306).

Mas o que regularia e controlaria esses jogos de verdade, a fim de que se pudesse falar de um regime de verdade? Foucault movimenta o conceito de jogos de linguagem produzido por Wittgenstein, na obra *Investigações Filosóficas,* para pensar sobre como a verdade se constitui, assim, a ideia de jogos de verdade pode ser sistematizada da seguinte forma: a produção da verdade segue determinadas regras de produção que são realizadas a partir da invenção, da arbitrariedade e são constituídas por convenção e uso, portanto, estabelecida e compartilhadas pelos homens no espaço social e compartilhada por eles (Birman, 2002, p. 307).

Compreender os jogos de verdade tal como Foucault nos apresenta é perceber que as verdades as quais são aceitas pelos sujeitos não são uma existência aquém das relações de poder, do saber, nem dos regimes de sua produção, mas sim sociais e contingentes. Essa ética,

> [...] a saber, essa relação de si para consigo mesmo, ou seja, como cada um se vê a si mesmo – só pode ser colocada em movimento como um dos 'elementos' de uma ontologia que, por sua vez, já pressupõe os outros dois eixos – do 'ser-saber' e o do 'ser-poder' – operando simultaneamente.

> Colocado no espaço projetado pelos três eixos, o sujeito é um produto, ao mesmo tempo, dos saberes, dos poderes e da ética (Veiga-Neto, 2016, p. 82).

Foucault, ao explicar como o sujeito se constitui a partir dos modos de subjetivação, entrelaça as linhas do saber, do poder e da ética a fim de demonstrar como esses três eixos ou domínios participam nessa construção. A dimensão da ética é a responsável por estabelecer o vínculo coerente entre as três dimensões. É nessa dimensão que finalmente, as linhas convergem nas práticas de produção de si e, portanto, em última análise, naquilo em que o poder incide de forma mais microfísica, o corpo, e cumpre seu objetivo central, a disciplinarização.

Conforme Veiga-Neto (2016), "é nesse terceiro domínio que Foucault amarra coerentemente a subjetivação que deu como resultado, isso a que denominamos sujeito moderno".

2.3 Subjetivação, Objetivação, Sujeição e Tecnologias do Eu

Se o projeto de Foucault foi sempre explicar a formação do sujeito, ou seja, ao longo da história – não de suas continuidades -, de suas rupturas, de sua transformação, como o sujeito se torna o que é, então, é nos conceitos de subjetivação, objetivação e sujeição que ele vai demonstrar os modos como isso se dá.

Para Foucault, o sujeito não pode ser considerado uma substância, uma coisa fixa, rígida e estável tal qual se propunha algumas ideias de seu tempo. O sujeito é, antes, uma forma. Essa forma não é estática e imutável, portanto, não se pode considerar o sujeito como uma existência fora das realidades históricas, das contingências, das condições de possibilidade a que está submetido. Ele é construído a partir dos Modos de Subjetivação. Essa forma, esses modos de subjetivação são constituídos dentro de um conjunto de operações reais de relações de força, de saber e poder que estão ramificadas por toda a sociedade e das quais, ninguém está livre, das quais não existe exterior possível.

Tomando os sujeitos como construção histórica e social que se dá nas relações de saber e poder conforme demonstrou Foucault, então é preciso responder a seguinte questão: como esse sujeito se tornou o que é? Como ele se constitui enquanto sujeito? Este é o cerne das pesquisas e da produção foucaultiana. De forma simples, podemos dizer que o sujeito é o resultado de práticas discursivas e não discursivas que estão inseridas dentro de relações de saber e poder, constituindo referenciais, a partir de discursos, que são tomados por ele com

verdade (resultante dos jogos de verdade), que se consolidam em uma moralidade a qual ele se assujeita e o leva às suas práticas (culturais e éticas).

Segundo Hennigen e Guareschi (2006, p. 58):

> Os seres humanos utilizam sistemas ou códigos de significado para interpretar, organizar e regular sua conduta, enfim, para dar sentido às próprias ações, bem como às ações dos outros: são suas culturas. Assim, uma vez que todas as práticas sociais comunicam significado, constituem-se como práticas de significação e podem ser examinadas pelo trabalho que fazem subjetivamente.

Portanto, o sujeito é o resultado de práticas discursivas e resultantes das significações que dão, ou antes, são tomadas, por eles. Ocorre que esses discursos não são também unidades imóveis, estáveis, imutáveis e unívocos. Há uma

> Multiplicidade de discursos – de lógicas – no interior da sociedade, o que enfraquece a posição de poder de sentido de interpelar novos sujeitos. Desse modo, constituem-se sujeitos sociais duplamente múltiplos, uma vez que cada um é sujeito de uma variedade de discursos e que os discursos não interpelam igualmente a todos (Hennigen; Guareschi, 2006, p. 59).

Para que esses discursos, que constituem a verdade para o sujeito operem-lhe uma transformação, é necessário que ele realize sobre si certas técnicas de visibilidade e de produção, segundo uma concepção do que seja a melhor forma de existir (estética de existência). Ou seja, o sujeito passa a ser objeto de suas próprias práticas, assujeita-se a si mesmo, estabelecendo uma relação de poder sobre si, constituindo-se desse modo como sujeito moral, ético.

Para Veiga-Neto (2016, p. 82-83), os modos de subjetivação correspondem a um conjunto de tecnologias que podem ser agrupadas em quatro tipos: tecnologias de produção, tecnologias de sistemas de signos, tecnologias de poder e tecnologias do eu. Cada uma delas correspondem a uma forma de ação específica sobre o sujeito, suas práticas e, cujo conjunto, resulta em sua subjetividade. No que diz respeito ao terceiro domínio de Foucault, o da ética ou "do ser consigo", que é onde o sujeito age sobre si como objeto de suas próprias práticas, "as tecnologias do eu são o chão privilegiado".

As tecnologias do eu recebem uma importância primordial em função do papel que desenvolvem na produção da subjetividade. Isso se dá porque, em última análise, são elas quem imprimem sobre o sujeito uma vontade de si para consigo, assim, referindo-se "aos mecanismos de auto-orientação, às formas pelas quais os indivíduos vivenciam, compreendem, julgam e conduzem a si mesmos" (Hanniguen e Guareschi, 2006, p. 68).

A escola, segundo Veiga-Neto, pode ser compreendida (pensando conforme Foucault) “como uma eficiente dobradiça capaz de articular os poderes que aí circulam com os saberes que a enformam e aí se ensinam, sejam eles pedagógicos ou não” (2016, p.15). Enquanto dobradiça articuladora, o que se depreende disso é que há na instituição escolar o uso de um conjunto de tecnologias do poder que se fazem operar sobre os sujeitos, estratégias de descrição e de interrogação, dispositivos pedagógicos, práticas discursivas e não discursivas de disciplinamento e de produção do sujeito, de docilização dos corpos.

Foucault não desenvolveu nesse domínio - da ética, do ser-consigo -, tal como nos outros, reflexões acerca das tecnologias do eu relacionadas especificamente à escola, embora, essa instituição, enquanto dispositivo de poder ponha em prática essas tecnologias (Veiga-Neto, 2016, p. 84). No entanto, é possível compreender como a instituição escolar e as tecnologias do eu se relacionam a partir dos escritos de outros grandes autores que se fundamentam em Foucault para discorrer e sistematizar os vínculos e implicações existentes em ambos. Nesse caso, encerro por aqui as três dimensões ou eixos foucaultianos para que, em seguida, possa articulá-los de forma mais específica à escola.

2.4 Foucault e a Escola

Embora Foucault não tenha produzido uma literatura ou uma filosofia específica sobre o que é a escola, ela não escapou ao seu olhar e às suas críticas, de modo que suas reflexões sobre saber, poder, subjetividade, subjetivação e assujeitamento, são de grande importância para a compreensão do tema. Figurando como objeto de sua análise sobre governamentalidade e disciplina, Foucault se debruçou em entender as instituições modernas enquanto espaços de poder e de controle capazes de produzir sujeitos adequados a uma forma de sociedade que nascia a partir dos séculos XVII e XVIII.

Não que a escola seja uma construção da Modernidade ou que encontre nela sua origem, mas é nela que estão as raízes da educação escolar tal como a temos hoje. Como diversas instituições modernas, a escola também tem uma longa história de continuidades e rupturas que remonta à antiguidade grega, e desde lá, é discutida e debatida, criticada, reformulada, reformada, reconstruída, repensada, atacada, defendida, usada e negligenciada.

Enquanto objeto de observação e construção humana a escola e a educação não são um tema novo. Conforme Henning e Farraro (2022, p. 2):

> As discussões a respeito da escola e de seu funcionamento não são questões novas. Elas povoam o campo educacional, tornando-se, assim, recorrentes.

> Diferentes pensadores têm debatido a respeito da garantia e da *necessidade* da escolarização, do fim dessas instituições ou, ainda, do ensino domiciliar. O fato é que a discussão sobre a escola está na pauta de nossas questões éticas e políticas no cenário da Educação.

Se a escola, conforme Henning e Farraro (2022), continuam como objeto de discussão, isso se deve à sua contingencialidade, historicidade e porque sofre os efeitos transformadores da sociedade. Seus problemas, ou melhor, suas questões, se renovam ao passo que a própria escola, ou antes, a própria sociedade se modifica. Daí a necessidade sempre nova de tomar esse espaço como objeto de observação e crítica.

A escola surge, conforme Masschelein e Simons (2014) como "tempo livre". Talvez fosse melhor dizer que ela surge, enquanto *Skholé,* como um espaço e um tempo que ofertam um tempo e um espaço livre. Livre aqui, não deve ser pensado equivocadamente como desintencionado, desinteressado ou a-histórico. O ser humano e toda a sua produção histórico-cultural é sempre o resultado de suas contingências, de suas possibilidades reais: temporais e espaciais.

É importante compreender que o fato de a existência da escola remontar um surgimento na Antiguidade Grega e ter resistido até a contemporaneidade, não pode ser fundamento ou revestimento, tal qual um manto sagrado, que a naturalize ou que pressuponha uma existência eterna nem tão pouco universal. Tais posicionamentos costumam ser utilizados, segundo Varela e Alvarez-Uria (1992, p. 1) para "ocultar as funções que as instituições escolares cumprem na nova configuração social, ao mesmo tempo em que mascaram seu próprio caráter adventício na cena sócio-política" e acaba servindo para "dotar tais instituições de um caráter inexpugnável já que são naturalizadas, ao mesmo tempo em que a ordem burguesa ou pós-burguesa se reveste de uma auréola de civilização".

Extraída a naturalização da escola, sua eternidade e sua universalidade, o que ela seria então? Entre as tantas respostas possíveis, tomarei a escola conforme apresentada por Veiga-Neto (2016, p. 15) e sustentadas em Foucault: "uma eficiente dobradiça capaz de articular os poderes que aí circulam com os saberes que a enformam e aí se ensinam, sejam eles pedagógicos ou não".

Compreender desta forma a afirmação de Veiga-Neto é reconhecer que "A escola nem sempre existiu; daí a necessidade de determinar suas condições históricas de existência no interior de nossa formação social" (Varela; Alvarez-Uria, 1992, p. 1), ou seja, que é uma instituição que movimenta poderes e saberes que, segundo interesses, produzem sujeitos e, portanto, precisa ser retirada do altar, precisa ser profanada.

Não só a concepção de escola não pode ser tomada como dada, como permanência ou imutável, como também a própria noção de infância e os dispositivos, tecnologias e ferramentas que são operadas na escola para a produção desses sujeitos também não podem.

Por um lado, a

> escola primária, enquanto forma de socialização privilegiada e lugar de passagem obrigatória para as crianças das classes populares, é uma instituição recente cujas bases administrativas e legislativas contam com pouco mais do que um século de existência. De fato, a escola pública, gratuita e obrigatória foi instituída por Ramanones em princípios do século XX convertendo os professores em funcionários do Estado (Varela; Alvarez-Uria, 1992, p. 1).

Por outro, a produção da infância também está relacionada a um discurso sobre a infância. Maldonado (2017, p. 61) vocaliza a concepção de Foucault de que "o discurso é produzido de maneira controlada, selecionada, organizada e redistribuída por [certos] procedimentos" o que me permite "inferir que as concepções de infância são resultados dessa seleção, organização e controle que se conjugam em momentos distintos da história, para imprimir-lhes um sentido verdadeiro". Nesse aspecto, parece-me possível entender que não só a concepção de escola e de infância é produzida dentro de um regime de verdade, como também a concepção de adolescente, de jovem e de estudante também o é.

Não é objetivo e nem interesse deste estudo, produzir uma história dos discursos sobre adolescentes, jovens e/ou estudantes, mas é importante salientar que estas concepções figuram documentos educacionais, inseridos em regimes discursivos e relações de poder que constituem a própria realidade escolar moderna.

Mas o que significa, então, afirmar que a escola, na Modernidade, para Foucault, é uma dobradiça que articula saberes e poderes transformando-a no que é?

Com o advento da Modernidade, a valorização do saber científico e a ascensão da burguesia há uma mudança na forma e nos sujeitos quanto à articulação ou exercício do poder. O poder soberano, aos poucos perde espaço para o que Foucault chamou de poder disciplinar. Na tabela abaixo demonstro, com base em Pogrebinschi (2004, p. 195), as diferenças fundamentais apresentadas por Foucault acerca do trânsito ocorrido entre o poder soberano e o poder disciplinar:

Tabela 2 – Comparativo: Poder Soberano e Poder Disciplinar

Poder Soberano	**Poder Disciplinar**
Indivíduo-sociedade	Indivíduo-corpo
Terra e seus produtos	Corpo
Apropriação e expiação de bens e riquezas	Anatomia política do corpo humano
Existência física do soberano	Disciplina
Tributação	Vigilância
Produção de bens e riquezas	Maximização da força
Monarquia	Sociedade disciplinar
Lei	Norma
Codificação	Normalização
Estado	Instituições: escolas, oficinas, hospitais etc.
Direito	Ciências Humanas
Continuidade	Descontinuidade
Contrato	Disciplina
Visibilidade do soberano e invisibilidade do súdito	Invisibilidade da disciplina e visibilidade dos sujeitos

Fonte: Pogrebisnchi (2004, p. 195)

Como se pode perceber, a partir da tabela, a escola se constitui como maquinaria utilizada para docilização dos corpos que substitui o Estado enquanto personificação do soberano, ou seja, enquanto tecnologia do poder disciplinar, ela cumpre a função de fazer circular discursos e verdades e exercer poder sobre aqueles a quem ela se destina sem que haja a figura de um poder físico e concentrado, visível e personificado.

Em Vigiar e Punir, Foucault esclarece-me a concepção de corpo dócil como sendo aquele que pode ser analisado e manipulado, que pode ser não apenas submetido ao exercício do poder, como também utilizado, transformado e aperfeiçoado com vistas a se tornar economicamente aprimorado e politicamente pacífico. E embora essas características não sejam inovadoras, em relação a manifestações do exercício do poder imediatamente anteriores, o que se apresenta como novidade diz respeito às técnicas utilizadas para tanto (Foucault, 1999, p. 118).

Posso, a partir desta obra, pontuar as características da docilização exercida pelo poder disciplinar:

ESCALA: Trabalha o corpo de forma detalhada, ou seja, microfísica;

OBJETO: Constitui a economia, o movimento eficaz, o regime das forças;

MODALIDADE: Coerção ininterrupta.

Para que a docilização seja eficaz, as instituições disciplinares (como a escola) ativam uma série de técnicas que fazem funcionar certo tipo de adestramento e permitem um controle bastante minucioso dos sujeitos. A docilização tem por objetivo uma relação de utilidade, onde se busca, com o controle do corpo, a potencialização produtiva do sujeito a partir da máxima velocidade e eficácia. Há então uma dupla vontade do poder disciplinar, a de utilidade econômica e a de obediência política.

Algumas técnicas do poder disciplinar são particularmente importantes e se relacionam diretamente a reflexões centrais deste estudo. As principais características da disciplina refletidas aqui, são a Organização do Espaço, O Controle do Tempo, A Vigilância e o Registro Contínuo (Foucault, 1979, p. 17-18).

A organização do espaço se refere a uma técnica do poder disciplinar de distribuição dos corpos dos indivíduos que foram inicialmente inseridos nesse espaço isolado para o adestramento. Ou seja, separados da sociedade em um espaço específico os sujeitos são individualizados, classificados e combinados em um local esquadrinhado e organizado segundo uma hierarquia. Nesse aspecto, a escola produz o isolamento dos jovens, tal qual a mudança iniciada a partir do séc. XVII, ao tirar os estudantes do meio da sociedade para serem postos em "quarentena", ou seja, conforme aponta Philippe Ariés (1986, p. 11), a escola se torna um local de enclausuramento e passa a assumir a função do ensino (antes realizado por meio de uma sociabilidade, da convivência da criança com o mundo adulto).

Quanto ao isolamento, é necessário esclarecer que sua importância não está tanto no fato de apenas isolar os sujeitos, visto que a clausura não é constante, suficiente e nem indispensável ao disciplinamento. Mas ela permite isso sim, um quadriculamento, ou seja, um espaço tabulado onde cada sujeito tem seu próprio local, ou pedaço de espaço disciplinar a ser ocupado. Produz uma localização imediata do sujeito e uma localização que seja útil para as finalidades da própria disciplina. Assim:

> O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quanto corpos ou elementos há a repartir, pois importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos (Foucault, 1979, p. 123).

Para que este espaço esteja mapeado, seja útil e organizado a fim de potencializar a vigilância, os corpos são distribuídos em filas, ou seja, os sujeitos são organizados em um

sistema de seriação, uma posição na série de alunos a serem vigiados, considerando certa distância entre eles para estarem separados, cada corpo utilizando e ocupando um espaço próprio.

O controle do tempo, por sua vez, na escola, tem uma função relacionada à rapidez e à eficácia. Nesse aspecto, a maquinaria disciplinar não se preocupa tanto com o produto da ação, ou seja, com aquilo a que a ação dará de resultado em sua materialidade, mas antes, com o próprio ato, com seu ritmo, com sua elaboração temporal. Nesse sentido há uma relação entre o sujeito que executa um determinado ato e a sua elaboração, ou seja, há uma "correlação de um gesto específico com o corpo que o produz e, finalmente, através da articulação do corpo com o objeto a ser manipulado" (Foucault, 1979, p. 18).

O toque do sinal que estabelece o movimento a ser feito no caminho para a sala de aula ou sua saída com ritmo, tempo e duração específicos para alimentação ou momentos de lazer são exemplos da imposição do tempo predeterminado que ensina início, fim e a velocidade entre um e outro. O mesmo sinal que põe o corpo em movimento para a entrada na escola, na sala de aula, na imersão do controle disciplinar o estabelece também para a hora de sair deste espaço.

A escola produz o tempo de chegada e o ritmo de ambiência do escolar assim como estabelece a sua duração. Ao fim, as portas se fecham e os vigias do espaço mudam de sala, hora para uma sala livre de seus alunos ou para suas próprias casas. Encerra-se o prazo, o tempo de viver aquele espaço-tempo disciplinar sem que se encerre o adestramento, sem que o objetivo seja perdido de vista, afinal, espera-se que esta ambiência tenha produzido determinados sujeitos cientes de um autocontrole, de uma experiência de si que dará manutenção (também dentro de outras instituições sociais disciplinares como a família os espaços religiosos/espirituais) a uma vida conformada a estes controles.

Uma terceira característica da disciplina é a Vigilância. Não é uma vigilância que se pretenda unicamente sobre os atos indisciplinados, não busca uma verificação pura e simples da fuga da norma ou captar apenas as ações de resistência ao exercício do poder disciplinar, não é como se ela surgisse ou se mostrasse apenas nas restrições, nas proibições ou nos interditos. Ela é antes de tudo e ao mesmo tempo, produtora. Ela observa e vigia as práticas que o próprio poder disciplinar impõe aos sujeitos, se ocupa e preocupa com a produção destes. Para isso ela não pode ser:

> Uma vigilância que reconhecidamente se exerce de modo fragmentar e descontínuo; mas que é ou precisa ser vista pelos indivíduos que a ela estão expostos como contínua, perpétua, permanente; que não tenha limites, penetre

> nos lugares mais recônditos, esteja presente em toda a extensão do espaço (Foucault, 1979, p. 18).

A vigilância se manifesta como onipresente, com uma arquitetura de controle que se movimenta no interior das relações de saber e poder que aí são produzidas. A escola é, portanto, um espaço de operações de adestramento que tem na vigilância sua técnica de fiscalia. É um observatório em nível "microscópico" no qual os olhares estão permanentemente atentos aos sujeitos onde a vigilância torna-se "uma peça interna no aparelho de produção e uma engrenagem específica do poder disciplinar" (Foucault, 1987, p. 147).

Nessas instituições disciplinares que Foucault chamou do tipo escola, operam de forma integrada pelo menos três procedimentos: ensino, aquisição dos conhecimentos e observação recíproca e hierarquizada. Conforme ele aponta, uma "relação de fiscalização, definida e regulada está inserida na essência da prática do ensino: não como uma peça trazida ou adjacente, mas como um mecanismo que lhe é inerente e multiplica sua eficiência" (Foucault, 1987, p. 148).

Essas técnicas do poder disciplinar, anteriormente mencionadas, apontam para a produção de um saber sobre quem ele incide. É necessário que haja, portanto, um registro contínuo das experiências produzidas, algo como uma prestação de contas do funcionamento do poder sobre os sujeitos, ou seja, um registro a respeito dos próprios sujeitos sob a ação, sob o exercício de esse poder. Assim "Ao mesmo tempo em que exerce um poder, produz um saber. O olhar que observa para controlar não é o mesmo que extrai, anota e transfere as informações para os pontos mais altos da hierarquia de poder?" (Foucault, 1979, p. 18).

Uma das técnicas mais importantes do registro contínuo, segundo me parece, na obra de Foucault é o Exame. Não que este seja apenas uma forma de registro. O próprio Foucault afirma que o Exame utiliza técnicas de vigilância hierárquicas, como as de sansão normalizadoras, ou seja, ele vigia e normaliza enquanto produz conhecimento registrando em minúcias a fim de levantar sobre os sujeitos um campo de saber. É a partir do exame que se verifica a profundidade com a qual os saberes produzidos e transmitidos pela escola estão cumprindo sua função normalizadora, sua função de produção das subjetividades. Ele faz com que os indivíduos entrem em um campo documentário, uma "rede de anotações escritas" em um "sistema de registro intenso e de acumulação documentária" (Foucault, 1987, p. 157).

A partir dos estudos realizados por Foucault nas instituições disciplinares, é possível conceber a escola enquanto essa maquinaria criada, erigida, na Modernidade para operar certo tipo de produção de sujeitos conformados, assujeitados, ao que Foucault denominou de poder disciplinar. Nela circulam poderes e saberes que buscam, a todo o momento, o controle dos

modos de produção das subjetividades e, a partir das relações de poder estabelecidas nesse espaço objetivam o homem com vistas à sua docilização e à sua máxima eficácia produtiva. Para tanto, o poder disciplinar agrupa um grande conjunto de estratégias, de dispositivos e de técnicas que visam o corpo dos sujeitos, seus movimentos em níveis microfísicos.

Esse conjunto de estratégias, técnicas e dispositivos se espalha em uma rede de atuação que é operada em uma vasta quantidade de instituições sociais que cercam os indivíduos e o próprio funcionamento da sociedade. Assim, nenhumas dessas técnicas atuam de forma isolada e desconexa, bem como as próprias instituições disciplinares são também sincronizadas, como relógios ajustados, para uma relação de sinergia que potencializam suas atuações. A escola, portanto, não é uma peça isolada, mas antes, uma parte da engrenagem a qual está atrelada e na qual ganha potência e força. Instituições como escola, família, igreja, exército, presídios, hospitais e tantas instituições disciplinares quanto possíveis serem constituídas na sociedade, objetivam o controle dos corpos dos sujeitos e sobre eles incidem.

É enquanto há uma atuação de sinergia que se estabelece na sincronia dessas instituições que este estudo buscou compreender como para além da escola e na relação com esta, a religiosidade/espiritualidade do sujeito opera na produção desses corpos em ambiente escolar. Se por um lado, o poder disciplinar que busca a conformação do sujeito é rigoroso, intenso, permanente e microfísico, por outro, há no sujeito a possibilidade de uma construção outra de si. Não uma construção fora das relações de poder ou fora dos discursos (já sabemos, não há fora do poder, ou melhor, fora das relações de saber-poder-subjetivação), construtores das verdades, mas a partir daí, para a construção de uma estética de si pautada em códigos morais que são fluídos, estão em movimento, transitam aqui e ali nos sujeitos e instituições, são híbridos, seja na escola seja nos espaços discursivos religiosos.

2.5 Nietzsche, Foucault e a Religião

Não é tarefa simples a nenhum pesquisador se embrenhar por meio dos caminhos religiosos e suas muitas faces, suas mais plurais formas de manifestação, seus espaços, seus sujeitos, seus rituais, seus ícones, suas expressões artísticas, seus discursos, dispositivos ou tecnologias de poder. No entanto, é necessário reconhecer a importância dessa dimensão humana enquanto forma de expressão do sujeito e enquanto prática discursiva e não discursiva, suas relações de poder e sua força enquanto modo de subjetivação de determinados tipos de sujeitos.

Assumirei daqui por diante, a voz tanto de Foucault quanto a de Nietzsche – o que não exclui, por certo, outros autores que possam ter algo a dizer acerca do tema – para pensar a religião que, embora seja um termo singular, precisará ser entendida em sua multiplicidade, incluindo aqui expressões de espiritualidade. Faz sentido diferenciar ambos para que se tenha uma compreensão da grande dificuldade de operar com conceitos tão múltiplos.

O conceito de religião não encontra uma definição unificada. Cada autor, em sua abordagem e amparado pelas suas experiências, convicções, observações e estudos, apresenta a religião com ênfase em determinadas características, motivações e pontos de observação e análise. Assim, Soares (2010, p. 24) nos apresenta uma ideia de que há uma improvável possibilidade de que algum dia o termo religião seja objeto de consenso entre os especialistas estudiosos desse campo. No entanto, há uma necessidade de delimitar a compreensão que faremos deste conceito afim de que nossa abordagem seja compreendida de forma adequada e reduzindo ambiguidades ou confusões.

Assumo aqui que religião é a forma como a religiosidade se manifesta no campo da objetividade para atender as necessidades que o homem tem de se reconhecer e identificar religiosamente, a partir de seus símbolos, objetos e construções mentais daquilo em que acreditam compor a transcendência "uma tradução possível e uma organização do sagrado" (Rivière, 2013, p. 33).

Se por um lado a Religião é a forma, religiosidade será "a busca da abertura ao transcendente, àquilo ou Àquele que ultrapassa a superfície da vida, é o sentido radical da existência. Religiosidade é a abertura para a busca de sentido, para a busca de radicalidade" (Sandrini, 2009, p. 17). A compreensão de Sandrini concorda e se complementa com aquela trazida por Jorge Claudio Ribeiro (2009, p. 49) em sua obra "Religiosidade Jovem: pesquisa entre universitários", onde, ao se sustentar em análises de Simmel sobre o tema afirma que "A religiosidade precede as religiões. Estas são produto histórico-social resultante da síntese operada pela religiosidade sobre materiais e vivências determinados" e ainda a descreve como "disposição irredutível e fundamental da alma" (Ribeiro, 2009, p. 50).

Quanto ao conceito de Espiritualidade, é necessário esclarecer que a diferenciação deste para Religião e Religiosidade, não é apenas um modismo, é uma questão de necessidade para que seja possível a inclusão de diversas formas de pensar a crença ou o sagrado que não cabem nestes outros conceitos. Deste modo, fica implícito, mas claro, que o termo Espiritualidade não será utilizado como sinônimo de Religião ou Religiosidade.

A respeito da espiritualidade, a grande diferença a ser destacada em relação à Religião é o fato de que esta tem "motivações e autoridade" externas, enquanto que a outra está

relacionada “a experiências sob a própria autoridade individual”. Assim, “A espiritualidade consiste numa relação pessoal, individual com o sagrado em si ou fora de si”. Outra característica importante é de que ela atua em dois campos distintos do indivíduo, sendo o Subjetivo (o sujeito é o centro da busca e da experiência) e o objetivo (o sujeito busca algo considerado superior para obter benefícios) (Coutinho, 2012, p. 181-182).

A conceituação trazida por Coutinho (2012) nos permite interagir com formas de crenças que não são tipos de religião, mas são igualmente importantes na construção de mundo do indivíduo como o caso do Reike, formas de Meditação e até princípios filosóficos. É importante a reflexão de que a religião e a espiritualidade (que pode ser entendida como religião dentro de uma concepção mais ampla) atendem de igual forma a desejos dos sujeitos por experiências que contribuam com sua própria percepção de si, embora a diferenciação seja necessária a fim de que as motivações externas e/ou internas, que as possam separar fiquem claras.

2.5.1 Nietzsche: Religião, Metafísica e Moral na construção do sujeito

Nietzsche (1844-1900) foi um dos principais filósofos a refletir sobre a religião, não tanto com a preocupação de compreendê-la enquanto suas manifestações ritualísticas ou para sistematizar uma teoria da religião, assim, segundo Lima (2015, p. 10) “Nietzsche foi um dos maiores expoentes do pensamento Ocidental e é, reconhecidamente, um dos maiores críticos da Religião como um todo, em especial a Religião cristã”. O que nos interessa a respeito da discussão sobre a religião em Nietzsche é a abordagem que ele assume das relações entre o sujeito, a metafísica e a moralidade, visto que, para ele a religião tocava em ambas as dimensões.

A expressão, talvez a mais famosa do filósofo, “Morte de Deus” é um ataque direto à moralidade religiosa (direcionada especialmente à Cristã, mas não se limitando a esta) e à compreensão metafísica platônica (Oliveira, 2010, p. 145). Nietsche não estava falando da morte do “ente” Deus, do “ser” Deus, sua crítica é direcionada – como é coerente compreender, visto sua descrença na metafísica – àquilo que a religião produzia de Moralidade e de Ascetismo na sociedade, logo, é coerente supor que sua reflexão tem origem nos sujeitos aos quais ele direciona seu olhar, na sociedade que toma como objeto e, portanto, é uma crítica que precisa ser posta nos limites de um determinado contexto histórico, a saber, o da sociedade Ocidental Moderna. Dessa forma:

> A crítica nietzschiana vai além do Cristianismo, trata-se de um posicionamento ímpar do pensador para com as religiões como um todo. Em seu intuito de destruir os valores e a moral e em defender os instintos, Nietzsche não descansa no seu combate contra a Religião de uma forma geral (Lima, 2015, p. 12).

A crítica de Nietzsche, para fins elucidativos, será sistematizada a partir de duas dimensões: 1ª) Uma dimensão que diz respeito ao ascetismo baseado na compreensão da religião como explicação metafísica, ou antes, como uma metafísica de direcionamento dos sujeitos; 2ª) Uma dimensão moral da religião, que operou desde a antiguidade uma inversão entre o que é bom e mau, bom e ruim, a que Nietzsche vai considerar uma moral do ressentimento.

No que diz respeito à Metafísica, as reflexões de Nietzsche encontram um grande problema na Religião. Para ele a metafísica é uma fuga do sujeito ao enfrentamento dos problemas e manifestações humanas, pois há nesta uma impossibilidade de verificação pela racionalidade. Conforme Oliveira (2010, p. 147) "É neste ponto também que Nietzsche denuncia o engano metafísico. Pois se não é possível verificar a realidade, na perspectiva da racionalidade moderna, isto é, da ciência, deste mundo ideal, que dizer que a filosofia baseada nos princípios metafísicos é um engano".

A "Morte de Deus", então, nesta primeira compreensão, ou seja, o ataque de Nietzsche à religião enquanto explicação metafísica se circunscreve numa linha de pensamento em que, segundo o filósofo, o homem deveria abandonar seus ascetismos, que o colocam em condição de fuga do mundo para viver a realidade, para enfrentar a humanidade na sua materialidade, na sua manifestação captável pela razão moderna. Assim, o que ele nos mostra é que, ao manifestar-se no sujeito como ascetismo, a religião retira do sujeito a própria vida assim, para ele, "o Cristianismo é uma Religião da decadência, pois, nega a vida. O Cristianismo nega a vida à medida que impõe regras e tenta dominar o instinto, que é a essência da humanidade e garantia da perpetuação da espécie humana" (Lima, 2015, p. 12).

Quanto à segunda dimensão da crítica Nietzscheana à religião, concentremos-nos na obra *"Genealogia da Moral"*. Aqui, ele se volta para a religião enquanto produtora de um determinado conjunto de valores morais aos quais chamou de moral de fracos ou "moral do ressentimento" (Nietzsche, 2019, p.39). O trabalho do filósofo foi o de realizar uma genealogia da moralidade Ocidental que tomava como natural, como dado, certa valoração sobre o "bom" e o "mau" e "bom" e "ruim".

Para Nietzsche o conjunto de valores morais acerca do "bom/bem" e do "mau/ruim" aos quais os religiosos assumiam, por não ter sua origem na racionalidade, precisavam ser

postos sob crítica e serem abandonados. Isso porque, para ele, essa moral da religião "teria subvertido os valores: transformou o que é forte em fraco e vice-versa. A Religião, que se constituiu a partir de Paulo, nega essa realidade em nome de uma realidade metafísica, uma realidade para além da morte" (Lima, 2015, p. 13).

A moral a que o filósofo se refere e que teria sido transmutada era a moral do forte, a moral do nobre, a moral do poderoso (Nietzsche, 2019, p. 36), e que teria sido substituída pela moral do povo, da plebe, do rebanho, dos escravos (Nietzsche, 2019, p. 38) conforme se observa nos seguintes trechos de sua obra:

> Foram os judeus que ousaram inverter a equação aristocrática de valores (bom = nobre = poderoso = belo = feliz = amado dos deuses) com uma coerência assustadora, aferrando-se a essa inversão com os dentes do ódio mais abissal (o ódio da impotência), a saber, só os miseráveis são bons, só os pobres, os impotentes, os vis são bons; os sofredores, os necessitados, os doentes, os feios também são os únicos devotos, os únicos piedosos, só para eles há bem-aventurança – vós, ao contrário, vós, nobres e poderosos, sereis por toda a eternidade os maus, os cruéis, os lascivos, os insaciáveis, os ímpios; também series eternamente os desgraçados, os amaldiçoados e condenados! (Nietzsche, 2019, p. 36). O povo venceu – ou 'os escravos' ou 'a plebe' ou 'o rebanho' ou como o senhor preferir chamar -, e se isso aconteceu por meio dos judeus, pois bem! então jamais um povo teve uma missão de maior alcance na história mundial. 'Os senhores' foram eliminados; a moral do homem comum venceu. (Nietzsche, 2019, p. 38).

Nesse aspecto, a conclusão a que Nietzsche chega é que essa moral que é resultante da transvaloração realizada pela religião Cristã, portanto, também judaica, se funda em um ressentimento, é uma moral da negação do outro – eu sou bom, logo, você não é –, produz valores e é uma moral reativa, pois, funda, não apenas um sujeito que é bom, – e o naturaliza, – mas funda também um sujeito que é mal (Nietzsche, 2019, p. 43). Essa moralidade foi vitoriosa e por isso se ocultou na naturalidade, na fuga do campo de visão (a qual sua genealogia teve como função trazer a visibilidade), se escondeu na superfície.

Para Nietzsche uma realidade metafísica, seja ela na religião, na ciência ou na filosofia é uma produção social e opera sobre os homens uma determinada forma de construção do sujeito, nesse sentido, pode-se acrescentar como uma dessas "realidades", a moral. Nessa equação, a moral religiosa que, segundo o filósofo, suprime e cala os instintos dominantes (denominado por ele de consciência), acabou por gerar o homem doente, o homem da culpa, da má consciência. Assim "refiro-me ao amolecimento e à moralização doentios, graças aos quais, o bicho 'homem' por fim aprende a se envergonhar de todos os seus instintos" (Nietzsche, 2019, p. 74).

O que ele apresenta, portanto, é uma operação de mudança nos valores do que é bom (portanto, valor positivo, desejável, correto) e do que é ruim/mal (aquilo que não deve ser feito, aquilo que deve ser desprezado, o que deve ser contido, controlado). Essa transvaloração realizada pela religião no Ocidente, para Nietzsche produziu um homem doente, um homem que suprime a própria vida em nome de uma moral que não tem lastro na realidade humana, na imanência terrena, em nome puramente, de uma crença metafísica religiosa de que exista uma vida após a morte, a qual, o homem dominante, por ter se transformado no "mal", no "ruim" deve se culpar, se conter, se suprimir, ou será punido eternamente.

A compreensão Nietzscheana quanto a religião, interessa como modo de subjetivação do homem moderno, enquanto produtora de uma sociedade de valores morais que determinam ao homem, como se fossem naturais, como uma existência em si mesma, aquilo que ele deve fazer como deve gerir e direcionar suas ações em nome de algo que sequer existe para Nietzsche e que não pode ser demonstrado pela razão humana: A religião.

Nietzsche errou se tomado como filósofo que decretou o fim da religião, no entanto, contextualizado em sua época e em sua sociedade, previu acertadamente que a razão humana, fortalecida com o advento da ciência moderna, potencializaria o deslocamento da religião para um campo, por assim dizer, mais espremido, menos amplo, menos forte do que em seu momento anterior. A religião não morreu, de fato, mas:

> As mudanças acerca da Religião, decorrentes do advento da Modernidade, já haviam sido previstas por Nietzsche. Esta previsão se concretizou, os indivíduos, na pós-modernidade, passaram a se relacionar com a Religião e com Deus de uma forma diferente de que tinha ocorrido em qualquer outro momento histórico. A Religião, desde o advento da Modernidade, perde espaço na organização da sociedade, como gestora da vida e conduta social humana, na política e etc. Porém, ainda assim, a efervescência religiosa é determinante na vida dos indivíduos pós-modernos, marcados por uma religiosidade de características subjetivas e, por vezes, indiferente para com a religião institucional. (Lima, 2015, p. 14).

Para ser mais assertivo quanto a não "morte de Deus", afirmo que trabalhar com a compreensão Nietzscheana é operar, conforme Moreira (2015, p. 380) com "as transformações do religioso, e não o seu fim" e essas transformações ou mudanças no campo religioso são duradoras e:

> Podem ser observadas, por exemplo, em sua imbricação com os processos acelerados de globalização econômica, cultural e política. Algumas delas são: a interpretação da religião com a nova ordem global, a proximidade de fronteiras entre os sistemas simbólicos, a hibridização das práticas e sistemas religiosos, o pluralismo religioso, a midiatização da religião, o surgimento de espiritualidades laicas, a flutuação ou falta de ancoragem geográfica das

> religiões, a crise das mediações institucionais [...], o surgimento de novos intermediários especializados, entre outras (Moreira, 2015, p. 381).

Desse modo, não falo de um processo de desaparecimento do religioso e do metafísico religioso, mas antes, que a Religião (ou Religiões), tal como Nietzsche denunciou, continua produzindo valores morais, metafísicas, fugas do mundo, modos de produção e construção do sujeito, relação de culpabilidade e interditos com o mundo, supressão de um determinado tipo de sujeito em benefício de outro, ou de outro modo, a religião continua constituindo sujeitos na Pós-Modernidade.

2.5.2 Foucault: Religião e produção do sujeito

De que forma é possível pensar a religião segundo as ideias de Foucault? É possível que nosso filósofo tenha algo a nos dizer a respeito dessa dimensão da experiência humana? De que forma é possível compreendê-la enquanto modo de subjetivação dos sujeitos? Quais estratégias e técnicas são movimentadas pela religião para garantir ao sujeito uma determinada produção de realidade do mundo e de si? Acredito que todas essas questões podem ser pensadas tomando como ponto de partida os trabalhos nos quais Foucault se dedicou a explicar como os sujeitos se tornam quem são. Conforme Valério (2004, p. 230) "apesar desta [temática das religiões] não ser a preocupação central de suas obras, o filósofo se deparou em vários momentos com o problema do fenômeno religioso e das práticas religiosas".

Para essa empreitada, tomo a religião nas três dimensões a que discuti no começo deste trabalho: a religião enquanto regime discursivo que opera na produção de saberes e de vontade de verdade, enquanto espaço de poder e enquanto produtora de práticas de si, ou seja, a Religião na sua dimensão de Saber, de Poder e de produção de Moral/Ética. Essas três dimensões ou eixos foucaultianos me permitem novas formas de compreensão do sujeito religioso.

Tal como Nietzsche, em quem nosso filósofo se inspirou em boa parte de suas produções – e não podendo obviamente reduzi-lo ou limitá-lo a está única influência – Foucault também recusa explicações metafísicas, não busca fora do ser humano explicações para os problemas do mundo e não se permite fugir das relações de poder a que todos os sujeitos estão imbrincados em um conjunto de encadeamentos aos quais não se encontram para além das práticas humanas.

Afirmar que Foucault foge à metafísica como explicação ou como possibilidade fundante de uma existência do mundo que não se pode captar ou verificar-se, é dizer também que ele recusa a religião enquanto realidade metafísica. Nesse aspecto, Foucault não busca

explicações na metafísica religiosa, antes, capta a religião enquanto dimensão social, humana, corpórea, real, mundana.

Primeiro aspecto a se considerar é que para Foucault “Os discursos religiosos, judiciários, terapêuticos e, em parte também, políticos não podem ser dissociados dessa prática de um ritual que determina para os sujeitos que falam, ao mesmo tempo, propriedades singulares e papéis preestabelecidos” (Foucault, 1972, p. 39). Assim, Foucault insere os discursos religiosos na ordem dos discursos, ou seja, sujeita a religião às mesmas regras e características de produção discursiva de outras dimensões que são tratadas por ele.

Quanto à produção do discurso considero que ele passa pelos mesmos processos externos de exclusão, processos internos de regulação e produção e que se submete a regras impostas para a efetuação do próprio discurso. A partir disso, e para compreender a religião, como o filósofo demonstra ao falar das “doutrinas”, percebo-a sob os mesmos regimes e mecanismos de controle e lógica dos discursos (Valério, 2004), os quais Foucault problematiza.

Discorrendo sobre as doutrinas, Foucault apresenta alguns aspectos bastante visíveis da religião ao afirmar que:

> A doutrina liga os indivíduos a certos tipos de enunciação e lhes proíbe, consequentemente, todos os outros; mas ela serve, em contrapartida, de certos tipos de enunciação para ligar indivíduos entre si e diferenciá-los, por isso mesmo, de todos os outros. A doutrina realiza uma dupla sujeição: dos sujeitos que falam aos discursos e dos discursos ao grupo, ao menos virtual, dos indivíduos que falam (Foucault, 1972, p. 39).

A religião é então um espaço, uma dimensão, lugar de produção de discursos, de enunciados que se circunscreve dentro dos limites das regras discursivas e que, como tais, obedecem a normas de produção, de seleção, de circulação, tem uma vontade de verdade e opera nas relações de saber-poder, utilizando estratégias e técnicas de produção de modos de subjetividade.

Um segundo aspecto para compreender a religião como modo de produção de subjetividade, a partir de Foucault, se relaciona ainda à religião enquanto regime de verdade. E para Foucault, ao falar de verdade não é falar de uma verdade metafísica absoluta, universal, totalizante, divina, mas sim de uma verdade que:

> É deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a

> obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (Foucault, 1979, p. 12).

A religião, enquanto aparelho social onde circulam determinados tipos de saber, se constitui, também, como espaço de discursos e vontade de verdade, ou seja, enquanto construtora de saberes tem poder, e tem poder na medida em que é produtora desses saberes. Na regulação de seus discursos, no controle do espaço, dos corpos, a maquinaria religiosa funciona produzindo verdades e excluindo outros discursos que não são os seus. A religião é manifestação da vontade de verdade e esta não faz no campo da pacificação, nos mares calmos de uma verdade unificada e absoluta, mas de uma vontade de verdade humana e de disputa.

Mas do que se fala quando falo em verdade? A que significados chego ao pensar a ideia de verdade? A que compreensões? O próprio Foucault nos responde que

> Há um combate 'pela verdade' ou, ao menos 'em torno da verdade' – entendendo-se, mais uma vez, que por verdade não quero dizer 'o conjunto das coisas verdadeiras a descobrir ou a fazer aceitar', mas o 'conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro, efeitos específicos de poder'; entendendo se também que não se trata de um combate 'em favor' da verdade, mas em torno do estatuto da verdade e do papel econômico-político que ela desempenha (Foucault, 1979, p.13).

No aspecto em que Foucault trata da verdade, o discurso religioso opera como uma estratégia de exercício de poder, assim como "todo regime discursivo que expressa em si à vontade de verdade, o faz, em torno da questão do poder. Aquele que detém os procedimentos de conquista da verdade detém também o poder exercido por este mesmo regime de produção da verdade" (Valério, 2004, p. 234).

Concluo disso, que o discurso religioso, assim como as doutrinas espirituais menos institucionalizadas, podem ser circunscritas nos mesmos regimes de regulação e circulação de seus discursos, com uma mesma vontade de verdade e com um mesmo objetivo de conquistar e produzir sujeitos, seja pelo discurso ascético metafísico de uma salvação pós vida (tão duramente combatido por Nietzsche) seja por discursos de fuga do mundo, do sofrimento humano, da realidade, do alcance de uma espiritualidade superior.

Há ainda, um último e importante aspecto ao tratar de religião, que é o da disciplina. Limitemos essa compreensão a ser pensada operando uma determinada sujeição dos corpos a partir das características do poder disciplinar, estudadas por Foucault enquanto desdobramentos posteriores de técnicas de confissão exercidas pelo poder pastoral. Nesse caso específico, o controle do espaço, mais circunscrito – embora não apenas – a religiões mais institucionalizadas, o controle do tempo, a prática da vigilância e a produção de saber

ocasionada a partir de um contínuo registro de conhecimento do sujeito, podem ser indicativos de como a maquinaria religiosa pratica o exercício do poder sobre os seus adeptos.

Assim, “sem dúvida alguma se pode concluir que a religião para Foucault também é capaz de produzir sujeitos, de realizar através de suas técnicas como regime de verdade, a sujeição dos indivíduos, pelo exercício relacional da dupla ontologia saber/poder” (Valério, 2004, p. 237).

Levando em consideração aquilo que até aqui foi exposto, compreendo que a escola é um ambiente privilegiado do poder disciplinar por onde circulam sujeitos e discursos que se entrelaçam, se cruzam, se confrontam, conformam ou rejeitam. São discursos ecoados por sujeitos, que ocupam posições de poder (e sob a força dele) na maquinaria disciplinar, e documentos que encontram sua força e sua produção com vistas a normatizar, a prescrever e a controlar os discursos, os sujeitos e o próprio espaço. Enfim, torna-se necessário (e é o que faremos na próxima seção), portanto, para compreender a escola, os sujeitos, os discursos, as forças e as relações de poder que constroem e reconstroem o *espaço-tempo* escolar, empreender uma reflexão acerca desses discursos e documentos que impulsionam e movimentam essa realidade.

3 EXERCÍCIO ARQUEOGENEALÓICO: DOCUMENTOS E DISCURSOS SOBRE O RELIGIOSO E A ESCOLA

Pensar documento e discurso a partir de Foucault significa prender-me à materialidade nas quais os discursos são produzidos e limitar-me ao nível das palavras, dos enunciados e das formações discursivas. Realizamos nosso exercício arqueogenealógico, tendo como objetivo perceber e analisar rupturas e descontinuidades acerca do discurso religioso e do escolar e seus trânsitos nos espaços disciplinares com vistas a percebê-los como ferramentas ou instrumentos de subjetivação, caracterizados pela contingência, condições de possibilidade e historicidade.

Realizei as análises a partir de documentos referentes à Audiência Pública Nº 17 de 15 de Julho de 2015, realizada pelo Excelentíssimo Senhor Ministro do Supremo Tribunal Federal Luís Roberto Barroso bem como a própria audiência, disponibilizadas no canal oficial do STF no Youtube. Analisei também as cartas do Padre Manoel da Nóbrega, disponível na coleção autoconhecimento Brasil, a Lei Nº 11.905 de 13 de setembro de 2022, que dispõe sobre serviço voluntário de capelania escolar, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9394/96, a Base Nacional Comum Curricular, BNCC e Páginas em redes sociais.

Esse conjunto de documentos discursivos analisados foi levantado ao longo do ano de 2022 e 2023 em páginas oficiais, sites governamentais, diários oficiais e redes sociais como Facebook e youtube.

As relações de ser-saber, ser-poder e ser-consigo analisadas a partir da obra de Foucault, me impulsionam a compreender uma dada realidade na qual os sujeitos (ser) são produzidos em relações que os subjetivam como são construídos, a partir de determinadas práticas que lhes dão forma, a partir de saberes que se materializam em discursos e que se tornam “verdades”. Pensar o discurso a partir da concepção Foucaultiana para problematizar a questão da religiosidade na escola levou-me a analisar um conjunto de documentos que permitem uma compreensão de como eles são resultados de determinadas regras de construção e como chegam ao chão da escola.

Busquei nos documentos discursivos que serão analisados, não uma memória da ação humana, mas sim, um exercício de devolver-lhes seu *status* de monumento de onde os enunciados possam mostrar as rupturas que estão no seu interior, as descontinuidades e as relações que posso observar entre os sujeitos, as instituições, os saberes que são produzidos e os modos de subjetivação que são postos em funcionamento (Foucault, 2008).

Para esta empreitada, “precisamos antes de tudo recusar explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas” (Fischer, 2001, p. 198). Também recuso uma empreitada de buscar as origens de alguma coisa, um início longínquo de um objeto, de um tema, de um assunto, “Não se trata de buscar as origens primeiras, mas basicamente de fazer a história de um presente, partindo desse mesmo presente ou mesmo imergindo em épocas distantes” (Fischer, 2012, p. 34). Assim, os documentos serão tomados na sua descrição e limitados apenas àquilo que podemos ver deles. Restrinjo-me ao nível da “existência das palavras e das coisas ditas” (Fischer, 2001, p. 198).

Acredito não ser possível compreender os sujeitos sem que se compreenda primeiro os modos como eles se formam como tal, e para tanto se torna necessário estabelecer nos discursos suas operações de poder, sua função de ordenação de uma realidade ao passo que ele próprio a constrói.

> Os discursos disseminam-se pelo tecido social, infiltram-se nas fábricas, nas escolas, nos lares, nos programas televisivos, nas conversas cotidianas, nas universidades, nas academias de ginastica, nos hospícios, nas prisões e nos jogos de videogame, nas marcas e nas campanhas publicitárias, nas páginas dos jornais, sem limitar-se a nenhuma dessas maquinarias. Com suas regras internas e externas, os discursos organizam e ordenam os sentidos por onde passam (Ferreira; Traversini, 2013, p. 210).

Meu objetivo é demonstrar como determinadas práticas discursivas a respeito da religião e da educação se construíram: suas rupturas e possíveis permanências e como essas práticas estão relacionadas a instituições do poder disciplinar (jurídicas, políticas, religiosas, educacionais) e a sujeitos e subjetividades que se produzem e manifestam no espaço/tempo da escola. A empreitada leva em consideração que:

> Nossos atos ilocutórios – atos enunciativos, atos de fala –, podemos dizer que esses se inscrevem no interior de algumas formações discursivas e de acordo com um certo regime de verdade, o que significa que estamos sempre obedecendo a um conjunto de regras, dadas historicamente, e afirmando verdades de um tempo. As “coisas ditas”, portanto, são radicalmente amarradas às dinâmicas de poder e saber de seu tempo. Daí que o conceito de prática discursiva para Foucault, não se confunde com a mera expressão de ideias, pensamentos ou formulação de frases. Exercer uma prática discursiva significa falar segundo determinadas regras, e expor as relações que se dão dentro de um discurso (Fischer, 2001, p. 204).

Analisei nesta seção, práticas discursivas que me permitiram ver como as religiões/religiosidades/espiritualidades se relacionam com a escola e de que forma os enunciados nos permitem perceber as justificativas dessa relação, seja para refutar a presença do religioso nas escolas ou para legitimá-lo.

A fim de consumar um exercício de análise discursiva a partir da compreensão de Foucault, estarei pronto

> [...] para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até os menores traços, escondido bem longe de todos os olhares, na poeira dos livros. Não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem; é preciso tratá-lo no jogo de sua instância (Foucault, 2008, p. 29).

Ver, portanto, o discurso como acontecimento. Ou de outra forma, compreender os discursos na sua historicidade, na sua materialidade, nos seus limites.

3.1 ADI e Audiência Pública: Posições discursivas

Antes que inicie as análises relacionadas aos discursos que ocorreram na Ação Direta de Inconstitucionalidade e que culminaram na Audiência Pública de 2015, objeto central desta seção é importante esclarecer que não foram encontrados textos produzidos e publicados que me servisse de aporte teórico. Isso se deu porque os textos já produzidos eram em sua maioria analisados do ponto de vista jurídico e sob a ótica do direito ou, quando não era este o caso, não tinham como objeto de crítica ou análise os discursos proferidos com os mesmos objetivos, perspectiva epistemológica ou metodológica. Deste modo, utilizei para análises apenas ferramentas e recursos sustentados nos filósofos que, desde o início da pesquisa, são apresentados como base do nosso estudo e metodologia.

Em 02 de Agosto de 2010 a Procuradoria Geral da República impetrou ação que tinha como objetivo cobrar do Supremo Tribunal Federal, à luz da Constituição Federal, uma compreensão acerca do Ensino Religioso nas Escolas Públicas Brasileiras e "questionar o acordo firmado entre o Estado Brasileiro e a Santa Sé" (Lourenço; Guedes, 2017, p. 146). A Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 4439, pedia interpretação conforme a Constituição Federal do Brasil no seu Artigo 210, *caput* e § 1º, o Artigo 33, §§ 1º e 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – e o Decreto 7.107 de 2010 (que estabelece acordo firmado entre o Estado Brasileiro e a Santa Sé). Estes foram os textos legais utilizados pela Procuradoria Geral da República para questionar a Constitucionalidade do ensino religioso nas escolas públicas.

A Procuradoria Geral da República se manifestou requerendo a suspensão de qualquer legalidade dada ao Ensino Religioso em escolas públicas que não fosse à forma não confessional e a impossibilidade de admissão de professores que fossem representantes de

entidades e confissões religiosas. Esse é o texto selecionado pelo Ministro Ayres Brito em despacho do dia 03 de agosto de 2010 para dar sustentação ao andamento do processo. Conforme se lê no despacho, o ministro expõe o pedido da PGR e a sua motivação para a solicitação de que o Supremo Tribunal Federal se manifestasse:

> A autora pede, liminarmente, a suspensão da eficácia: a) "de qualquer interpretação do art. 33, caput e §§ 1º e 2º, da Lei nº 9.394/96, que autorize a prática do ensino religioso em escolas públicas que não se paute pelo modelo não confessional, bem como permita a admissão de professores da disciplina como representantes de quaisquer confissões religiosas"; b) "de qualquer interpretação do art. 11, § 1º, do Acordo entre a República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, (...) que autorize a prática do ensino religioso em escolas públicas que não se paute pelo modelo não-confessional".
> 2. Do exame dos autos, enxergo a relevância da matéria veiculada na presente ação direta de inconstitucionalidade, bem como o seu especial significado para a ordem social e a segurança jurídica. Tudo a recomendar um posicionamento definitivo deste Supremo Tribunal Federal acerca da impugnação que lhe é dirigida.

O debate que se estabeleceu nas instituições jurídicas não tinha como núcleo, como se pode perceber, a relação entre o ensino religioso e a formação dos sujeitos dentro do espaço educacional escolar. Conforme o texto e o teor expresso na petição da PGR e no despacho do Ministro Ayres de Brito, é possível inferir que a motivação para o debate e para a necessidade de manifestação do STF está em uma incompatibilidade entre a ideia de Estado Laico e de Ensino Religioso Confessional e no financiamento estatal de profissionais religiosos que atuariam dentro da escola ministrando o conteúdo referente ao Ensino Religioso. Conforme Lourenço e Guedes (2017, p. 146):

> Em síntese, a procuradoria Geral da República – PGR argumenta que apesar de não ser viável – em nome da laicidade estatal – a adoção de uma perspectiva que impeça ou limite em demasia o ensino religioso em escolas públicas, também não é possível fazer uma leitura unilateral do art. 210, §1º da Constituição onde a escola pública acabe transformada em um espaço de catequese e proselitismo religioso de qualquer ordem.

Há, ai uma discussão que, embora tenha uma preocupação específica, a saber, a separação entre Estado e Religião, se desdobra em duas outras questões: a) O Estado Laico deve permitir que o espaço escolar de experiência obrigatória e uma de suas principais maquinarias disciplinares, de controle, de normatização, disciplinamento, vigilância e subjetivação, possa ser utilizado por instituições religiosas ou não religiosas, sob pena de estar contribuindo para a propagação de uma determinada fé ou crença? e b) Pode o Estado financiar o discurso

religioso/espiritual dentro das escolas sob algum argumento ou com alguma legitimidade sem que se atente contra o princípio da laicidade?

A estas duas perguntas a Procuradoria Geral da República se posicionou afirmando que não. O Estado não deve permitir que o espaço escolar possa ser utilizado para propagação de qualquer fé específica e nem deve ser financiador de profissionais religiosos que estejam atuando de alguma forma por suas próprias religiões. Logo, percebi que o problema não é a Religião/Espiritualidade na escola e nem em que medida ou aspecto ela tem função de convencimento, mas antes, que a "disciplina" (Ensino Religioso), seja utilizada por religiosos para promoção de suas próprias crenças atuando, para isso, no espaço público escolar.

No interesse manifesto pelo Ministro do Supremo Tribunal Federal Luís Roberto Barroso de subsidiar seu voto acerca da provocação trazida pela PGR, foi convocada, então uma Audiência Pública para que os temas da Laicidade do Estado e do modelo de Ensino Religioso fossem debatidos. A convocação se encontra publicada no *site* institucional do Supremo Tribunal Federal datada de 15 de junho de 2015 sob o título "Ensino Religioso em Escolas Públicas". A Convocação pode ser organizada da seguinte forma: a) Número de referência da audiência pública; b) Data da publicação de sua convocação; c) Título; d) Data prevista para ocorrer a audiência; e) Procedimentos de Inscrição; f) Localização do evento; g) Descrição do objetivo da Audiência; h) Destinatários da audiência pública; i) Assuntos ou temas que nortearão o evento; j) Método de envio de documentos que sustentem ou que tenham pertinência em relação a posição dos expoentes na audiência e k) Método e espaços de divulgação (publicização) da audiência pública.

Imagem 1 – Trecho da convocação para Audiência Pública



Fonte: Site do Supremo Tribunal Federal - Disponível em: https://portal.stf.jus.br/audienciapublica/audienciaPublica.asp?tipo=realizada&pagina=2 - Acesso em: 04 mai 2023.

Todas essas informações eram minimamente necessárias, não apenas para informar aqueles que se manifestaram com interesse de participar da audiência, mas também porque há uma padronização no tipo, meio, formatação e conteúdo das convocações. A partir da análise do discurso convocatório, foi possível perceber que foi regulado por uma formatação homogenia, de modo que o controle sobre o discurso não aparece apenas no seu conteúdo, mas também é regulado na sua forma e no seu meio de divulgação. Percebemos que há regras demonstráveis para a existência do discurso de convocação.

Outro aspecto importante que destaco se refere ao fato de que o discurso não é apenas resultado de determinados circuitos de controle e regulação, ele também os produz. Ser a convocação publicizada em meio eletrônico, permite maior alcance, amplitude e velocidade se pensados em termos das tecnologias de informação a que temos acesso, como computadores, notebooks, tablets e celulares, no entanto, exclui sujeitos, grupos ou instituições que, seja por qual motivo, não se encontrem na mesma realidade tecnológica.

A regulação também ocorre nos temas a serem debatidos, definidos a *priori*, e que buscam dar certa unidade aos discursos, de modo que, nesse aspecto, o enunciado parece esperar que os sujeitos que serão expositores, atendendo à convocação, se prendam, se limitem, se regulem a falar estritamente dentro das linhas estabelecidas pelo poder estatal para suas práticas discursivas. Posso dizer que as delimitações dadas pela convocação, seriam motivadas por uma tentativa de estabelecer um sistema de formação discursiva, onde Laicidade e Ensino Religioso teriam a função de ser a amarração que daria aos enunciados uma ligação, conforme se segue:

> Os expositores deverão se manifestar sobre as seguintes questões e outras que sejam pertinentes: (i) as relações entre o princípio da laicidade do Estado e o ensino religioso nas escolas públicas, (ii) as diferentes posições a respeito dos modelos confessional, interconfessional e não-confessional e do impacto de sua adoção sobre os sistemas públicos de ensino e sobre as diversas confissões religiosas e posições não-religiosas, e (iii) as diferentes experiências dos sistemas estaduais de educação com o ensino religioso (STF, 2015)

Não obstante, a convocação, e é importante que se compreenda isso, não busca uma opinião específica, mas também não demonstra ter interesse em um "discurso qualquer" acerca do tema. Na verdade, o interesse da convocação, tanto quanto atrair sujeitos que queiram e possam discursar sobre o tema, tem como objetivo limitar e regular estes discursos a determinados sujeitos – compreendidos em Foucault como posições discursivas. Segundo Fischer (2001, p. 207):

> Ao analisar um discurso [...] não estamos diante da manifestação de *um* sujeito, mas sim nos defrontamos com um lugar de sua dispersão e de sua descontinuidade, já que o sujeito da linguagem não é um sujeito em si, idealizado, essencial, origem inarredável do sentido: ele é ao mesmo tempo falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem.

As posições discursivas podem ser bem observadas quando a convocação prescreve uma série de condicionantes que buscam determinar quais sujeitos dos discursos podem fazer parte da audiência pública ou não. Nesse sentido, põe-se em funcionamento o procedimento de controle dos discursos denominado por Foucault de Rarefação. Segundo o filósofo "ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo. Mais precisamente: em todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis; algumas são altamente proibidas" (Foucault, 1996, p. 37).

Assim, para solicitar a participação – e não há nenhuma garantia de que a solicitação se converterá em participação, visto que a convocação não estabelece validação automática dos solicitantes ante o cumprimento dos requisitos –, é necessário "conter (i) a qualificação do órgão, entidade ou especialista, conforme o caso, (ii) a indicação do expositor, acompanhada de breve currículo de até uma página, e (iii) o sumário das posições a serem defendidas na audiência" e ainda esclarece a que tipo de pessoas a convocação se refere: "A audiência destina-se a ouvir representantes do sistema público de ensino, de grupos religiosos e não-religiosos e de outras entidades da sociedade civil, bem como de especialistas com reconhecida autoridade no tema" (STF, 2015).

Notadamente, os discursos que analisados na sequência são de início um conjunto já pré-selecionado, a partir das regras e normas estabelecidas desde os assuntos que norteiam a manifestação de Ação Direta de Inconstitucionalidade da Procuradoria Geral da República, como também pelos próprios critérios estabelecidos pelo tempo, espaço e sujeitos a ela envolvidos. Nesse aspecto, põe se em funcionamento um dispositivo interno de controle do discurso, o do Autor.

Conforme Foucault em A Ordem do Discurso, "o autor, não entendido, é claro como o indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas o autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência", ou seja, o autor como uma posição na ordem do discurso, um lugar de onde o discurso se origina (Foucault, 1996, p. 26-29).

Os limites da circulação discursiva impostos pela materialidade na qual a convocação foi publicizada, as especificidades exigidas pelos ocupantes das posições de poder em

instituições Estatais para que outros sujeitos tivessem o direito de participação, as possibilidades geográficas estabelecidas pelo local de acontecimento da Audiência, as determinações impostas pelo tempo do próprio acontecimento (seja ele a data para que foi marcada a audiência ou pelo tempo histórico-social) e a própria necessidade de observância das liturgias jurídicas nos dão uma demonstração de fatores que regulam e controlam, a partir das instituições disciplinares, de espaços de poder e posições discursivas aquilo que pode ser dito, por quem pode ser dito, quando pode ser dito, por quais meios e sob quais critérios de validação e legitimação dos sujeitos que ocuparão esses espaços. É sob esse conjunto de regras de produção do discurso e de verdades que os atos ilocutórios serão compreendidos.

Em resposta à convocação para a Audiência Nº 17 que trata do Ensino Religioso em Escolas Públicas, diversas Instituições religiosas e não religiosas se manifestaram interessadas em participar na forma de *amicus curiae*[3]. Foram validadas as participações dos seguintes *amici curiae*:

Tabela 3 – *Amici Curiae* na Audiência Pública

CONVIDADOS	
CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DA EDUCAÇÃO	CONSED
CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO	CNTE
CONFEDERAÇÃO ISRAELITA DO BRASIL	CONIB
CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL	CNBB
CONVENÇÃO BATISTA BRASILEIRA	CBB
FEDERAÇÃO ESPÍRITA BRASILEIRA	FEB
FEDERAÇÃO DAS ASSOCIAÇÕES MUÇULMANAS DO BRASIL	FAMBRAS
IGREJA ASSEMBLEIA DE DEUS-MIN. BELÉM	IADMB
LIGA HUMANISTA SECULAR DO BRASIL	LIHS
SOCIEDADE BUDISTA DO BRASIL	SBB
ACEITOS PELOS CRITÉRIOS DA CONVOCAÇÃO	
AÇÃO EDUCATIVA ASSESSORIA, PESQUISA E INFORMAÇÃO	
GRUPO DE ATIVIDADE DE CULTURA E EXTENSÃO DA FACULDADE DE DIREITO DA USP	AMICUS DH
INSTITUTO DE BIOÉTICA, DIREITOS HUMANOS E GÊNERO	ANIS
ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS ADVOGADOS E JURISTAS BRASIL-ISRAEL	ANAJUBI
ARQUIDIOCESE DO RIO DE JANEIRO	
ASSOCIAÇÃO INTER-RELIGIOSA DE EDUCAÇÃO E CULTURA	ASSINTEC
ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM TEOLOGIA E CIÊNCIAS DA RELIGIÃO	ANPTECRE
CENTRO DE RAJA YOGA BRAHMA KUMARIS	
CLÍNICA DE DIREITOS FUNDAMENTAIS DA FACULDADE DE DIREITO DA UERJ	
COMISSÃO DE DIREITOS HUMANOS E MINORIAS DA CÂMARA DOS DEPUTADOS	

[3] *Amicus curiae:* Fundamentado na Lei Nº 13.105 de 16 de março de 2015, estabelece que pessoas naturais ou jurídicas, órgãos ou entidades podem se manifestar como terreiros em causas sub *judice* de acordo com a relevância da matéria, especificidade do tema ou repercussão social.

COMISSÃO PERMANENTE DE COMBATE ÀS DISCRIMAÇÕES E PRECONCEITOS DE COR, RAÇA, ETNIA, RELIGIÕES E PROCEDÊNCIA NACIONAL	
COMITÊ NACIONAL DE RESPEITO À DIVERSIDADE RELIGIOSA DA SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA	
CONECTAS DIREITOS HUMANOS	
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO	
CONVENÇÃO NACIONAL DAS ASSEMBLEIAS DE DEUS-MIN. MADUREIRA	
FEDERAÇÃO NACIONAL DO CULTO AFRO BRASILEIRO EM CONJUNTO COM A FEDERAÇÃO DE UMBANDA E CANDOMBLÉ DE BRASÍLIA E ENTORNO	FENACAB
FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO	FONAPER
FRENTE PARLAMENTAR MINISTA PERMANENTE EM DEFESA DA FAMÍLIA	
IGREJA UNIVERSAL DO REINO DE DEUS	
INSTITUTO DOS ADVOGADOS BRASILEIROS	IAB
OBSERVATÓRIO DA LAICIDADE NA EDUCAÇÃO EM CONJUNTO COM O CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO & SOCIEDADE	

Fonte: Tabela elaborada pelo autor a partir de PAES, 2017, p. 15-16.

A audiência pública foi dividida em dois momentos de oitiva, sendo um primeiro no período da manhã, para "ouvir os representantes das religiões" e a parte da tarde para "ouvir representantes de instituições leigas, instituições educacionais e diversas outras que se inscreveram" (STF, 2015). Dessa forma foram ouvidos os seguintes *amici curiae* na parte da manhã:

Tabela 4 – Expositores e Instituições do período matutino da Audiência Pública

EXPOSITOR	**INSTITUIÇÃO**
ROBERTO FRANKLIN LEÃO	CNTE
EDUARDO DESCHAMPS	CONSED
ROSELY FISCHMANN	CONIB
ANTONIO CARLOS BISCAIA	CNBB
VANDERLEI BATISTA MARINS	CBB
ALVARO CRISPINO	FEB
ALI HUSSEIUN EL ZOGHBI	FAMBRAS
ABIESER A. DA SILVA DOUGLAS R. DE A. BATISTA	CGADB ASSEMBLEIA DE DEUS-BELÉM
ANTÔNIO G. DA COSTA NETO	FENACAB
IVAN BONFIM DA SILVA	CONAMADE
THIAGO GOMES VIANA	LIHS
JOÃO PAULO NERI RAFAEL	SOCIEDADE BUDISTA BRASILEIRA
TEREZA CRISTINA BERNARDES	CENTRO DE RAJA YOGA BRAHMA KUMARIS
RENATO GUGLIANO HERANI	IGREJA UNIVERSAL DO REINO DE DEUS

Fonte: Tabela elaborada pelo autor – dados extraídos de Supremo Tribunal Federal, 2015.

Selecionei, para análise, os discursos proferidos no período da manhã da Audiência Pública por serem aqueles que relacionavam religiosidade/espiritualidade e educação/escola a partir das posições discursivas das instituições e entidades religiosas. No entanto, embora o período da manhã da Audiência Pública tivesse como objetivo dar lugar de discurso aos representantes religiosos, a CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação),

o CONSED (Conselho Nacional dos Secretários da Educação) e LIHS (Liga Humanista Secular do Brasil) acabaram se manifestando também no mesmo momento e, portanto, fizeram parte dos discursos analisados.

Destaco que, nos limites dados pela convocação às manifestações e expositores que figurariam os *amici curiae*, a audiência não tinha como objetivo, *a priori*, discutir a constitucionalidade ou não do Ensino Religioso nas escolas públicas e nem a importância da religiosidade/espiritualidade para os educandos das instituições públicas de ensino. As questões que deveriam ter norteado a audiência pública eram a respeito do formato de ensino da disciplina de ensino religioso (confessional, não confessional, interconfessional) e do acordo firmado entre a Santa Sé (Igreja Católica) e o Estado brasileiro.

Tão logo se verifique a Constitucionalidade do Ensino Religioso enquanto disciplina de oferta obrigatória pelo Estado e facultativa aos alunos da rede pública com base no Art. 210 § 1º da Constituição Federal de 1988, perde-se, então, a necessidade de justificar o ensino Religioso/Espiritual no ambiente escolar. Acreditamos ser este um dos motivos pelos quais, poucos discursos da audiência se preocuparam com a justificação da existência do ensino religioso nas instituições de ensino.

A audiência teve como objetivo apresentar os posicionamentos das instituições e entidades religiosas acerca da natureza do ensino da disciplina de Ensino Religioso nas escolas públicas. Estavam à disposição três posicionamentos distintos (contabilizados como votos) para serem adotados: ensino religioso confessional, ensino religioso interconfessional e ensino religioso não confessional.

A análise dos votos realizada por Greco (2017, p. 104) chegou "a seguinte conclusão: 25% dos representantes optaram pelo ensino confessional, 25% pelo ensino interconfessional e 50% dos representantes optaram pela ausência de ensino religioso nas escolas públicas". A conclusão da autora acerca dos votos nos permite pensar que as regras formais de definição dos temas a serem tratados na audiência, conforme estabelecido pela convocação e, também, pelos questionamentos da PGR, não foram suficientes para limitar a posição discursiva e o desejo de verdade das instituições religiosas acerca da constitucionalidade do Ensino Religioso (que não era objeto de apreciação).

Conforme nos aponta Fischer (2012, p.107):

> Na perspectiva foucaultiana, nossas análises precisarão dar conta das pequenas lutas, das lutas por imposição de sentidos, das lutas pelo poder da palavra, num certo foco específico das relações de poder; ora, essas lutas não são verticais somente, elas existem lado a lado, por todos os lados, e não são linearmente compreensíveis ou compreendidas.

É disso que se trata a manifestação das lideranças religiosas a respeito da inconstitucionalidade do Ensino Religioso nas escolas públicas. Embora fosse difícil pensar que o lugar de sujeitos do discurso religioso enquanto representação da vontade de ampliação da própria religiosidade/espiritualidade tivesse força suficiente para condicionar um discurso favorável à presença do ensino religioso nas escolas públicas, não foi o caso aqui. Percebi que até mesmo instituições religiosas, se manifestaram contrárias ao ensino religioso nas escolas.

Houve uma resistência, por parte das instituições que se manifestaram, frente ao Estado que não só buscou (como papel da própria instituição o exigia, por sua natureza e limites de atuação) retirar da ordem do discurso o debate acerca da constitucionalidade/inconstitucionalidade, como estabeleceu limites para as opiniões e manifestações, sendo dadas apenas três alternativas aos expositores: ensino religioso confessional, ensino religioso interconfessional e ensino religioso não confessional. No entanto, conforme nos diz Foucault (1992, p. 147) "a cada movimento de um dos adversários corresponde o movimento do outro". Assim, dobrando as fronteiras e resistindo ao poder institucionalizado do relator da Audiência Pública, a maior quantidade de votos manifestados por instituições religiosas acerca do Ensino Religioso foi à margem das opções e para além dos limites pré-estabelecidos e votaram, portanto, pela não presença do ensino religioso nas escolas públicas.

Não busquei aqui, uma análise sobre a laicidade do Estado, sobre a constitucionalidade do ensino religioso, sua história e nem mesmo sobre os formatos no qual essa disciplina é praticada nos sistemas e redes de ensino. No entanto, pareceu-me importante demonstrar, a partir do exemplo acima, que as relações de poder estão presentes a todo o momento e transpassam a todos os sujeitos. E que sendo assim, "o poder não se possui, não é uma propriedade, não está localizado no Estado, não é mera superestrutura, enfim, não atua pelos mecanismos da repressão e da ideologia" (Fischer, 2012, p. 61). Todos os discursos partem, portanto, de uma determinada posição de poder que se relaciona com outras, confronta, incita, produz, constrói. "Produz o quê? Sujeitos, discursos, formas de vida. Como? Através da transformação técnica dos indivíduos" (Fischer, 2012, p. 61).

Minha intenção, e é este o exercício que farei daqui por diante, é buscar nos documentos discursivos daquele conjunto já apresentado, uma determinada construção discursiva acerca de relações possíveis entre religiosidade/espiritualidade, educação e alunos e de como esses discursos se atravessam, se constroem e reconstroem, se excluem e se opõem em relações de poder, permeando campos diversos da experiência social humana.

3.2 Legitimidade dos sujeitos discursivos

Debruçado sobre os documentos discursivos selecionados para análise dos discursos religiosos e educacionais, pude compreender que o processo de seleção dos discursos que *a priori* já estabelecia certa regulação acerca daqueles que participariam da audiência pública a partir de uma justificativa de legitimação encaminhada por escrito ao STF ainda foi acompanhado por um, sempre presente, discurso de apresentação das credenciais dos sujeitos na fala do Ministro Luís R. Barroso, reforçando o dispositivo interno de controle. Não obstante, ao tomar a tribuna para expor os posicionamentos a que deveriam apresentar, os expositores eram tomados por um dever inicial de, mais uma vez, reforçar sua autoridade ante todos os que acessariam o teor de seus discursos, demonstrando o seu "direito de estar ali", seja para dar reconhecimento à instituição ou a si mesmo. Assim, os discursos seguiam em sua parte inicial apresentando um teor de autoridade e legitimidade.

Emerson F. de Leão (em nome da CNTE):

> Quero, dizer também, falar o que é a CNTE. CNTE é a confederação nacional dos trabalhadores de educação. Nós estamos presentes aqui com uma posição histórica da nossa entidade, construída através de muitos anos, de muitos debates e muitos congressos e muitos seminários. Não apenas nos fóruns, nas instâncias de confederação, mas através de decisões tomadas pelos sindicatos que são filiados a ela. Somos 48 sindicatos das redes públicas estaduais e municipais em todo o Brasil, realizamos congressos a cada três anos da Confederação [...] CNTE, como já disse, tem uma base social de dois milhões e meio de trabalhadores da educação e nós temos plena certeza de que vou falar aqui representa o pensamento da maioria desses trabalhadores.

Rosely Fischmann (CONIB):

> Eu trabalho com o tema acerca de quarenta anos, comecei na universidade de São Paulo com vinte e dois anos, em setenta e cinco. Desde então me dedico a isso, muito focadamente desde vinte e oito, há vinte e oito anos mais ou menos. Pesquisadora com CNPQ, FAPESP, CAPES acompanhando, primeiro na USP e agora na Universidade Metodista de São Paulo que é um exemplo de convivência na diversidade né?

Antonio Carlos Biscaia (CNBB): "[...] eu, um cidadão católico com quarenta e quatro anos dentro do Ministério Público...".

Vanderlei Batista Marins (CBB):

> [...] somos oito mil e setecentas igrejas, quatro mil e... oito mil e quatrocentas igrejas, quatro mil e setecentas missões perfazendo um total de treze mil e cem templos com mais de mil missionários espalhados em todos os continentes

> na... é... é missionários é... fora do Brasil e setecentos e cinquenta cuidando de ação social, educação e trabalhando para o bem-estar da própria comunidade. Sendo assim nós desejamos dar a nossa contribuição e agradecemos muito o convite...

Os discursos de autorização e legitimação parecem variar entre uma estratégia quantitativa (que daria uma importância de volume, número de seguidores, de adeptos, de filiados), estratégia de amplitude (tamanho do campo de influência no Brasil e no Mundo, quantidade de cidades, de estados e países de atuação), estratégia de conhecimento (sustentada em "estudos" realizados sobre o tema, instituições de pesquisa, trabalhos publicados ou espaço de atuação profissional e intelectual) ou ainda por uma importância histórica, que daria ao movimento, instituição ou sujeito uma autoridade de "tradição", de construção temporal da sociedade brasileira.

Utilizando deste artifício, parece-me que as ideias expostas em cada um dos discursos teriam uma importância social ou legitimidade coletiva da qual, todos os adeptos deste ou daquele movimento, desta ou daquela instituição, corroborariam. Assim, ao produzir um determinado discurso sobre a religião/religiosidade/espiritualidade, não seria a posição de uma denominada instituição ou organização isolada e sem relação com o seu público, mas antes, é a própria instituição quem detém, em nome de seus fiéis ou adeptos, o espaço discursivo. Seria ela, então, a amarração que unificaria, selecionaria e daria voz a este determinado conjunto de ideias.

A legitimidade, posta em circulação nos discursos da audiência pública acerca daqueles que estão autorizados a falar de religião e de educação, demonstra também uma ruptura, uma descontinuidade em relação ao que posso ver nas cartas do Padre Manoel de Nóbrega[4]. Nelas há uma legitimidade que não se assemelha com a posição discursiva dos sujeitos da audiência pública. Enquanto aqui o discurso é revestido de uma autoridade coletiva e histórica, sustentada por uma instituição e/ou um currículo de estudos, pesquisas e experiências de vida e que, em função desses aspectos, entram na ordem do discurso, no caso das cartas de Manoel à autoridade discursiva está vinculada a uma única instituição religiosa que monopoliza todo o discurso religioso na colônia e se sustenta em um vínculo claro e explícito de colaboração com o Estado.

[4] A escolha das Cartas do Padre Manoel da Nóbrega se relaciona com o fato de que elas nos permitem analisar certas construções discursivas acerca das relações entre religião e educação e de como essa relação é produzida por diferentes sujeitos, sobre determinadas regras e formas de construção discursiva tendo como objetivo a conversão do sujeito para atender demandas do Estado Colonial e da Igreja Católica.

Os vínculos entre Estado e Religião (Igreja Católica) deram a estes sujeitos espaços de poder legitimados por um duplo interesse que se difere em muito nas estratégias utilizadas na audiência de 2015. Enquanto que nesta, a legitimação se dava por um processo de reconhecimento de sua importância social e política, levando em consideração a quantidade de adeptos, espaços de atuação ou história (tradição), na outra, a legitimação não se relacionava a nenhuma dessas estratégias, estava antes garantida pelo poder político e por interesses econômicos (levando em consideração os fatores de legitimação não relacionados ao indivíduo que discursa).

Posso considerar ainda, no relevo dos discursos, que a legitimação do sujeito a partir de sua autoridade pessoal, também se apresenta com uma dada diferença em relação aos indivíduos que darão voz á posição discursiva. Enquanto os sujeitos do discurso na Audiência Pública recebiam sua autoridade e legitimação por meio das instituições e dos campos de saberes de sua atuação (religioso, educacional, jurídico etc.) nas cartas do Padre Manoel da Nóbrega há um discurso religioso e moral legitimado pelo exemplo da própria vida, de modo que o comportamento do pregador, o seu testemunho de vida seriam o dispositivo que daria a ele o *status* de autoridade. Da mesma forma que o mau exemplo, no outro extremo da relação que a pregação religiosa exige, levaria a perda dessa legitimidade.

Essa autoridade também é direcionada a sujeitos diferentes e desejada pelo religioso, conforme vemos em suas cartas (Nóbrega, 2021, p. 112) “virtude e zelo da honra de Nosso Senhor são cá muito necessários”, “Somente temo o mau exemplo que o nosso cristianismo lhe dá, porque há homens que há sete e dez anos que se não confessam e parece-me que põem a felicidade em ter mulheres” (*ibidem*, p. 112), “[...] muitos dos nossos e dos naturais, ainda que dos cristãos, muitos maus exemplos são escândalos” (*ibidem*, p. 152), “Esses e outros grandes males fizeram os cristãos com o mau exemplo de vida e a pouca verdade nas palavras e novas crueldades e abominações nas obras” (*ibidem*, p. 153), “E se, entretanto, por meus pecados não puder introduzir aqui a justiça eclesiástica, deveria ao menos Sua Alteza conter a esses amancebados sob as penas que merecem [...] e tão mau exemplo se deixaria de dar ao gentio que veem estas coisas” (*ibidem*, p. 157), “Os clérigos desta terra têm mais oficio de demônios que de clérigos: porque, além de seu mau exemplo e costumes, querem contrariar a doutrina de Cristo” (*ibidem*, p. 153-154) e ao falar dos gentios afirma que “em coisa nenhuma creem e estão ‘papel branco’ para neles escrever à vontade, se com exemplo e contínua conversação os sustentarem” (*ibidem*, p. 136).

O que percebo nas cartas é que a autoridade é pessoal ante o “gentio” com quem as relações se estabelecem na proximidade de um cotidiano, nos afazeres diários, na convivência

íntima, por outro lado, na audiência pública a autoridade é posta em relação ao Estado disciplinar e toda a sua maquinaria que pode interditar ou legitimar o discurso.

Exemplo bastante elucidativo da importância do testemunho dos jesuítas ante os nativos e o quanto elas se davam nos momentos mais rotineiros, pode ser visto em um trecho onde Manuel da Nóbrega relata perceber em um momento do cotidiano o quanto suas ações para os nativos "convertidos" tornava-os objeto de admiração e de inveja pelos "não convertidos", narrando o seguinte:

> Também achamos um principal deles já cristão batizado [...] anda muito fervente e grande nosso amigo [...] Traz nos peixe e outras coisas da terra com grande amor; não tem ainda notícia da nossa Fé, ensinamo-a; madruga muito cedo às 7 horas, tomar lição e depois vai aos moços a ajuda-los às obras. Este dia que fará cristão a seus irmãos e mulheres e quantos puder. Espero em o Senhor que este há de ser um grande meio e exemplo para todos os outros, os quais lhe vão já tendo grande inveja por verem os mimos e favores que lhe fazemos. Um dia comeu conosco à mesa perante dez ou doze ou mais dos seus, os quais se espantaram do favor que lhe dávamos (Nóbrega, 2021, p.112-113).

Falando sempre da importância e das necessidades que tinham para converter os gentios das novas terras, o padre Manoel de Nóbrega relatou que "Cá não são necessárias letras mais que para entre os cristãos nossos, porém virtude e zelo da honra de Nosso Senhor são cá muito necessários" e ainda "Somente temo o mau exemplo que o nosso cristianismo lhe dá, porque há homens que há sete e dez anos que se não confessam e parece-me que põem a felicidade em ter muitas mulheres. Dos sacerdotes ouço coisas feias" (Nóbrega, 2021, p. 112-113).

Em uma sociedade como a brasileira do período colonial, governada sob a forma do poder soberano e onde as relações institucionais ligavam Estado e Igreja, a religião é um discurso legitimado apenas para religiosos que, pelo seu exemplo de vida, sua capacidade de conversão e sua dupla obrigação de converter "gentios" em cristãos e sua forma natural de vida em obediência e disciplinamento à nova condição de dominação dessas terras, recebem autoridade religiosa e educacional. Nessa realidade, a religião entra na escola com objetivos claros de catequização, não reconhecimento de qualquer outro discurso religioso não cristão como verdadeiro e toda e qualquer forma de vida que destoe da moral cristã (exceto qualquer coisa que provocasse o desejo de ser cristão) deveria ser disciplinado, doutrinado e conformado (convertido) a uma vida baseada nos princípios, valores, moral e ética cristã.

Não à toa, Dermeval Saviani afirmará que

> Como ideias pedagógicas se encarnavam, assim, na realidade da colônia, assumindo, em Nóbrega, dominantemente a forma da organização dos meios considerados adequados para se colimarem os fins preconizados: a sujeição dos gentios, sua conversão à religião católica e sua conformação disciplinar, moral e intelectual à nova situação (2013, p.44).

Se por um lado, há de fato uma ruptura com o conjunto estratégico de legitimação que concede autoridade aos sujeitos discursivos de Manoel da Nóbrega até a Audiência Pública de 2015, por outro, uma nova descontinuidade se nos é apresentada. Todo levantamento e conjunto de saberes acumulados que circularam nas instituições disciplinares culminaram em setembro de 2022 na Lei Nº 11905 que "Dispõe sobre o serviço voluntário de capelania escolar na rede estadual de ensino de Mato Grosso". A lei em questão é de autoria de dois deputados da Assembleia Legislativa de Mato Grosso, o Deputado Estadual Toninho de Souza e o Deputado Estadual Eduardo Botelho.

Se os discursos, conforme nos diz Foucault são esses e não outros porque só poderiam ser esses entre tantos outros (Foucault, 1996), o que determinou o seu conteúdo?

A ocupação de espaços de poder e a legitimação de autoridade estão aqui em funcionamento tanto quanto em qualquer outro discurso. Em suas páginas oficiais na rede social *Facebook*, selecionamos discursos que emanam a relação de saber-poder que os atravessam e que por eles ecoam. Em publicação datada de 27 de agosto de 2017, em postagem do deputado Toninho de Souza podemos ler:

> Hoje à noite, estarei levando a "Palavra do Senhor" aos fiéis da Igreja O Brasil para Cristo, no bairro Novo Horizonte, em Cuiabá. Evangelizar, mostrar as verdades contidas na "Bíblia" e enaltecer a importância de uma vida em comunhão com Deus, é uma das minhas missões como servo de Deus (Souza, 2017).

Outras publicações que demonstram essas relações estabelecidas entre o deputado e o campo discursivo religioso podem ser lidas desde os anos de 2017 até o ano de 2022. Quanto ao Deputado Estadual Eduardo Botelho, podemos ler em publicação de 7 de agosto de 2022 o seguinte discurso:

> Amigos depois de um dia intenso de trabalho, fui abençoado com um culto junto aos irmãos da Igreja do Evangelho Quadrangular, do Pastor Célio Lázaroti, no bairro Jardim Campo Verde, em Cuiabá. Realmente foi uma noite abençoada, o pastor Célio ministrou as passagens Bíblicas de Jabes. Em suas orações Jabes não apenas clamava bênção, mas também clamava a Deus, que estivesse com ele durante a sua jornada, pois precisava da sua presença.Então, acima de tudo é preciso reconhecer a presença de Deus em todas as nossas ações, para isso elevamos o pensamento à oração de Jabes: "Senhor, eu preciso da sua proteção". Que seja comigo a sua mão e me preserve do mal (Botelho, 2022).

Na Lei 11.905/2022, que dispõe sobre os serviços de capelania nas escolas do estado de Mato Grosso, podemos observar os mecanismos de controle e regulação dos discursos em funcionamento construindo espaços discursivos a serem ocupados apenas por sujeitos que cumprissem determinados requisitos. Quais requisitos são esses e em que medida eles estão articulados ao poder disciplinar a fim de constituir determinados tipos de sujeitos? O Art. 6º incisos I, II e III estabelece como:

> Requisitos indispensáveis de credenciamento dos capelães interessados: I – Possuir conduta moral e profissional ilibadas; II – Possuir habilitação da entidade devidamente registrada na instituição religiosa a qual pertence; III – Possuir documento de indicação para serviço de capelania escolar expedido por responsáveis da instituição religiosa (Mato Grosso, 2022).

Posso, a partir dos critérios de legitimação, organizar os discursos da referida lei em três campos: a) O campo do indivíduo; b) Campo institucional e c) Campo da utilidade.

No que chamo de campo do indivíduo, encontro a legitimação enquanto exemplo ou testemunho de vida da pessoa. Ao estabelecer que o sujeito tenha uma "conduta moral e profissional ilibadas" o poder disciplinar está atuando no aspecto do indivíduo, ou seja, determinando, ou melhor, garantindo que os sujeitos que entrarão em sua maquinaria estejam já conformados a ela para que, pelo seu exemplo de vida o próprio discurso de controle não seja questionado. Neste aspecto, é importante perceber que o Estado extrapola seu campo próprio de atuação, o espaço público, e exige do indivíduo que sua vida privada (seu trabalho e suas ações) atenda a um conjunto de valores estratégicos ao funcionamento do poder disciplinar.

Quanto ao campo institucional, o inciso II, acima citado, dá conta desta garantia que, parece-nos, está relacionada a, pelo menos, duas exigências do poder disciplinar, quais sejam: estar inserido dentro de uma maquinaria que atua no campo do conhecimento específico ao qual o sujeito deve atuar e na mesma medida, ter conhecimento ou saberes constituídos sobre esse campo. A partir desse mecanismo que exige um sujeito individualmente e institucionalmente assujeitado, atravessado por discursos de saber e controlado sob a força que esses discursos exercem sobre ele, pode-s compreender a importância dos dispositivos de controle dos discursos, sejam eles os sujeitos, as instituições, os indivíduos ou os espaços.

No terceiro campo, o campo da utilidade, ou seja: quanto determinada coisa parece ou precisa servir aos interesses do Estado disciplinar, o Art. 2º que estabelece o que é o serviço de capelania, traz o Inciso III e IV definindo dois tipos de serviços, a saber, o "fortalecimento de princípios e valores éticos e morais" e a "integração entre alunos, professores e servidores da unidade escolar" (Mato Grosso, 2022). Nesse aspecto, os mecanismos de controle do discurso

esvaziam o discurso religioso enquanto preenchem a lacuna com Valores Morais e Éticos estabelecendo objetivos condizentes com os sujeitos próprios de atuação do espaço escolar (professores, alunos e servidores).

No que tange especificamente às relações Estado-Religiosidade/Espiritualidade, a Audiência de 2015, já no discurso de abertura da sessão, mostra uma visão bastante elucidativa. O Ministro Luís Roberto Barroso dá início a Audiência e cita os dispositivos legais que fundamentam e dão "baliza" trazendo, entre outros, o Art. 19, inciso I, cujo texto cria interditos aos vínculos religiosos de estabelecimento, subvenção ou embaraçamento de cultos religiosos ou igrejas, bem como relações que criem dependência ou aliança entre estes e seus representantes e a União "ressalvada na forma da lei a colaboração de interesse público" (STF, 2015).

Somando esses três mecanismos de regulação e de legitimação dos discursos, tomados a título e demonstração da lei 11.905/2022, vemos o quanto o poder disciplinar é positivo e opera na busca da construção de sujeitos conformados a ele, regulando discursos e sujeitos discursivos. Nem todos podem estar no espaço educacional, nem todos podem ser pregadores e aconselhadores de valores morais e éticos, assim como, nem todos os discursos podem ecoar no espaço escolar. É necessária uma regulação sobre os discursos possíveis e os discursos interessados, pinçando aqueles que podem constituir-se como modos de subjetivação e, portanto, fazer parte da maquinaria disciplinar. Esse exercício do poder é positivo, transforma e constrói saberes, seleciona e regula sua circulação.

A partir dessas análises, da leitura intensa dos discursos e das posições discursivas da Audiência pública e dos documentos, posso traçar um espaço de ruptura nos discursos que cercam os saberes sobre a religiosidade/espiritualidade enquanto conteúdo escolar, ou melhor, enquanto "disciplina" que compõe o espaço escolar. Esta ruptura e as construções do discurso religioso é o que darei conta na sequência.

3.3 Discursos sobre o Religioso e a Escola: Da conversão à diversidade

Há uma ampla concordância entre os autores que estudam as relações entre Estado e Igreja no Brasil, seja no aspecto político, econômico, social ou pedagógico: a Igreja Católica e o catolicismo são figuras centrais e responsáveis por uma determinada forma de pensamento sobre educação que atravessou séculos da nossa história (Ribeiro, 2009; Carvalho e Neto, 2010; Saviani, 2013; STF, 2015; Boto, 2017).

No entanto, falar de uma categoria como a religião ao longo de todo esse tempo sem diferenciar seus discursos, sem perceber suas rupturas e descontinuidades seria um grande equívoco. Não estou confundindo e nem trato Instituição Religiosa e discurso religioso como uma única e mesma coisa. Para dar conta da empreitada de demonstrar alguma ruptura na visão religiosa que cercava a educação a princípio na história do Brasil Colonial e o que vejo na atualidade, será necessário um paralelo entre o que já temos produzido e publicado, o que construímos com a Audiência e os documentos educacionais que vigoram atualmente.

O exercício é necessário para que possa pensar sobre as transformações discursivas que constroem atualmente, perspectivas múltiplas do religioso/espiritual e que é, afinal de contas, o que chega às escolas. Além disso, é necessário se deter nesta análise para que possa compreender as novas funções e limites da religiosidade/espiritualidade na visão daquelas instituições ou entidades que ocupam espaços de liderança e representatividade na ordem dos discursos.

O sistema educacional (formal) que é instaurado no Brasil durante o período colonial pelos jesuítas precisa ser diferenciado da forma de educação religiosa que é endógena (no caso dos nativos), ou seja, que antecede aos movimentos religiosos europeus que atravessaram o Atlântico. Diferente do campo educacional em que se pode distinguir a partir de determinados critérios que um é sistematizado e outro não, quando se trata de religião não há que se distinguir se são sistemas ou se são formais ou informais. Como o discurso e a transmissão dos saberes religiosos se dá no campo da atividade cultural não científica ele se difere do discurso educacional já que, este sim, pode ser caracterizado como ensino sistemático ou não, formal ou não.

Neste sentido Saviani como outros autores, defende que a educação enquanto sistema só se desenvolve no Brasil com os Jesuítas e nesse aspecto, não havia uma disputa entre dois sistemas de ensino diferentes, já que a educação nativa era “espontânea”, ou seja, “não havia instituições específicas organizadas tendo em vista atingir os fins da educação” (Saviani, 2013, p. 38).

Ainda para Saviani (2010, p. 7):

> Sob o regime do Padroado, a Igreja Católica instaurou um verdadeiro monopólio do ensino com forte respaldo estatal durante praticamente todo o período colonial. E no primeiro século do Brasil independente, reafirmado o Padroado, a Igreja católica foi definida como religião do Estado assegurando sua influência sobre a instrução pública.

As influências religiosas seguiram vinculadas ao campo educacional ao longo de toda a história do Brasil. Cercada de embates, disputas, atritos e acordos, a relação Educação, Religião e Estado no Brasil é dinâmica e transita entre momentos de estabilidade e instabilidade. Nesse aspecto analisar a produção dos discursos religiosos no período colonial e na contemporaneidade é perceber essas instabilidades, essa dinamicidade nos discursos, as suas transformações, rupturas e emergências.

Quais discursos, portanto, eram formulados sobre a religiosidade/espiritualidade no período colonial e na contemporaneidade? Quais articulações eram possíveis entre o campo religioso e o educacional? Quais discursos são construídos sobre escola e educação nesses diferentes tempos da história do Brasil e quais implicações decorrem dessas construções? É possível, ao falar de religião, escola, Estado e educação em diferentes momentos da história do Brasil, manter ideias e conceitos que atravessem inalterados por mudanças sociais, políticas, econômicas, educacionais ou religiosas?

Para pensar sobre tais questionamentos, analisei as Cartas do Padre Jesuíta Manoel da Nóbrega que, para Saviani (2010) foi quem elaborou o plano instrucional da primeira fase de um sistema educacional no Brasil juntamente com uma série de documentos educacionais, os discursos proferidos na audiência pública de 2015 e algumas obras que se debruçaram sobre esse mesmo tema.

Falar de escola, educação e religião no Brasil do Padre Jesuíta Manoel da Nóbrega nos aponta para uma realidade histórica distinta daquela da audiência pública de 2015 e também do conjunto de documentos educacionais discursivos produzidos ao longo das últimas décadas no nosso país e que criam, regulam, normatizam. Defendemos aqui, portanto, a ideia de uma ruptura, de uma linha não progressiva da compreensão acerca da religião, da escola e da educação.

O Padre Jesuíta Manoel da Nóbrega (1517-1570), nascido em Portugal entra na Companhia de Jesus ainda na primeira metade do século XVI. Sob o governo de D. João III o movimento jesuítico avança na missão evangelizadora expandindo-se pelos territórios portugueses, em especial no impulso missionário da década de 40 do século XVI (Abreu, 2013). É nesse contexto que Nóbrega se torna uma importante fonte sobre as concepções religiosas e educacionais no Brasil colonial e permite-me compreender, a partir de seus escritos uma determinada forma de se pensar a escola, a religião e a educação.

Conforme Saviani (2013, p. 43) o período inicial do sistema educacional no Brasil (elaborado por Nóbrega) tinha como objetivo “atrair os ‘gentios’ [...] convertendo toda a tribo para a fé católica”. Esse sentido de religiosidade dos nativos como sendo aquela que deveria

desaparecer em favor de outra, a saber, o catolicismo, também aparece em outro trecho de sua obra ao falar sobre os fins da educação: "a sujeição dos gentios, sua conversão à religião católica e sua conformação disciplinar, moral e intelectual à nova situação" (Saviani, 2013, p. 44). Corroborando essa ideia Cury (2010, p. 12), também afirma que o ensino religioso no período colonial tinha como objetivo "catequizar os índios e exercer um controle disciplinar" e ocorria nos seminários (quando estes passaram a existir).

A principal estratégia utilizada para a organização do ensino, tendo em vista o objetivo de atrair os "gentios", foi agir sobre as crianças. [...] Pretendia-se, pela mediação dos meninos brancos, atrair os meninos índios e, por meio deles, agir sobre seus pais, em especial os caciques, convertendo toda a tribo para a fé católica (Saviani, 2013, p. 43). Para Toledo e Ornellas (2012, p. 222), a Companhia de Jesus tinha como função atuar no sentido de evangelizar os povos, mas não todos os povos, apenas os povos que não haviam se convertido e aceitado a verdadeira fé, qual seja para os Jesuítas o catolicismo. Em Silveira, Casimiro e Almeida (2017, p. 303), a preocupação do movimento jesuítico tinha como trabalho inicial para com os nativos inserir a mentalidade de "bons costumes" que seriam o jeito de viver religioso a partir dos princípios católicos.

Essa operação de evangelizar ou doutrinar os gentios do novo mundo misturava duas realidades distintas da vida do padre: a) O aspecto Religioso – pregar a crença católica e levar os nativos à verdadeira fé e b) ensiná-los a "ler, escrever e contar" (Silva, 2010, p. 9). Nóbrega escreve em carta de 1559 "Estes sabem bem a doutrina e coisas da Fé, leem e escrevem, já cantam e ajudam alguns a missa. Estes são já todos batizados com todas as meninas da mesma idade e todos os inocentes e lactantes. Depois da escola há doutrina geral a toda gente". Na mesma carta ainda conta a respeito da casa de Sancti Spiritus que "Estando eu lá um dia aconteceu que estado os meninos na escola dizendo as orações *Pater Noster,* chegando aquele passo de *et ne nos inducas in tetationem,* foi arrebatado do espírito do maligno[...]" (Nóbrega, 2021, p. 109).

Algumas manifestações do padre Nóbrega demonstram as práticas pecaminosas e os desvios cometidos pelos gentios (não somente por estes) e que deviam ser modificados. Em Carta de 1549 diz "tem-se cá que o vício da carne não é pecado, como não é notavelmente grandes e consente a heresia que se reprova na Igreja de Deus" e ainda em outra carta de 1549:

> Mas é de grande maravilha haver Deus entregue terra tão boa, tamanho tempo, a gente tão inculta que tão pouco o conhece, porque nenhum Deus tem certo, e qualquer que lhes diga ser Deus, o acreditam, regendo-se todos por inclinações e apetites sensuais, que está sempre inclinado ao mal, sem conselho nem prudência. Têm muitas mulheres e isto pelo tempo em que se

> contentam com elas e com as dos seus, o que não é condenado entre eles – Fazem guerra [...] entre si [...] Se acontece aprisionarem o contrário na guerra, conservam-no pro algum tempo, dão-lhe por mulheres suas filhas, para que o sirvam e guardem, depois do que o matam com grande festa e ajuntamento, dos amigos e dos que moram por ali perto, e se deles ficam filhos, os comem [...] É esta a coisa mais abominável que existe entre eles [...] e nestas duas coisas, isto é, terem muitas mulheres e matarem os inimigos, consiste toda a sua honra (Nóbrega, 2021, p. 131-132).

O pensamento religioso dualista dos Jesuítas, do qual Nóbrega é um exemplo, se aplica ainda ao casamento: "costumamos batizar marido e mulher de uma só vez, logo depois, casando-os, com as admoestações daquilo que o verdadeiro matrimônio reclama; com o que se mostram eles muito contentes, prestando-nos muita obediência em tudo quanto lhes ordenamos" e "porque é costume até agora entre eles não fazerem caso do adultério, tomarem uma mulher e deixarem outra, como bem lhes parece nunca tomando alguma firme" (Nóbrega, 2021, p. 134-136).

As estratégias para essa conformação dos gentios ao pensamento cristão católico, praticadas pelos jesuítas iam desde escolher o público mais infantil, que posteriormente ensinaria os mais velhos em seus lares, ao uso de técnicas de pregação como gestos, demora na fala, demonstração de sentimento e altura da voz, concessão de benefícios a convertidos (a fim de estimular, por meio do desejo e da inveja à conversão dos outros), até o uso de castigo para que a conversão ocorresse também pelo medo (Nóbrega, 2021).

A escola, em se tratando das crianças, era o espaço de formação básica para o entendimento da doutrina católica e também lugar onde a própria doutrinação e disciplinamento ocorriam. Era estratégico o uso do espaço escolar com a finalidade de conversão moral dos gentios e ensino da "verdadeira" fé.

Essa compreensão da escola como espaço privilegiado de ensino dos princípios religiosos avança ao longo de todo o período colonial e ainda no século XIX, após a independência, faz-se ser vista em leis que definem o papel do professor como sendo aquele que deveria ensinar a leitura, a escrita, operações matemáticas e os princípios da moral cristã e da doutrina católica (Cury, 2010, p. 14-15). Os embates entre o movimento católico no Brasil e representantes do Estado Laico ou líderes e outras compreensões religiosas prosseguiu ao longo do século XX. Conforme demonstra Cury (2010) a irreligiosidade do Estado e o laicismo foram visto por políticos brasileiros como nefasto e origem dos delitos, da desobediência e rebeldia contra autoridades. Aos poucos o ensino religioso cristão católico até então hegemônico nos espaços educacionais e de ensino "compulsório", começa a perder espaço para a ideia de ensino religioso "facultativo".

Se, o pensamento religioso católico, do período Colonial brasileiro, como visto em Nóbrega, sempre teve um discurso dicotômico e de conversão do diferente, como sendo aquele que representa o mal, o pecado, os desvios de conduta moral, a prática profana e a origem da depravação humana e a escola vista como o espaço adequado para esse processo de conversão, a análise dos discursos proferidos na Audiência Pública de 2015 e nos documentos educacionais demonstram uma verdadeira ruptura a essas ideias.

Ao analisar o conjunto de enunciados pronunciados na Audiência Pública percebemos uma alteração no vocabulário concernente aos discursos proferidos pelos líderes religiosos acerca da realidade religiosa/espiritual da população brasileira. Novas posições discursivas, novos valores se inserem no debate, novos sujeitos, e novas problemáticas. A visão etnocêntrica do cristianismo católico que atravessou a história do Brasil encontra agora uma compreensão social de visão plural acerca da religião e da espiritualidade. Não há mais uma religião que defina valores de certo ou errado para instituições estatais, como é o caso da escola, e novos interditos são postos em funcionamento.

A escola deixa de ser formalmente uma instituição dominada pelo discurso universal e absolutista da religião cristã católica e se torna objeto de disputa de uma diversidade de narrativas que se unem e se separam segundo determinadas posições do que seja a escola, sua função, a religião/espiritualidade e o próprio Estado. Há, portanto, um novo regime discursivo sobre religiosidade/espiritualidade e escola.

Para compreender os discursos produzidos sobre a pluralidade ou diversidade religiosa nos discursos da audiência publica de 2015, talvez seja importante primeiro, entender que as entidades representadas estão levando ao poder Estatal, portanto, informando de dentro e para os mecanismos de poder disciplinar o que deveria ser ensinado ou não na escola e/ou fora dela. Compreendido isso, passo a pensar sobre os posicionamentos apresentados sobre religião e espiritualidade que se diferenciam daquela versão única encontrada nas cartas do Padre Manoel da Nóbrega.

O posicionamento de Roberto Franklin (CNTE) apresenta uma possibilidade de discurso impensada na realidade colonial brasileira. Nesse sentido nos diz ele “[...] é necessário para que possamos viver em uma democracia, em uma democracia religiosa e uma democracia cultural e uma democracia aqui onde todos nós respeitamos sem nenhum tipo de restrição a prática de qualquer credo, a prática de qualquer religião [...]”. A ideia de democracia religiosa parece-me seguir uma linha de pensamento e discurso que também vai ser posta em circulação por outra série de sujeitos. Assim, Eduardo Deschamps traz que “[...]é responsabilidade do legislador [...] respeitar a diversidade religiosa sob o ponto de vista antropológico e cultural e

ouvir as denominações religiosas sem qualquer tipo de discriminação [...]" e ainda "[...] cabe as instituições educativas subsidiar o entendimento do fenômeno religioso a partir do conhecimento das culturas e tradições religiosas e não religiosas. Por exemplo: ceticismo, ateísmo e agnosticismo entre outras". A professora da USP e representante da CONIB, Rosely Fischmann ao sugerir uma possibilidade de aplicação da norma constitucional que garante a oferta de ensino religioso sem que fosse obrigatório e sem que fosse financiada pelos cofres públicos, demonstra como essa multiplicidade ou diversidade deveria ser garantida dentro do Ensino Religioso:

> [...] pensar a formas se isso tem que ser realizado, de deixar a possibilidade de que cada grupo, organizando-se livremente e a partir de seus próprios recursos usando o contraturno da escola [...] se auto-organizando fosse e oferecesse, mas livremente para o Estado, ou seja, cada um que se subsidie, que faça sua forma de oferecer (STF, 2015).

Em nome da CNBB o ex-deputado federal Antônio Carlos Biscaia faz – e entre todos os presentes, foi o mais incisivo defensor do ensino confessional – uma defesa do ensino confessional e do acordo Santa Sé e a República Federativa do Brasil em que demonstra de que forma essa relação é representativa da laicidade do Estado e de seu reconhecimento da multiplicidade religiosa no Brasil. Neste sentido diz ele "o artigo 11 do acordo que está sendo apontado como inconstitucional ressalta o princípio da liberdade religiosa, da diversidade cultural e da pluralidade confessional no Brasil, exercidas mediante o ensino religioso como elemento da formação integral da pessoa" (STF, 2015).

É sintomático dos tempos recentes da história do Brasil, em especial do encolhimento do catolicismo e do avanço de novas denominações como as cristãs pentecostais e neopentecostais e o próprio espiritismo. Em estudo de 2014, Adilson José Francisco demonstra em seu estudo sobre Rondonópolis/MT, que em uma mesma quadra da cidade é possível encontrar um templo evangélico, um centro comunitário católico, uma creche, uma casa de benzedeira e um centro espírita (Francisco, 2014, p. 121-122). Francisco demonstrou como o campo religioso se tornou disputado e diverso. Essa ampla possibilidade de escolha apresentada à população, com Igrejas, Templos, Terreiros, Centros, tão próximos, promove uma pulverização de fiéis, de adeptos e também na influência exercida pelos movimentos religiosos entre os mais diversos grupos.

Essa maior mobilidade de fiéis se dá, segundo a autora e estudiosa do tema religiosidade, Denise dos Santos Rodrigues (2013, p. 49), porque as expectativas dos indivíduos

agora encontram possibilidades em uma diversidade maior de relações de sociabilidade e concepções religiosas “que nem sempre foram cogitados”.

O reconhecimento da multiplicidade ou diversidade religiosa no Brasil compõe um dos mecanismos de regulação dos discursos. Não há, entre aqueles que discursaram no período da manhã na audiência pública de 2015, seja entre líderes e/ou representantes de denominações religiosas ou não, alguém que tenha fugido a obrigação de reconhecer a diversidade de representações religiosas que figuram no Brasil atual.

Para finalizar a demonstração de que há uma mudança discursiva clara entre a visão religiosa única do catolicismo em Nóbrega e os discursos de multiplicidade e diversidade religiosa na ADI de 2015, tomo um breve trecho do que foi dito por Renato Gugliano Herani (Igreja Universal do Reino de Deus): “Se o Brasil nasceu cristão, amadureceu plurirreligioso e aberto às ideologias não religiosas. E essa máxima deve estar contemplada na concepção atual do ensino religioso” (STF, 2015).

Demonstrado a ruptura entre a visão de religião apresentada nas Cartas do Padre Manoel da Nóbrega, onde se reconhecia apenas uma religião verdadeira e digna de respeito e manutenção e a visão das lideranças religiosas presentes na audiência, que se por um lado, não mudaram de todo sua ideia de única religião verdadeira, ao menos procuram se colocar (dado os paradigmas éticos e morais da atualidade) como sujeitos que reconhecem e respeitam o direito de cada um seguir o que quer (ainda que estejam “errados”), posso questionar se este reconhecimento também se traduz na defesa da liberdade religiosa, de crença e consciência. Tal questionamento se sustenta no fato de que reconhecer a existência de outras religiões e espiritualidades é condição também para conversão visto que, apenas aqueles que fogem à religião “verdadeira” carecem de conversão. Em resposta a este questionamento, defendo que sim. Ao menos na materialidade do discurso, o reconhecimento da diversidade e multiplicidade religiosa é acompanhado de uma defesa (unânime) de que a escola e a educação (enquanto espaços públicos estatais) não devem ser de conversão e, portanto, devem-se defender todas as expressões religiosas ou não sem juízos de valor. Não opero aqui com uma autonomia do sujeito ao discursar em favor da diversidade religiosa e nem creio, ingenuamente que esse discurso é acionado fora das relações de poder e controle dos discursos.

Para seguir os rumos de Foucault e não sair do que foi dito e apenas na medida em que foi dito e as regras de surgimento, seleção e circulação do discurso, que eu trate os enunciados de liberdade religiosa, de crença, de consciência e de escolha dentro de suas regras de controle. Neste caso, que trate da palavra proibida.

Ao falar dos mecanismos de controle do discurso em sua obra *A ordem do discurso* Foucault afirma que "em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos". É aqui que ele nos apresenta três diferentes procedimentos de exclusão que atuam no sentido de selecionar o discurso que será proferido ou não. Tomo apenas o que ele trata como Interdição ou Palavra Proibida (Foucault, 1996, p. 8-9).

Para Foucault, ao falar destes mecanismos:

> Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de *exclusão.* O mais evidente, o mais familiar também, é a *interdição.* Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar qualquer coisa (Foucault, 1996, p. 9).

Ao longo de toda a análise dos discursos pude observar o sistema de interdição em funcionamento. O caso mais importante, também porque é o que mais me interessa, diz respeito ao das liberdades. Vê-se, dentro de um espaço público estatal do campo jurídico, ante um ministro do Supremo Tribunal Federal, a necessidade de produzir um discurso que não incorresse em intolerância ou preconceito religioso. O ambiente e os sujeitos que ali estavam tinham a leitura das interdições e possibilidades, dos discursos que poderiam circular e daqueles que estavam proibidos. Isso não reflete necessariamente sua cosmovisão ou mesmo suas convicções.

Analiso primeiro, discursos permitidos: multiplicidade, multiculturalidade e diversidade. Em ambos os casos, o sentido aplicado é o de que a religiosidade, as crenças e as espiritualidades são variadas e que não há que se fazer juízo de valor sobre qualquer delas, não há que se considerar que uma seja certa e a outra errada, uma seja verdadeira e a outra falsa ou mentirosa. Segundo Eduardo Deschamps (CONSED), "É importante disponibilizar as crianças e aos jovens esclarecimentos sobre o direito à diferença, em especial valorizar a diversidade cultural religiosa presente na sociedade refletida nessa mesa da audiência pública", para Biscaia (CNBB), "Efetivamente o Brasil nasceu sob a invocação de Deus e se organizou sob a proteção da Cruz, hoje somos uma nação na qual convivem os mais diversos credos e as mais diversas formas de expressar essas crenças". Conforme Vanderlei Batista Martins (CBB), "Há uma grande e uma gama enorme de credos religiosos em nossa sociedade", em Crispino (FEB), "Estamos organizados para oferecer àqueles que estão interessados as ideias que nós efetivamente alimentamos e respeitamos todas as ouras religiões como caminhos importantes, necessários e válidos para a construção do homem de bem", segundo Ali Husseiun El Zoghbi

(FAMBRAS), “O Alcorão, capítulo 2, versículo 256 diz: ‘não há coação, coerção e imposição quanto à religião’. Os princípios islâmicos oferecem liberdade de escolha e de práticas, mesmo que sejam concorrentes”. Para Antonio Gomes da Costa Neto (FENACAB), a formação dos professores deve atender à diversidade religiosa, assim, afirma que “o Conselho Nacional de Educação promova inclusive a abertura de um curso de... de licenciatura em ensino religioso e que todas as denominações religiosas, crenças religiosas, tenham participação na elaboração do currículo”.

Por fim, outras duas falas proferidas na ADI me parecem, ainda, ser importantes para a minha demonstração. Segundo Thiago Gomes Viana (LIHS) “[...] o princípio da laicidade do Estado, representa para nós da Liga Humanista Secular, em última análise, fazer das nossas escolas públicas um espaço de acolhimento da diversidade religiosa e cultural, da qual nós, brasileiros e brasileiras tanto nos orgulhamos”. Para Renato Gugliano Herani (Igreja Universal do Reino de Deus), “uma pátria não prospera num ambiente de formação de crianças e adolescentes que não cultue o respeito ao sentimento religioso, à liberdade de expressão, à liberdade de consciência e de culto” e ainda “Se o Brasil nasceu cristão, amadureceu plurirreligioso e aberto às ideologias não religiosas. E essa máxima deve estar contemplada na concepção atual do ensino religioso”.

Em todos os casos, os mecanismos de seleção dos discursos atuaram no sentido de manifestar um reconhecimento e, em certa medida, valorização da diversidade, da liberdade, multiculturalidade e multirreligiosidade aplicada as concepções religiosas, espirituais ou filosóficas no Brasil. Tal processo de seleção não pode ser entendido em uma concepção expansionista que extrapola a realidade do discurso como se este, de fato, representasse as concepções, ideias, mentalidade ou convicções desses indivíduos ou instituições/entidades religiosas.

Defendo, conforme Foucault nos alerta, que essas práticas discursivas não são apenas “mera expressão de ideias, pensamentos ou formulações de frases. Exercer uma prática discursiva significa falar segundo determinadas regras, e expor as relações que se dão dentro de um discurso” (Fischer, 2001, p. 204). A partir das regras que regulam a construção dos discursos é que posso compreender suas descontinuidades, suas oposições, incoerências ou contraditoriedade.

Já demonstrado por meio de enunciados do Padre Manoel de Nóbrega e de estudos acerca do sentido da educação e da religiosidade no período colonial brasileiro em que todos os esforços se voltavam para a conversão do nativo, passemos daqui por diante a demonstrar como os regimes discursivos se alteraram. A ordem do discurso exige, agora, uma aceitação do

diferente, um respeito ao pluralismo, uma valorização da diversidade e um conjunto de limites e fronteiras a não serem atravessadas.

Se por um lado, um determinado conjunto de enunciados pode ser proferido, veiculado, publicizado, aceito, em alguma medida receber *status* de verdade, por outro, alguns discursos, sob os mecanismos de controle discursivo, são proibidos, excluídos e ocultados. Os interditos não são unicamente da palavra ou se restringem a ela. Não é a palavra o objeto da restrição, mas seu sentido, sua função, seu objetivo dentro de um conjunto discursivo. Demonstrarei, daqui por diante, como esse mecanismo de seleção que proíbe oculta e exclui se materializa nos discursos da Audiência Pública acerca de sentidos como os de Proselitismo, Conversão, Doutrinação etc.

Os discursos se articulam demonstrando que, todos estão contra qualquer forma de doutrinação, proselitismo, catequese, ou conversão de estudantes. Ainda que, defendendo Ensino Religioso, Ensino de Religião, Ensino sobre Religiões ou nenhum tipo de ensino acerca do religioso na escola, todos se voltam para o reconhecimento e aceitação formal deste interdito. Segundo Deschamps (CONSED), "Cabe aqui também colocar, sobre a função social da escola pública referente a ensino religioso. Primeiro deles é possibilitar o acesso ao consumo, ao conjunto dos conhecimentos religiosos que integram os substratos das culturas vedadas quaisquer formas de proselitismo" e ainda que "[...] não é função social da escola pública, transmitir ou difundir crenças religiosas específicas, doutrinar os educandos através de materiais paradidáticos e práticas celebrativas", para Vanderlei Batista Martins "[...] Estado, portanto, é de natureza social e política, não deve ter religião e nem promover nenhum dogma, credo ou doutrina". Defendendo o Ensino Religioso confessional, contrário ao que se espera Douglas Roberto de A. Batista (Assembleia de Deus do Min. Belém), afirma que é o Ensino Religioso não confessional que permite a prática proselitista, desse modo, não deve ser o entendimento do STF que o Ensino Religioso seja não confessional.

> [...] a posição das Assembleias de Deus do Brasil é de que o ensino confessional sendo a práxis educacional, não fere o princípio da laicidade, ao contrário, o ensino confessional, fortalece o princípio da neutralidade estatal, pois impede que o Estado interfira nas convicções religiosas do cidadão. E salvo melhor juízo, esse foi o entendimento do constituinte e do legislador da LDB quando manteve em ambos os textos a matrícula de cunho facultativo, evitando assim, o proselitismo e o doutrinamento estatal, mantendo desta forma o princípio da laicidade, que vale a pena repetir, a não interferência das convicções religiosas do cidadão. A proposta de ensino não confessional, em nosso entendimento provocará prática proselitista de tendência religiosa do professor não confessional e, até mesmo, no estabelecimento dos parâmetros curriculares das unidades federativas do Brasil (STF, 2015).

Defendendo que o Ensino Religioso seja confessional, Antônio Carlos Biscaia (CNBB) vai afirmar que:

> Estabelecer diretamente na lei ou indiretamente pelo sistema de ensino que a religião seja confessional ou interconfessional não significa admitir proselitismo religioso considerando que o ensino confessional significa cuidar de um ensino religioso sobre a visão de uma determinada religião, mas não significa fazer proselitismo (STF, 2015).

Thiago Gomes Viana (LIHS), ao questionar as intensões e validade do ensino religioso nas escolas públicas, trava um debate claro com as práticas executadas no Brasil e imputa sobre aqueles que defendem esta "disciplina" um culpa que nenhum deles, na verdade, admite em seus discursos. A partir de minhas análises, é possível considerar que em seu discurso, há um claro objetivo, não apenas de questionar o ensino religioso ou qualquer um dos modelos pura e simplesmente, mas também de denunciar a prática proselitista a qual nenhuma liderança ousou admitir acontecer ter interesse em praticar ou manter. Dessa forma, entre questionamentos e denúncias posso ler em seu discurso:

> Qual o modelo de ensino religioso constitucionalmente adequado? O Confessional é, na prática, o que ocorre. Basicamente é o modelo no qual o Ensino Religioso está atrelado ao puro e simples proselitismo, o que em nossa realidade quer dizer proselitismo cristão. E mais que outra obra, senão a bíblia, o livro base para isso?! Ora, nada menos que cinco ADIs tramitam hoje, neste egrégio tribunal, questionando leis que obrigam a ter bíblia nas escolas. E pergunto eu: Onde ficam os outros livros religiosos de outras confissões? É sintomática uma frase de justificativa já arquivada inconstitucional PL 1021 de 2011, que criaria o programa 'Papai do céu na escola' de autoria de um Deputado Federal e pastor que vai ocupar esta tribuna mais tarde. "Abre aspas 'queremos ver os filhos desta nação olhando para a imensidão do cosmos e dizendo: Há um papai do céu que cuida de nós'" (STF, 2015).

O Deputado Federal autor do projeto, que também é pastor, a quem Thiago Gomes Viana se refere é o Pr. Marco Feliciano.

Todos os discursos proferidos e analisados apresentaram claro posicionamento antiproselitista, anticatequético, contra práticas de conversão ou doutrinamento ou em favor da diversidade, do multiculturalismo, do respeito ao diferente e a variedade religiosa e da liberdade de consciência dos estudantes. Posso, a partir disso, concluir que há uma clara mudança no regime discursivo quando comparados àqueles proferidos na Audiência Pública de 2015 e daqueles escritos pelo Manoel de Nóbrega ou do movimento religioso católico colonial.

Reconhecer a multiplicidade religiosa valorizá-la, defendê-la no espaço educacional ou fora dele pressupõe uma importância, uma função que seja contributiva, seja para a criança, para o adolescente, o jovem ou o adulto e, mais do que isso, é aceitar, reconhecer ou valorizar

a ideia de que toda e qualquer religião tenha essa função. Nesse sentido, quais seriam, então, as contribuições do religioso/espiritual para as pessoas? Ou, perguntando de outra forma, a partir dos enunciados analisados, de que modo se constroem discursos sobre a função da religiosidade/espiritualidade na vida das pessoas? É na busca por apreender o surgimento desses discursos que prosseguirei minha análise.

3.4 O Religioso/Espiritual e a construção do sujeito

Se para os Jesuítas, como em Nóbrega, o sentido da religião/espiritualidade tinha a clara função de salvação, conformação e docilização dos sujeitos, sendo estes seus objetivos, não pensemos, nem por um instante, que as práticas de conversão postas em funcionamento ocorriam desacompanhadas dos valores de sua época. Há aqui, a compreensão da conversão enquanto prática de salvação do homem que vive em maus caminhos, na perdição, no pecado, na selvageria e, portanto, que caminha para uma condenação eterna. Assim, como homens de seu próprio tempo, a intenção jesuítica de "salvar" o gentio era genuína, verdadeira. Creram eles, fazer o que era bom. Neste sentido, a religiosidade e a espiritualidade, a partir da visão católica, tinha a função de fazer o "bem" "aprimorando" as práticas de vida de todos os que ainda não haviam aceitado a "verdade", mudando suas ações e crenças, abandonando suas práticas culturais pecaminosas, purificando-se delas e vivendo segundo uma nova norma, um novo conjunto de regras morais.

Estaria aí a função unívoca da religiosidade/espiritualidade? Salvar o homem das más práticas e do mal, a partir dos valores morais construídos pela religião? Seria possível estabelecer que a essência da religiosidade fosse construir ações boas, produzir o bem, melhorar o ser humano, alcançar valores éticos e morais universais? Os participantes da Audiência Pública de 2015 construíram a partir de suas posições discursivas, de seus lugares de sujeitos, um vínculo entre religião/espiritualidade e a produção do homem disciplinado em valores de paz, harmonia, liberdade, ética e moral, justiça etc.

Para Leão (CNTE) o fenômeno religioso "[...] continuará tendo grande influência na maneira como o mundo, como o mundo caminha com o entendimento entre humanos e mulheres desse planeta". A grande maioria dos discursos reconhece alguma importância no Ensino Religioso, mas com uma função totalmente diferente daquelas dadas as outras disciplinas ou componentes curriculares. Ao Ensino Religioso é dada uma importância voltada a práticas de vida que contribuam para uma harmonia entre os seres humanos, tal como

apresentado no trecho acima. Essa função, segundo os sujeitos da audiência está entrelaçada à formação integral do sujeito e a sua consciência.

Deschamps (CONSED) evoca a constituição para dizer que esta "já define no seu artigo 33 que o ensino religioso é parte da formação básica do cidadão", na mesma linha, Biscaia (2015), sustentado no artigo 210 da Constituição Federal e do artigo 11 do acordo Santa Sé – União, afirma que "o artigo 11 do acordo que está sendo apontado como inconstitucional ressalta o princípio da liberdade religiosa, da diversidade cultural e da pluralidade confessional no Brasil, exercidas mediante o ensino religioso como elemento da formação integral da pessoa". Sustenta ainda que:

> O artigo 11 do acordo Brasil-Santa Sé não contradiz os princípios e fins da educação nacional estando em consonância, o desenvolvimento pleno da pessoa humana e os direitos fundamentais. É instrumento para a formação integral da pessoa que consta do caput deste artigo 11 e que equivale ao desenvolvimento pleno da pessoa humana postulado pelo artigo 205 da nossa carta magna (STF, 2015).

Posso, a partir desses discursos, concluir que o texto constitucional é um dispositivo de legitimação, de construção de verdade acerca da função da religiosidade/espiritualidade, qual seja, completar a formação da pessoa. Nestes termos, ao utilizar desse argumento, pressupõe-se que um sujeito só está em sua plena formação ou em sua formação integral na medida em que assume ou, melhor dizendo, se assujeita a um discurso religioso enquanto regra de conduta e vida. Tal posicionamento, no entanto, não é unânime. Se por um lado minhas análises demonstram que o uso do dispositivo constitucional é tomado como verdade a *priori* por alguns sujeitos, por outro, no entanto, o movimento de análise da matéria em questão, deve ser rigorosamente o oposto.

Torna-se importante o discurso de Herani (Igreja Universal do Reino de Deus) ao dizer que:

> Uma disciplina só pode subsistir enquanto for fundamental à plena formação da pessoa. Nem mesmo as disciplinas básicas nós extraímos da constituição sua petrificação. A exceção é claro da língua portuguesa. Apenas o ensino religioso está petrificado na constituição. Petrificado no sentido de uma predeterminação constituinte de sua pertinência educacional, é isso que eu não consigo compreender (STF, 2015).

Herani foi, portanto, o primeiro a questionar as justificativas sob as quais o ensino religioso se sustentava enquanto disciplina educacional protegida, amparada e garantida pela Constituição Federal de 1988. Enquanto alguns tomavam a constituição como justificativa,

como discurso de legitimação, Herani questiona as bases próprias de sua existência constitucional.

Tenho então, até aqui, a análise de dois dispositivos que justificam ou que, na verdade, foram construídos como justificativa da presença do religioso na escola. O primeiro deles é a pura e simples determinação constitucional, ou seja, uma leitura positiva do Artigo 210. O segundo, até aqui analisado é a compreensão de que a presença do religioso no espaço educacional é para o sujeito *conditio sine qua non* alcançar sua plena formação ou formação integral.

Neste mesmo sentido a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz em seu texto, na Área de Ensino Religioso "Em função dos promulgados ideais de democracia, inclusão social e educação integral, vários setores da sociedade civil passaram a reivindicar a abordagem do conhecimento religioso e o reconhecimento da diversidade religiosa no âmbito dos currículos escolares". Segundo o documento que normativa os conteúdos comuns a ser estudado em todo o território nacional o ensino religioso, ou melhor, a "abordagem do conhecimento religioso" atravessa as relações do Estado com os cidadãos. Assim, ela relaciona a prática democrática, a inclusão social e a educação integral ao conhecimento religioso.

Compreendo que, para além da vinculação do religioso com a cidadania, agora o próprio conhecimento a ser trabalhado no ambiente escolar não é mais chamado de disciplina. Não há mais uma disciplina de ensino religioso e sim um componente curricular. A nomenclatura "componente curricular" é também aplicada a todos os campos do conhecimento que integram o currículo.

Há um posicionamento contrário ao entendimento de Ensino Religioso enquanto campo de conhecimento relacionado à formação cidadã. Rosely Fischmann (CONIB) distingue a relação do sujeito com o Estado e com a religião como forma de demonstrar, conceituando a cidadania, que a religião não cumpre o papel de formar cidadãos. Para ela "não é certo dizer que o ensino religioso é parte da cidadania. Cidadania é a relação do indivíduo com o Estado, aí o ensino religioso entra na formação da pessoa se assim quiserem os pais". Naturalmente, o discurso que vincula a relação sujeito/religião com a cidadania se sustenta vitorioso nos documentos educacionais. E não apenas em sua relação com a cidadania, mas também como parte da própria formação integral do homem.

A Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a Base Nacional Comum Curricular falam uma mesma língua quanto ao Ensino Religioso e sua função ou importância para a juventude. Ambas reconhecem esse componente curricular como formação

básica do cidadão e mais propriamente da juventude (visto que é dessa categoria de sujeitos que se falam nos documentos).

Ao tratar do tema da Juventude, em sua sessão "**1.2 Os Sujeitos Jovens"** o Documento de Referência Curricular de Mato Grosso para o Ensino Médio afirma que a forma como as sociedades lidam com a "juventude" estão relacionadas a variáveis de aspecto histórico, social, cultural, étnicos, religiosos, de gênero, geográfico (para além de outros aspectos não presente no documento). Posso considerar, portanto, que tratar do ensino religioso em um documento educacional, dando à religião/espiritualidade importância na formação do cidadão enquanto parte de sua formação integral é um reflexo da forma como o próprio Estado percebe a juventude e a realidade espiritual desse público.

A compreensão de que a religião, em alguma medida forma o sujeito e sua relação com o Estado não é unívoca. Se por um lado o posicionamento de Rosely (CONIB) denuncia uma diferença fundamental na compreensão de cidadania e de formação religiosa, por outro, há quem se posicione no outro extremo.

Em seu discurso, Antonio Carlos Biscaia (CNBB) anuncia:

> Uma audiência pública como essa em que se questiona o ensino religioso nas escolas públicas, eu quero registrar que a crise da humanidade é uma crise de princípios e de valores éticos e morais, por isso eu considero estranho que se pretenda atacar o ensino religioso. È muito estranho para mim. É a crise de princípios e valores éticos que provoca a violência, criminalidade em nosso país marcada pela impunidade (STF, 2015).

Fica claro o posicionamento de que o Ensino Religioso, e no caso de sua fala (conforme se segue na audiência pública), de uma religião, está diretamente relacionado à formação de um determinado sujeito mais aprimorado em relação àqueles que não seguem "princípios e valores éticos e morais" de qualquer religião. É bastante elucidativa a relação do campo religioso com a ética e a moralidade na medida em que aquela produz sujeitos mais éticos e mais morais que outros.

Há aqui um terceiro campo de justificativas que sustentam a presença do ensino religioso no espaço escolar: a religião produz sujeitos. A religião recebe uma positividade, uma capacidade de produção, de subjetividade que, para os valores de nossa época seriam mais adequados e desejados socialmente, qual seja: o sujeito honesto, correto, cumpridor de seus deveres e seguidor das leis.

Nesse ponto chegamos a uma fronteira, a uma divisão de dois tipos de sujeitos: o Bom e o Mal, ou, para nos valermos novamente de Nietzsche (2019), o sujeito criticado por ele que se sustenta na oposição da moralidade religiosa ocidental do Bem e do Mal.

A argumentação que se vale dos valores morais e que credita a oposição bem e mal não é uma especificidade do Cristianismo e nem tão pouco se restringe a ele. Álvaro Crispino em sua exposição parte dessa mesma concepção de moralidade para definir que tipo de religião ou quais religiões são melhores ou piores. As perguntas propostas por ele e que movimentam sua linha de pensamento acerca do espiritismo é: "Que religião é, efetivamente, objetiva e capaz de cumprir o seu papel, frente às outras? Haverá uma religião melhor? Haverá alguma daquelas que deve ser superior ou ocupar um espaço de melhor posição?" A resposta a que ele chega é "será aquela que mais homens de bem e menos hipócritas fizer, isto é, pela prática da lei de amor na sua maior pureza e na sua mais ampla aplicação, esse é o sinal por que... que reconhecereis que uma doutrina é boa. Então estamos focados no Ensino Moral". Para Crispino (FEB), a religião deve, portanto, para ser boa ou para ter legitimidade ante o Estado ou outras concepções religiosas/espirituais, deve "fazer um homem melhor ou [que] de alguma forma o faz menos hipócrita" (STF, 2015).

O ensino a partir da concepção desses expositores está, de forma ampla, voltado para a construção de um sujeito cujas práticas reflitam a moral de seu tempo, cujas ações estejam delimitadas e definidas por valores éticos e morais sustentados pelo pilar da dicotomia bem e mal. Em sua narrativa, Cipriano (2015) argumenta que "o foco é a educação moral. O ensino deve auxiliar a formação do homem de bem e seu processo de decisão como indivíduo social, como ser social, a partir dos princípios, no nosso caso do evangelho de Jesus".

Na mesma linha e também em defesa de que as religiões têm e devem ter por princípio valores morais e éticos que busquem uma convivência pacífica, Tereza Cristina Bernardes (2015), representando o centro de Raja Yoga Brahma Kumaris, afirma que:

> Mais do que privilegiar a transmissão de ritos ou crenças, o que as várias tradições têm a oferecer a sociedade é o estímulo à prática de virtudes que estão nas entrelinhas e linhas de suas doutrinas e filosofias de vida. Cada uma a sua própria maneira, as religiões têm por meta o bem-estar individual e coletivo. Por meio de ensinamentos, por exemplo, sobre a importância da compaixão e caridade, do amor ao próximo, todas têm a oferecer a prática de certas atitudes que podem tornar a convivência não apenas possível, mas uma experiencia abençoada. A prática equilibrada das virtudes é o fim capaz de alinhar várias diferenças de visões e opiniões em um proposito maior e comum, que é o de criar um mundo melhor. Realimente, atitudes e comportamentos virtuosos são do interesse de todos (STF, 2015).

Pude até aqui, demonstrar que, em todos os discursos, sejam eles religiosos, históricos, sociais, filosóficos, acadêmicos ou espirituais, há uma compreensão de que o sujeito é atravessado por determinadas verdades que o constituem, seja em uma compreensão individualista ou social do ser. No caso específico da Audiência Pública e do trato do vínculo

entre Ensino Religioso, Religião/Espiritualidade e Educação, fica nítida a ideia de que a os princípios e valores morais e éticos enquanto discursos prescritivos podem construir determinados sujeitos a partir de seus modos de subjetivação.

Tanto Nietzsche quanto Foucault reconhecem na construção dos sujeitos a influência dos discursos religiosos/espirituais e filosóficos bem como a vontade de verdade contida neles. Nesse aspecto, a crítica de Nietzsche se dirige à vontade de verdade enquanto exercício de poder que busca formar sujeitos assujeitados, a quem ele chama de "rebanho". Não que a crítica de Nietzsche possa ou deva ser compreendida como uma visão "antirreligiosa" ou "antirreligião" (Reis, 2015). A dimensão das reflexões filosóficas de Nietzsche está em como a vontade de verdade desses princípios, dogmas ou doutrinas exercem sobre o sujeito um abandono da vida, uma "ruptura do humano com o devir ou com as coisas propriamente humanas" (Hordecte, 2020).

Naquilo que concerne aos meus objetivos, preciso ainda da resposta à seguinte pergunta: seria possível perceber nos alunos do terceiro ano do Ensino Médio os resultados dessas construções discursivas e dessa vontade de verdade sobre suas vidas e em que medida isso resulta em suas formas de viver e experenciar a escola? As religiosidades/espiritualidades desses sujeitos refletem de alguma forma em seus resultados escolares? É no encalço de responder a essas questões e analisar os resultados desses mecanismos discursivos na vida desses estudantes que prosseguirei na próxima seção.

4 RELIGIOSIDADE, ESPIRITUALIDADE, ESCOLA

Para encontrar resquícios ou indícios dos discursos religiosos na vida, ou melhor, na vivência escolar de jovens estudantes, escolhi como *locus* da pesquisa justamente o espaço onde essas linhas se cruzam impostas por força de Lei, a escola. Enquanto os ambientes religiosos ou de manifestações espirituais são resultados de uma vivência aberta e "livre", apenas a escola é uma imposição legal. Nesse aspecto, a escola é uma instituição espaço-temporal que apresenta percurso obrigatório para todos, até que alcancem seu último estágio: o Ensino Médio.

Não estou assumindo o Estado e suas instituições como único polo de força ou poder nas relações sociais e nem mesmo retirando do sujeito sua capacidade de exercer poder frente a outros sujeitos ou ao próprio Estado, no entanto, é necessário reconhecer que ele (o Estado) produziu maquinarias que constroem, que ele tem força positiva, tem um poder real de criar a partir de suas instituições. Tal entendimento se estende para além da compreensão da lei e o poder punitivo legalizado, compreensões superadas por defenderem as relações de poder unicamente onde são negativas, punitivas ou de interdição (Foucault, 1979).

Neste aspecto, sou obrigado a diferenciar os espaços religiosos que são "escolhas" dos sujeitos, assujeitados por outras forças que não a do Estado disciplinar, e a Escola, constituída sobre uma base jurídico-disciplinar e a qual todos os cidadãos estão sujeitos e conta, em última instância, com a repressão e o poder punitivo. Conforme Veiga-Neto (2016, p. 70) "a escola é, depois da família (mas, muitas vezes, antes dessa), a instituição de sequestro pela qual, todos passam (ou deveriam passar...) o maior tempo de suas vidas, no período da infância e da juventude". Para elucidar tal questão, poderia supor que seria visto com certa naturalidade um jovem em idade escolar assumir não ter religião ou não aderir a uma instituição religiosa, no entanto, causaria espanto, no mínimo estranhamento, um que não tivesse passado pela escola.

Feitas essas considerações, que de algum modo explicam a necessidade de estudar, a escola enquanto espaço dos cruzamentos dessas linhas de constituição do sujeito, conforme nos diz Deleuze, em diálogos com Parnet. Para o filósofo:

> [...] as coisas, as pessoas, são compostas de linhas bastante diversas, e que elas não sabem, necessariamente, sobre qual linha delas mesmas estão, nem onde fazer passar a linha que estão trançando: em suma, há toda uma geografia nas pessoas, com linhas duras, linhas flexíveis, linhas de fuga etc. (Deleuze e Parnet, 1998, p. 9)

Ao eleger a escola enquanto *locus* de estudo, busco um espaço, um território de cruzamentos de linhas onde elas fixam, movem, expandem e/ou reduzem o sujeito, onde os produz, os modifica, delimitam e borram suas fronteiras. No ponto de contato dessas linhas

tenho o encontro da Educação escolarizada e não escolarizada, do mundo do trabalho, da família e da religiosidade/espiritualidade.

4.1 A Escola, a cidade e o estado: O Locus da Pesquisa

A Escola Estadual Deputado João Evaristo Curvo faz parte do conjunto de unidades escolares do Governo do Estado de Mato Grosso, localizada no Município de Jauru/MT. Foi criada, conforme nos diz o seu Projeto Político Pedagógico, pelo Decreto nº 486/63, autorizada pelo Decreto nº 849/76 e reconhecida pela Portaria nº 017/04.

Não é sem interesse que esta foi a Unidade Escolar selecionada para o desenvolvimento da pesquisa. A cidade de Jauru/MT está localizada na mesorregião sudoeste mato-grossense e tem seu desenvolvimento intimamente ligado a movimentos religiosos que ao longo de muitos anos influenciaram os calendários escolares, em função de suas festas e cujas personalidades religiosas, eram de reconhecimento nacional. O movimento religioso mais forte na cidade é o Católico, cuja influência levou a construção de uma escola, um asilo, monumentos turísticos, festas culturais religiosas e grande influência na economia já que, por décadas, seus eventos reuniam pessoas de todo o Brasil.

Segundo dados do IBGE – 2010, último censo realizado e com os dados a ser consultados até a presente data, a distribuição religiosa do município era:

Tabela 5 – Distribuição religiosa geral: Jauru/MT

RELIGIÃO	
SEM RELIGIÃO	581
CATÓLICA APOSTÓLICA ROMANA	6.569
ESPÍRITA	71
EVANGÉLICA	3.105
NOVAS RELIGIÕES ORIENTAIS	4
OUTRAS RELIGIOSIDADES CRISTÃS	125

Fonte: IBGE, 2010.

Tabela 6 – Distribuição Religiosa por nível de instrução 1

RELIGIÃO	
FUNDAMENTAL COMPLETO OU MÉDIO INCOMPLETO (640)	
CATÓLICA APOSTÓLICA ROMANA	416
EVANGÉLICA	193
SEM RELIGIÃO	31

Fonte: IBGE, 2010.

Tabela 7 – Distribuição Religiosa por nível de instrução 2

RELIGIÃO	
MÉDIO COMPLETO OU SUPERIOR INCOMPLETO (850)	
CATÓLICA APOSTÓLICA ROMANA	416
EVANGÉLICA	193
SEM RELIGIÃO	36
OUTRAS RELIGIOSIDADES	21

Fonte: IBGE, 2010.

Todo esse saber produzido pela máquina abstrata do Estado, enquanto agenciamento concreto, precisa ser compreendido enquanto sua função e máquina de sobrecodificação que produz, a partir de linhas de corte, uma organização de enunciados, ordens, línguas e saberes dominantes. Segundo Deleuze em Diálogos com Parnet:

> Ele [o Estado] próprio tem uma função muito particular, enquanto sobrecodifica todos os segmentos, a uns só tempo os que ele toma sobe si em determinados momentos e aqueles que deixam fora de si. Ou, antes, o aparelho de Estado é um agenciamento concreto que efetua a máquina de sobrecodificação de uma sociedade. Essa máquina, por sua vez, não é, portanto, o próprio Estado, é a máquina abstrata que organiza os enunciados dominantes e a ordem estabelecida de uma sociedade, as línguas e os saberes dominantes, as ações e sentimentos conformes, os segmentos que prevalecem sobre os outros. A máquina abstrata de sobrecodificação assegura a homogeneização dos diferentes segmentos, sua convertibilidade, sua traduzibilidade, ela regula as passagens de uns nos outros, e sob que prevalência (1989, p. 105).

A atuação da máquina abstrata, quanto às características religiosas, é a de operar recortes de enquadramento, fixação e estancamento dos sujeitos e seus desejos a formas de vida que objetivam a normatização (Cassiano; Furnan, 2013). Assim, os seus cortes criam o sujeito-religioso e o não religioso, o sujeito-católico, evangélico e, na medida em que o sujeito se torna mais complexo ou mais pulverizado, emerge o sujeito de outras religiosidades em oposição às religiões hegemônicas.

Se por um lado, essas linhas de segmentaridade dura rumam ao enquadramento e à normatização, por outro, no entanto, apontam para a inexistência de um sujeito universal e único (Cassiano; Furnan, 2013). Poderia dizer, a partir das tabelas e dos recortes de linha dura que a cidade de Jauru, ou seja, sua população tem como identidade religiosa a distribuição da fé em três grupos, a fé católica, evangélica e as “outras”. Analisar o mundo por essa lente incorreria em uma facilitação de compreensão por via da simplificação, no entanto, cairia, também, no

mais desonesto apagamento da multiplicidade e da diversidade, eliminaria a infinitude, na qual o sujeito jamais encerra, seus devires, suas flexibilizações, adaptações, fugas.

As linhas duras da máquina abstrata não operam apenas na construção das identidades religiosas, antes, precisam operar em todos os aspectos da vida do sujeito. Quanto ao campo educacional escolar, o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – Ensino Médio (DRC/MT-EM) é bastante esclarecedor quanto ao trabalho operado pelos recortes de linha dura. Novamente a máquina abstrata é convocada a ordenar o mundo e a fixar os sujeitos, linha após linha, recorte após recorte, binaridade após binaridade. Assim os sujeitos vão sendo enquadrados e identificados. Vejamos como essa máquina opera a partir dos documentos que orientam, normatizam e doutrinam a educação escolar do Ensino Médio no estado de Mato Grosso.

Segundo o documento:

> A caracterização dos sujeitos do Ensino Médio é apresentada inicialmente, a partir da realidade observada em nossas escolas públicas e privadas, cuja maioria dos estudantes é de jovens bem como a partir de toda a especificidade de outros sujeitos-estudantes ou potenciais sujeitos-estudantes do Ensino Médio (Mato Grosso, 2021, p. 15).

Há toda uma operação que constrói sujeitos enquanto categorias fixas, que os normalizam e os agrupam em conjuntos, os estratificam. A escola se torna, portanto, o espaço de caracterização de sujeitos e o critério utilizado para produzir o recorte binário é o de serem estudantes e não estudantes, jovens e outros. O apagamento das multiplicidades serve a um interesse da maquinaria do poder para que possa, em um regime de economia do exercício disciplinar, conformar esses sujeitos. Tão logo se observe isso, compreenderemos que o Ensino Médio é um espaço de disputas, de saber-poder, espaço que constrói sujeitos, que produz suas identificações: sujeitos-jovens e sujeitos-estudantes.

Esse mecanismo também produz, a partir das linhas duras da binariedade, tanto para a vivência religiosa quanto para o espaço escolar, o território dos "outros". "Outros" são aqueles que não estão identificados ou alinhados aos discursos hegemônicos, que pelo conjunto de sua subjetividade não está territorializado nos grandes estratos dominantes. É verdade para o campo religioso quanto o é para o educacional.

Meu *locus* é, portanto, o espaço escolar onde são reunidos sujeitos-estudantes, sujeitos-jovens, sujeitos-estudantes do Ensino Médio, sujeitos-religiosos católico-evangélicos, sujeitos-não religiosos, e fora desses grandes grupos, temos aqueles que são os "outros", "outros" que são diferentes, "outros" que são unidos pela diversidade que tenta escapar das linhas duras, mas

que, capturados por elas, são novamente postos no apagamento de um grande e novo conjunto, cuja identidade é não ser.

Conforme nos apontaram Deleuze e Parnet (1989) e Cassiano e Furnan (2013), compreender as linhas duras nos importa na medida em que, tanto nos resgata a negação do sujeito único, quanto nos põe em posição de firmar a diversidade, a multiplicidade. É, portanto, na escola que busco essa multiplicidade de sujeitos, atravessados e estancados pelas linhas duras, mas que me permite, nesses atravessamentos e encontros, captar nos seus próprios discursos (os discursos dos sujeitos-jovens, dos sujeitos-estudantes, dos sujeitos-outros, dos sujeitos-religiosos e não religiosos), outras linhas, outros modos de constituição de subjetividade, outras forças disciplinares, outros e diversos sujeitos.

4.2 Na dobradiça, os sujeitos

Se, conforme nos afirmou Veiga-Neto (2016), a escola é uma dobradiça que articula poderes e saberes que dá a ela forma e, são também, nela, por ela e por meio dela, ensinados, então os sujeitos-estudantes que se encontram nessa dobradiça, são também seu objeto de conformação. Se pensarmos a dobradiça como representação de um espaço disciplinar onde poderes e saberes são articulados com vista à construção de um sujeito disciplinado, conformado e docilizado, então, talvez possamos sem prejuízos à metáfora, estendê-la aos espaços ou discursos religioso-espirituais.

Mas quais saberes são articulados no espaço-tempo da escola e nas instituições e discursos religiosos? De que forma, a experiência de viver o espaço-tempo escolar e religioso articula-se no sujeito onde, em última instância, se encontram, chocam-se ou convergem esses saberes?

Para minha análise, tomarei a escola como espaço-tempo onde é posto em funcionamento um conjunto de tecnologias do poder, estratégias de produção de saberes, dispositivos pedagógicos e práticas discursivas e não discursivas (Veiga-Neto, 2016; Larrosa, 1994; Foucault, 1979). Seu objetivo é a produção de um determinado tipo de sujeito que responda, a contento, aos interesses e valores sociais e históricos de seu tempo. Nesse sentido, a circulação de saberes precisa atender as necessidades de o espaço disciplinar de controle e produção de corpos dóceis, podendo para isso e no seu interesse, atrelar nesse espaço os mais variados discursos.

A dobradiça, conforme nos diz Veiga-Neto (2016), articula, para ser eficiente e assertiva em sua função e objetivos, saberes pedagógicos (técnicas, métodos, estratégias de

ensino), científicos (química, física, história, sociologia), religiosos (ensino religioso), discursivos (documentos normativos, prescritivos, orientações), legais (leis, normas jurídicas, processos punitivos, articulação com instituições jurídicas), éticos e morais (respeito, cidadania, tolerância, convivência), econômicos (mundo do trabalho, educação financeira), administrativos (processos de matricula, requerimentos, ofícios) e sociais (participação em eventos oficiais, organização de grêmios, representação estudantil) ao passo que recebe saberes externos como os valores e princípios familiares e religiosos (oriundos de suas próprias experiências em suas relações com a família, amigos e instituições religiosas).

Nesses encontros, mecanismos de controle dos discursos são postos em funcionamento e atravessam os sujeitos. A vontade de verdade é articulada nessas instituições enquanto exercício de poder que objetifica os sujeitos, que os produz, os dociliza, disciplina e controla seus corpos segundo determinados modos de subjetivação (Foucault, 1984; Fischer, 2012).

4.3 Espaços-Tempos, Discursos, Corpos: Construindo sujeitos

A escola, segundo Veiga-Neto (2016), é um local apropriado para a conformação dos sujeitos, ou seja, para que o processo de construção segundo os modos disciplinares do Estado Moderno seja posto em movimento e efetue sua produção de um tipo específico de homem. As práticas escolares de ensino, ou práticas educativas, "são consideradas como um conjunto de dispositivos orientados à produção dos sujeitos mediante certas tecnologias de classificação e divisão tanto entre indivíduos quanto no interior dos indivíduos" (Larrosa, 1994, p. 52).

Não distante disso, os espaços religiosos também promovem determinadas formas de construção dos sujeitos, utilizam um determinado espaço, um período específico de tempo e a presença de um indivíduo para pôr em funcionamento suas ferramentas e fazer funcionar sua maquinaria de subjetivação. Ambos são espaços-tempos nos quais se realizam procedimentos, métodos, estratégias e mecanismos de ensino com vistas à circulação de determinados tipos de saberes e sob uma lógica de produção de "verdades".

A maquinaria do Estado disciplinar proposta pelo filósofo Michel Foucault (1979) e a máquina abstrata de Deleuze e Guattari (1995) me permite compreender os modos de produção do sujeito a partir da análise de suas próprias narrativas. Tomando Larrosa (1994), como inspiração, busquei ferramentas que permitissem aos jovens participantes desta pesquisa narrarem-se, exporem o que pensam de si mesmos. Para o filósofo "O que somos, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos. Em

particular das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, narrador e personagem principal" (Larrosa, 1994, p. 48).

A partir da aplicação de um questionário de avaliação de religiosidade/espiritualidade e autocompreensão quanto ao próprio bem-estar, percebi indícios que me permitiram pensar acerca da influência dos processos de subjetivação religiosos. Tal estratégia se desdobrou em um objetivo posterior: estabelecer, a partir das cosmovisões de cada um dos estudantes, sua percepção da religiosidade/espiritualidade e também de suas condições de bem-estar, distinguindo-os uns dos outros. Essa prática permitiu-me selecionar aqueles que participaram da entrevista, posteriormente realizada.

Os resultados do questionário de Escala de Bem-Estar (EBE) permitiram-me levantar algumas informações sobre a dimensão religiosa e sobre a forma como estes estudantes percebem o mundo e seu lugar nele. Produzido para serem respondidos em uma escala *likert*, os estudantes do terceiro ano puderam escolher uma entre seis respostas possíveis: concordo totalmente (CT), concordo mais que discordo (CD), concordo parcialmente (CP), discordo parcialmente (DP), discordo mais que concordo (DC) e discordo totalmente (DT).

Foram orientados para que cada uma das opções fosse pensada como uma narrativa mais adequada e próxima daquilo que o próprio sujeito sente, pensa e acredita ser. Assim, ao escolher responder desta ou daquela maneira ele narra, a partir de construções discursivas previamente estruturadas, a si mesmo ou o mais próximo do que julgava serem seus próprios pensamentos ou ideias. Ler as respostas de um questionário não é meramente uma procura pelo quantificável, mas pelo narrado, pelo expresso ou exteriorizado do sujeito. Ali exprimem aquilo que sabem, aquilo que construíram como verdades sobre si e para si, os discursos que os atravessaram e os tornaram quem eles são ou, no mínimo, quem entendem ser. Nesse aspecto, essa estratégia ou ferramenta de "levantamento de dados", como friamente a chamei nos estudos científicos, para mim, influenciado por Foucault e Larrosa são técnicas de compreensão de si, ou Tecnologias do EU (Larrosa, 1994).

O que esses sujeitos me mostram de si a partir desse questionário?

De uma turma de aproximadamente 25 alunos, 12 foram autorizados e se dispuseram a participar da pesquisa respondendo o questionário de Escala de Bem-Estar Espiritual. Dos 3 níveis propostos de Bem-Estar avaliados pelo questionário, sendo Baixo, Moderado e Alto, todos os alunos pontuaram dentro da escala de Alto Bem-Estar. O resultado aponta para uma sustentação de que, tal como demonstrado pelo censo mais recente e pela construção histórica da cidade, há uma maioria de sujeitos cujos discursos religiosos contribuem na sua compreensão

de mundo, de vida e de morte, ou seja, para afirmar que os sujeitos da pesquisa são constituídos por discursos religiosos e que estes discursos são constitutivos de suas subjetividades.

O questionário EBE estabelece uma medição em 3 escalas: a) Bem-Estar Espiritual; b) Bem-Estar Religioso e c) Bem-Estar Existencial. Segundo Marques, Sarriera e Dell'Aglio (2009, p. 180 – 184) o Bem-Estar Espiritual (EBE), está relacionado a "um propósito que justifique o nosso comprometimento com algo na vida, e esse propósito envolve um significado último para a vida", a escala de Bem-Estar Religioso (BER), advém "da comunhão e da relação pessoal íntima com Deus ou com algo que se considere como uma força superior, que vai além do indivíduo, algo sagrado" e a escala de Bem-Estar Existencial (BEE), que se refere a uma "expectativa positiva em relação ao futuro, otimismo e sentimento de propósito na vida".

As linhas de constituição religiosa/espiritual trazem consigo uma aceitação de realidades imateriais e metafísicas. Tais crenças constituem uma determinada visão de si e do mundo que se relacionam com verdades produzidas em discursos religiosos/espirituais e operam de forma variada na vida desses estudantes. Suas respostas ao questionário EBE me permitem dizer que, para estes jovens, suas experiências materiais e corpóreas, direcionadas a metafísica religiosa/espiritual os dão "satisfação", "realização com a vida", "felicidade" e "propósito" além do que ainda encontram uma relação pessoal de afeto, amor, companheirismo e pessoalidade em relação a Deus[5].

Os estudantes que obtiveram maior pontuação na escala de Bem-Estar Religioso também são aqueles que obtiveram maiores pontuações quando da avaliação de seu Bem-Estar Existencial, ou seja, o resultado da aplicação do questionário de Escala de Bem-Estar indica uma possível ligação entre os discursos religiosos que se constituem como crença metafísica e suas formas de verem o mundo e a si mesmos em sua materialidade.

O sujeito[6] da pesquisa, a quem atribui o nome de sujeito 4 obteve a maior pontuação na Escala de Bem-Estar (EBE), alcançando um total de 113 pontos (Alto Bem-Estar), também foi aquele que obteve maior pontuação na Escala de Bem-Estar Religioso (BER), onde obteve 60 pontos (pontuação máxima) e 60 pontos (pontuação máxima) na Escala de Bem-Estar Existencial (BEE). O sujeito 7, por outro lado, que figurou com menor pontuação no

[5] A figura de Deus é aqui assumida em relação a outras possibilidades como divindades, deuses ou espíritos em função de que os sujeitos da pesquisa se declararam religiosos de orientação cristã, não havendo qualquer ocorrência de outras religiosidades/espiritualidades que exigisse um tratamento mais generalizado.

[6] Cada um dos sujeitos selecionados da pesquisa foi designado pelo título "sujeito" acompanhado de um número que o identifica. Tal método foi necessário a fim de garantir o sigilo dos participantes.

questionário EBE (72 pontos) também está entre aqueles que obtiveram a menor nota nas pontuações isoladas de BER (49 pontos) e BEE (23 pontos).

Os resultados das análises apontam para uma coerência entre as condições de Bem-Estar religiosas e existenciais desses sujeitos. No entanto, a construção dessas pontuações ou escalas me serviu apenas como método de compreensão inicial, como critério de seleção e exclusão de sujeitos para a segunda parte da pesquisa que é a entrevista. Utilizando tabelas para cruzamento das pontuações, refinei a pesquisa para um quantitativo de 7 sujeitos, sendo 2 para maiores e 2 para menores pontuações em EBE, BER e BEE.

Assim a seleção seguiu o seguinte critério de pontuação:

Tabela 8 – Sujeitos selecionados para entrevista

Maior Pontuação na Escala EBE	Menor Pontuação na Escala EBE
Sujeito 4	Sujeito 5
Sujeito 1	Sujeito 7
Maior Pontuação na Escala BER	Menor Pontuação na Escala BER
Sujeito 3	Sujeito 6
Sujeito 4	Sujeito 5
Maior Pontuação na Escala BEE	Menor Pontuação na Escala BEE
Sujeito 4	Sujeito 7
Sujeito 1	Sujeito 2
TOTAL DE SUJEITOS: 7	

Fonte: Autoria Própria

Como se pode analisar a partir da tabela, a repetição de sujeitos para maiores e menores pontuações permitem-me pensar na coerência que existe entre aqueles que têm maior bem-estar espiritual enquanto resultado de seu maior bem-estar religioso e existencial bem como aqueles que têm menor bem-estar espiritual como resultado de seu menor bem-estar religioso e existencial.

Atendidos os critérios de seleção, resta-me analisar suas narrativas sobre a escola e suas religiosidades/espiritualidades com vistas a tentar compreender, como estas linhas se cruzam e atravessam esses sujeitos. Quais discursos recebem *status* de verdade? Quais linhas são produzidas? Quais conjuntos de valores éticos e morais constituem esses estudantes-religiosos? De que forma essas linhas, essas relações discursivas de saber-poder-subjetivação os tornam quem eles são no espaço-tempo escola?

4.4 Narrativa dos sujeitos: Disciplinaridade e subjetivação escolar e religiosa/espiritual

Sob a influência de pensadores como Nietzsche, Foucault, Deleuze, Guattari, Pàrnet etc. foram pensadas as relações de poder movimentadas dentro de determinados discursos que produzem, a partir de jogos de verdade, um conjunto doutrinário que aponta a direção e o sentido das ações dos sujeitos.

Tais discursos são sintomáticos da "vontade de verdade" que circula dentro de instituições disciplinares, estatais ou não, operando modos de subjetivação que visam à construção do sujeito (Oliveira, 2021).

Os indivíduos que transitam de um lugar e tempo ao outro na maquinaria disciplinar estão sujeitos, e são assujeitados, aos mecanismos, dispositivos, ferramentas e estratégias de construção das suas subjetividades. O sequestro, o controle do tempo, a clausura, o controle do corpo e dos desejos, os procedimentos de reflexão e autoconstrução fazem circular valores morais e éticos que produzem um sujeito moral. Não que as instituições controlem por meio de uma força repressiva e material externa ao sujeito, mas os submetem a um conjunto de operações que os impele ao autocontrole e autointerdição de suas subjetividades, ou seja, realiza, conduz o sujeito a um controle de seus desejos (Oliveira, 2021).

Tais produções de verdade, subjetividade e controle podem ser analisadas a partir das narrativas dos próprios sujeitos. Os mecanismos de controle são responsáveis por permitir ou interditar determinados discursos que podem posteriormente ser assumidos como uma "verdade" ou "inverdade".

Segundo Foucault (1996), existe um procedimento de controle dos discursos ao qual nomeou de rarefação do sujeito. Esse procedimento trata da validação ou legitimação dos sujeitos em suas posições discursivas, ou seja, é ele que nos permite analisar o sujeito que nos discursa e, reconhecida sua autoridade, então está apto a nos dizer "verdades".

Em trecho das entrevistas dos sujeitos 1, 2, 3, 4, 5 e 6, quando perguntados sobre os sujeitos responsáveis pelo ensino nas instituições religiosas responderam a) sujeito 1: O padre; b) Sujeito 2: O padre; c) Sujeito 3: O padre; d) Sujeito 4: O pastor; e) Sujeito 5: O padre; f) Sujeito 6: O pastor. Os outros sujeitos não responderam diretamente a esta pergunta, não relacionaram seus ensinamentos a um indivíduo religioso, embora o tenham feito relacionando à instituição religiosa e/ou família – sujeito 7: igreja/família. Quando a pergunta foi direcionada sobre quem eles acreditam serem os responsáveis pelo ensino na escola, suas narrativas apontaram os olhares para a) sujeito 1: professor; b) sujeito 2: as pessoas da escola; c) sujeito

3: os professores e o pessoal que está acima na hierarquia escolar; d) sujeito 4: os professores; e) sujeito 5: os professores; f) sujeito 6: professores e g) sujeito 7: os professores.

Ao analisar as narrativas sobre a credibilidade dos sujeitos que assumiam a posição de professores, mestres ou líderes religiosos, observei o funcionamento do procedimento de rarefação do sujeito utilizado nas narrativas dos estudantes para justificar para si mesmos os motivos de tomarem suas falas como verdades, de acreditarem naquilo que seus discursos propalam ou, por outro lado, de negarem ou se recusarem a aceitar suas "verdades" assumindo uma posição de crítica frente a essa "vontade de verdade" (Foucault, 1996; Hordect, 2020). Nesse aspecto, o que obtive foi que há um posicionamento não unânime quanto à credibilidade de cada um dos sujeitos.

Do ponto de vista da análise das respostas quanto aos líderes religiosos, os motivos de credibilidade e legitimação seguiram as justificativas de "Preparo Intelectual, Formação Profissional, Estudo" e do fato de serem "Líderes", de modo que a autoridade e a posição discursiva os credenciava como sujeitos de um discurso da verdade. No outro extremo da linha, os motivos narrados pelos estudantes para não dar credibilidade aos discursos religiosos não colocaram em questão as instituições, mas apenas os sujeitos que por elas transitam, sendo atribuídos a esses sujeitos discursos "falsos", "mentirosos" e "hipócritas" quando comparados às ações práticas.

Sei, tomando emprestado de Foucault a noção de interdição que opera nos discursos, que "não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa" (Foucault, 1996, p. 9). Desse modo, no aspecto da credibilidade que atravessa os sujeitos atribuindo a seus líderes ou mestres uma autoridade discursiva que legitime sua posição na ordem do discurso e permitam uma aceitação de seus discursos como verdadeiros levam-me a inferir que os critérios de autoridade, reconhecimento da vida pessoal – se compatível com o discurso ou não e a posição que ocupam nas instituições, eram semelhantes em Nóbrega no período colonial tanto quanto na audiência pública de 2015 e, atualmente, no espaço escolar e religioso, conforme pude compreender das narrativas dos sujeitos da pesquisa.

Nos encontros dos sujeitos no espaço-tempo escolar e religioso, essas "verdades" constituem linhas que os estratificam, que os categorizam. O conjunto de narrativas indicou-me que se constituem como verdades, para estes estudantes, os discursos pregados pelos religiosos ou profissionais da educação quando ocupam espaços discursivos institucionais, quando dominam um determinando assunto em um determinado campo de conhecimento e quando suas ações são um reflexo daquilo que discursam.

A partir dos discursos circulados pelos estudantes participantes da pesquisa, uma segunda questão é bastante relevante: entre escola e igreja, qual das duas instituições parece ter mais importância para estes estudantes, no aspecto da vivência e quais circulam discursos considerados mais ou menos necessários às suas vidas?

Direcionados por estas questões que colocavam os sujeitos em situação de escolher a quais estratos percebiam-se mais ligados ou mais dependentes, apenas dois sujeitos narraram escolher a Escolarização, o abandono da Instituição Religiosa. Os Sujeitos que escolheram a escola como ambiente mais necessário a suas vidas não estão no mesmo grau de Bem-Estar Espiritual, uma vez que o Sujeito 2 se classifica como grau moderado na escala de espiritualidade enquanto o Sujeito 3 se classifica com alto grau na mesma escala. Nesse aspecto, as análises parecem apontar que as instituições religiosas, independentemente dos resultados da escala EBE, BER ou BEE, têm uma força coercitiva e um aparato de controle mais eficaz que a escola, embora o tempo vivido pelos estudantes esteja a favor da escola.

Quando provocados a pensar sobre a importância da Fé/Religião/Espiritualidade e da Escola, cabendo a eles escolher apenas uma, a balança pesa ainda mais em favor da religião e da fé. Nenhum dos sujeitos entrevistados optou pela escolha da escola em detrimento da religião/fé/espiritualidade.

Estes resultados permitem-me algumas conclusões: a) o Grau de medição entre estudantes realizado por meio da escala EBE aponta que, estar em um grau moderado ou alto não determina que o discurso religioso/espiritual seja mais importante que o escolar; b) Quatro sujeitos de graus diferentes em relação à EBE, BER e BEE responderam ter a Igreja (instituição religiosa) como espaço de maior importância em suas vidas em relação à escola; c) Quando a figura da instituição religiosa é substituída pela da Fé, da Crença, da Religião ou da Espiritualidade, todos optaram pela escolha de abandonar a escola, mantendo suas crenças.

Embora a comparação Escola/Instituição religiosa e Escola/Fé, Crenças, Religiosidade/Espiritualidade, figurem entre grandes estratos, em territórios definidos por linhas duras (Deleuze; Parnet, 1998), as análises das narrativas permitem-me dizer que, ao menos quando o sistema de escolha levou em consideração a interrupção de vivências quanto a algum desses estratos, os estudantes do terceiro ano do Ensino Médio optaram pelas suas crenças, ou seja, sujeitos-religiosos mais que sujeitos-estudantes.

O sujeito 7 da pesquisa, narra uma construção de subjetividade que, para mim, demonstra a fluidez do sujeito entre os estratos, configura-se como sendo de linhas de segmentaridade maleável, que segundo Cassiano e Furlan (2013, p. 373) são “caracterizadas por relações moleculares de desestratificações relativas [...] compõem-se de elementos

rizomáticos, esquizos, sempre em devir, fluxos sempre em movimento, que retiram o homem da rigidez dos estratos". Nesse aspecto ela narra uma forma religiosa denominada de "crente independente", que segundo ela, é a forma pela qual expressa sua religiosidade fugindo ao modelo institucional das igrejas e templos além de utilizar o termo "crente" fora do que se utiliza dentro dos grandes estratos que é o de representar os cristãos não católicos, o que me parece um ponto fora da curva já que ela cresceu formando-se em experiências católicas (até por volta dos 10-13 anos de idade) institucionalizadas, onde era obrigada por sua mãe a ir. Há uma flexão do grande estrato religioso institucional católico ou "crente" em favor de uma subjetividade mais fluída, que transita fora das linhas duras e que diferentes delas, não predeterminam o caminho das relações. Nesse aspecto falamos da construção que ocorre no acontecimento (Cassiano; Furlan, 2013, p. 374).

Uma última análise parece-me ser necessária para alcançar, enfim, todos os meus objetivos. Analiso como o espaço religioso/espiritual faz circular em seus discursos, estratégias de controle e de conformação dos sujeitos que emanam das práticas (discursivas e não discursivas) desses jovens na vivência escolar.

Tomo, a partir daqui, alguns trechos de diálogos ocorridos ao longo das entrevistas para submeter à análise e construir um percurso que me direcione o entendimento nos vínculos possíveis dessas duas realidades na vida dos alunos, o Escolar e o Religioso.

4.4.1 Procedimentos Pedagógicos: Concentração, Leitura e uso de Materiais Pedagógicos

A escola, assim como a Igreja são para Foucault instituições de docilização e disciplinamento do sujeito que visam a conformação dos indivíduos a partir de certo número de operações. Nelas circulam saberes e relações de poder, estratégias e técnicas pedagógicas que visam à produção, à construção de subjetividades.

A leitura, conforme demonstram os trechos dos sujeitos 1, 4 e 5, que utilizei a título de exemplificar a manutenção de práticas pedagógicas de ensino que circulam na escola e nos espaços religiosos, não deve ser vista apenas como a prática de decifração de códigos e nem os textos devem ser vistos como objetos neutros. Segundo Brito (2010, p. 3) "ao ler um texto ou livro, interagimos não propriamente com o texto, mas com os leitores virtuais, que são constituídos no próprio ato da escrita [...] o leitor real, lê o texto e dele se apropria". Essa apropriação constitui como forma de produção do sujeito, como modo de subjetivação. Pereira (2019) constrói ampla análise fundamentada em Foucault e Larrosa a partir do conceito de

tecnologias do eu e verifica como a leitura pode ser utilizada, ou como circula relações de ser-saber-poder, para construir sujeitos.

SUJEITO 1

Pesquisador – Tá bom. Você ocupa algum cargo lá na Igreja? Alguma função, faz alguma coisa específica?
Sujeito 1 – Eu participo da leitura.
Pesquisador – Você participa da leitura? Me explica como é isso.
Sujeito 1 – A parte de leitura e tal?! É... desde quando eu comecei a catequese, o padre lá de onde eu morava ele incentivou eu ler na igreja. Aí como ele falou assim para mim, lê as preces, aí até hoje eu só gosto de ler só as preces. É porque tipo, ele falou pra mim ler as preces, eu aprendi muito rápido como que faz as preces, eu gosto de ler só as preces. (risos)
Pesquisador – É? (risos) As outras coisas não...
Sujeito 1 – Nada. Se mandar eu ler outras coisas aí eu, não, mas tem como eu ler as preces?!
Pesquisador – Você é boa com leitura na escola?
Sujeito 1 – Leitura? Sim.
Pesquisador – Você lê bem?
Sujeito 1 – Sim.
Pesquisador – E você acha que a igreja tem alguma coisa a ver com isso? O fato de você ler bem?
Sujeito 1 – A Igreja?
Pesquisador – É.
Sujeito 1 – Tem, porque algumas palavrinha bem difícil. A gente treina, mas assim, não que fala assim de escola, mais assim... entende?
Pesquisador – O fato de você ler bem, que você lê bem, tem alguma coisa com a igreja? Assim, você acha que a igreja influenciou?
Sujeito 1 – Sim.
Pesquisador – Por quê?
Sujeito 1 – Porque eu lia praticamente... eu leio praticamente todo domingo. Então ajuda.
Pesquisador – Ham... Nessas missas, ou nesses encontros que você vai da igreja, vocês utilizam algum material específico de ensino, de orientação?
Sujeito 1 – Tem um livrinho. O livrinho que vem do apostolado. É esse livrinho...
Pesquisador – Tá bom. E o que esse livro ensina? Assim, que você se lembra de ter participado, das coisas que ele ensina?
Sujeito 1 – Esse livrinho é o jornal da missa. Ele não é... ele é totalmente voltado para a missa. Tudo que vai acontecer na missa está ali. Todos os dias do mês está ali.

SUJEITO 4

Pesquisador – Tem culto de ensino?
Sujeito 4 – Culto de ensino tipo específico para...
Pesquisador – Específico para ensino tipo escola bíblica alguma coisa que seja só para ensino?
Sujeito 4 – Sim. Escola bíblica por exemplo. Escola bíblica a gente aprende né a gente...
Pesquisador – Você frequenta a escola bíblica?
Sujeito 4 – Sim.
Pesquisador – Sua turma é qual lá?

Sujeito 4 – Não. Eu já antes tinha a turma dos jovens, própria para os jovens adultos e crianças só que muitos jovens foram embora então a gente já passou pra fase dos adultos por que como não tem por exemplo jovens suficiente aí a gente já ficou na faixa dos adultos.
Pesquisador – E lá vocês utilizam algum livro algum material que serve de guia?
Sujeito 4 – Sim. A gente utiliza uma lição que vem de fora que já é costume desde muitos desde quando eu me entendo por gente, a gente segue essa lição.

SUJEITO 5

Pesquisador – Você já falou que você vai uma vez a cada 15 dias e não toda semana. Quando você vai, vocês utilizam algum material específico para um momento religioso? Utiliza algum livro, algum folheto ou alguma coisa na hora que tá ali?
Sujeito 5 – Folhetim.
Pesquisador – Folhetim?
Sujeito 5 – Folhetim.
Pesquisador – O que que tem nesse folheto?
Sujeito 5 – Cara, mais sobre que está mais na bíblia. Sobre o que vai ter naquele domingo sabe! A gente vai falar mais sobre... Sobre o capítulo que o padre vai falar, aí tem as orações e é sobre isso.
Pesquisador – Aí vai seguindo o que tá no folhetim?
Sujeito 5 – O que está no folhetim...
Pesquisador – De acordo com o que está no folhetim, é a ordem do que vai acontecer na missa as coisas que vão ter o texto que vai ser ensinado?
Sujeito 5 – Sim... Sim.

Tomando tais estudos e autores como aporte teórico, posso compreender as leituras, os espaços e os tempos religiosos e educacionais como mecanismos disciplinares que se potencializam ao reproduzir em ambos os espaços, ferramentas e estratégias pedagógicas de ensino. No caso das narrativas abaixo, posso citar o ganho de vocabulário, a atitude de busca pelo aprendizado acerca do que se lê, concentração e a própria prática que potencializa a competência de compreensão de signos e interpretação de textos. Nos estudos quantitativos de Cunha, Rios-Neto e Oliveira (2014, p. 107) foram encontrados indícios de relação entre a religião a qual um sujeito participa e seu aproveitamento escolar, tomando como hipótese explicativa o fato de determinadas religiosidades valorizarem ou não práticas de leitura.

4.4.2 Formação Moral: Culpa, Expiação e Perdão

Ao ler as narrativas dos sujeitos 3, 4, 6 e 7 posso observar a circulação, nos discursos escolares e religiosos, de um conjunto prescritivo que para Foucault são aqueles que instituem conselhos ou informam ações que devem ser tomadas e praticadas pelos sujeitos em seu cotidiano. Segundo o filósofo, textos prescritivos são aqueles que:

> Qualquer que seja sua forma (discurso, diálogo, tratado, coletânea de preceitos, cartas, etc.) tem como objetivo principal propor regras de conduta [...] textos que pretendem estabelecer regras, dar opiniões, conselhos, para se comportar como convêm: textos 'práticos' que são, eles próprios, objeto de 'prática' na medida em que eram feitos para serem lidos, aprendidos, meditados, utilizados, postos à prova, e visavam, no final das contas, constituir a armadura da conduta cotidiana (Foucault, 1984, p.16).

Para além das prescrições que aparecem nas narrativas dos sujeitos, jogo luz também, em narrativas que me mostram o descumprimento, a desobediência, a fuga ao conjunto moral estabelecido pelos discursos religiosos e escolares. Tais fugas ou desobediências não ocorrem sem consequências para o sujeito. Se do ponto de vista do conjunto moral religioso o sujeito é acometido por um sentimento de culpa, peso de consciência, já denunciado por Nietzsche (2019), e em seguida a uma necessidade de arrependimento, confissão e pedido de perdão, pelo lado das prescrições escolares, a relação de poder incide sobre o corpo e na forma física de uma punição real, física e material. Todas as narrativas apontaram para um conjunto de comportamentos proibidos no ambiente escolar que são prescritos em uma "cartilha" e na qual se segue também as punições relativas a cada desobediência, ou melhor, indisciplina.

O objetivo é garantir o controle do corpo e dos desejos do sujeito a fim de que estes saibam previamente o que podem e devem ou não fazer além do que se autorresponsabilizem pelas consequências de suas próprias ações. Seguem-se alguns trechos que demonstram tais indícios nas autonarrativas dos sujeitos.

SUJEITO 3

Pesquisador – Ta, mas como você vê as pessoas que você pensa: não, mas essa pessoa é diferente de mim. Ela faz isso, ou ela é aquilo. O que que as pessoas fazem normalmente que você não faria?
Sujeito 3– Uma coisa principal colocando que já está dentro da escola: colar. Viver a base de cola. Não concordo e não gosto.
Pesquisador – A ta, teus colegas de sala colam?
Sujeito 3– Ixi...
Pesquisador – Sério? Os professores não fiscalizam?
Sujeito 3– Não vê.
Pesquisador – Seus colegas colam com mais frequência?
Sujeito 3– Sim. Ano passado que tinha acesso ao celular, digamos que todas as provas a sala inteira estava com o celular colando. A sala inteira. (risos)
Pesquisador – Entendi. Ta, e como você se sente depois de fazer uma avaliação ou uma atividade tendo recorrido a algo que você mesmo julga que de alguma forma não é licito? Como você se sente com isso?
Sujeito 3– Depois de ter feito a mesma coisa que eu não concordo?
Pesquisador – é.
Sujeito 3– Dá um pesinho na consciência.
Pesquisador – É? Pesa a consciência? Pesa um pouco?

Sujeito 3– Sim.
Pesquisador – E como que se faz para se livrar dessa culpa ou desse peso na consciência, o que você faz?
Sujeito 3– Nunca busquei nada, desse sentido, dessa parte eu nunca busquei nada pra tirar esse peso.
Pesquisador – Não? Você deixa ele ali até ele sumir sozinho?
Sujeito 3– Não, nesse sentido não, porque não é uma coisa que eu faço com frequência então, simplesmente desaparece.
Pesquisador – Mas então de que outro peso você já se culpou que você precisou buscar algum tipo de forma de, de tirar ele da consciência?
Sujeito 3– Por exemplo, se eu tiver julgando muito alguém, e aquilo vir na minha cabeça "meu Deus eu não poderia estar fazendo isso", aí eu falo, perdão, porque eu não posso julgar ninguém (risos), mas é... é a gente faz isso tipo com frequência, só que quando a gente percebe que alguma coisa vamos dizer assim aí vem aquele peso. Por isso que eu falo que eu não consigo dormir sem fazer oração, porque eu tenho que pedir até perdão, falar assim, "perdão se eu fiz alguma coisa errada", porque a gente faz e a gente não percebe.
Pesquisador – Tá bom. O que você segue, você segue tendo aprendido como? Você segue um determinado princípio religioso, você já falou que você tem suas próprias ideias e tudo. Como que você construiu isso?
Sujeito 3 – Primeiramente foi passado pela família né, como eu falei, eu fui batizada de pequena mesmo tendo uma parcela da família em outra religião, outros na outra. E depois eu acho que eu criei mais por questão de experiência, então eu vi alguma coisa eu sei que é errado, não é porque ninguém me falou. Eu não vou matar, roubar, não é porque fulano me falou. Eu não concordo com isso, e eu sei que dentro da igreja também não. Eu acho que é mais nesse sentido, questão de experiencia e normalmente as coisas que a gente não concorda se enquadra dentro da religião também. Querendo ou não automaticamente entra ali.
Pesquisador – Você acha que a sua religião te ajuda a ser uma pessoa melhor na escola?
Sujeito 3– Creio que sim também.
Pesquisador – Por que? O que, por exemplo, que a sua religião te ajuda que te torna uma pessoa melhor na escola?
Sujeito 3– Eu acho que o fato de eu não gostar de colar, de trapacear, desse tipo de coisa, é pessoalmente por causa da religião. Não pela escola aqui dentro, porque se eu to vendo todo mundo fazendo e ninguém está sendo punido aqui dentro da escola, eu poderia muito bem fazer, mas eu não faço por questão religiosa, não por estar dentro da escola.

SUJEITO 4

Pesquisador – E o que deveria ser o certo?
Sujeito 4 – Não fazer o que talvez estaria fazendo
Pesquisador – Por que? Como que você define o que é certo e o que é errado?
Sujeito 4– É vamos se dizer o seguinte... é, na bíblia fala sobre o homem e a mulher se guardar para o casamento, questão de casamento homem e mulher se guardar, orar a Deus, pedir um namorado, uma esposa ou uma namorada, uma esposa e você tem que se guardar tipo, você não deve se entregar pra qualquer menininho que você vê. Por exemplo, estou em uma festa tu viu uma pessoa, ou eu converso com uma pessoa, a gente se dá bem eu vou lá e fico com a pessoa, mas não tem aquele comprometimento de a gente vai namorar e casar e isso é algo que né, carne humana, adolescente, mas eu sei que isso é errado. Tipo assim, eu não fico com um montão de gente, mas eu sei que não tenho um comprometimento errado, mesmo assim, eu me sinto culpada. Mesmo lá eu estou ficando com alguém a gente talvez vai tentar ir pro namoro e não vai pro namoro e se... se sente eu me sinto chateada.

Pesquisador – Tá tem como reparar um erro dentro da sua religião tem como reparar esse tipo de erro?
Sujeito 4– Como assim?
Pesquisador – Consertar mudar?
Sujeito 4– Isso em mim?
Pesquisador – Depois que você erra depois que você comete um erro tem algum jeito de você reverter esse erro?
Sujeito 4– Eu comigo mesma e Deus?
Pesquisador – Isso.
Sujeito 4– Sim! Eu pedi perdão, só que automaticamente você tem que pedir perdão e não continuar repetindo aquilo porque, se não, seu perdão foi em vão entendeu? Deus vai perdoar tudo não importa o que seja. Se pedir "Deus eu fiz isso eu me perdoa eu sei que é errado", mas o que adianta, você pedir perdão e continuar repetindo os seus erros?
Pesquisador – E se não pedir?
Sujeito 4– E se não pedir e se não pedir perdão?
Pesquisador – É.
Sujeito 4– É, mas se você não pedir perdão você quis dizer não pedir e continuar fazendo ou não pedir e tipo, parar de fazer?
Pesquisador – Qualquer um dos 2 casos se você não pedir e parar de fazer?
Sujeito 4– Não pedir e parar de fazer?
Pesquisador – Isso
Sujeito 4– Deus vai ver em você, você automaticamente não veio e pediu perdão mas Deus viu que você mudou.

Pesquisador – Tá bom entendi. Você se sente uma pessoa diferente das outras que não tenha a mesma fé que você?
Sujeito 4 – Não. Porque eu me sentiria diferente?
Pesquisador – As suas ações não são diferentes? As coisas que você crê não são diferentes?
Sujeito 4– Bom isso sim, mas tipo ai eu sou diferente de você porque eu sigo a minha religião e a sua não, a sua não é, a sua não acredito na sua, a sua não é verdadeira, que isso, que aquilo, isso não. A gente tem que ter o respeito né, querendo ou não por exemplo eu sabendo da verdade a gente sabe que algumas religiões talvez não sejam a verdade, mas a gente não pode chegar atacando assim. A gente tem que aprender para ensinar a demonstrar o amor ao próximo e se, aquilo tudo começa com os pequenos detalhes e não chegar atacando a outra religião.

SUJEITO 6

Pesquisador – Quando você tava indo... Então você acha que na igreja muda o seu comportamento?
Sujeito 6 – Melhora.
Pesquisador – Melhora?
Sujeito 6– Melhor o desenvolvimento né da pessoa.
Pesquisador – Como assim o que é que melhorou para você o que é que melhora quando você tá indo na igreja?
Sujeito 6– Tipo no jeito de expressar as situações assim é evitar tipo assim frustrações com as coisas ficar tipo assim tem gente que tipo assim coloca a culpa em Deus nas coisas mais não coloca nela mesmo que errou esse tipo de coisa.

Pesquisador – Você acha que a igreja te ensinou a ser melhor?
Sujeito 6– Ela tenta até meio que tipo assim é ela fala o jeito que tem que ser uma pessoa melhor meio que padrão de pessoa.
Pesquisador – Que tipo de pessoa que essa pessoa que a igreja diz que é melhor?
Sujeito 6– Pessoa que sempre escuta a palavra de Deus e prega o bem não procura ódio entre elas falando que aquilo é errado falando, julgando as pessoas se eu não gosto tipo assim de julgamento não porque pessoas não, não é feito para quem julga é Deus.
Pesquisador – E você acha que a escola te ajuda a ser melhor?
Sujeito 6– Até que sim porque ela sempre ensina já as obrigações que nós temos né. A primeira obrigação que um adolescente, criança tem.

SUJEITO 7

Pesquisador – Tá entendi. Você acha que a igreja te ajuda a ser uma pessoa uma aluna melhor na escola? Você acha que a sua religião que as suas crenças te ajudam a ser uma pessoa melhor também aqui na escola?
Sujeito 7 – Acho.
Pesquisador –Por que? O que, no que que a sua religião contribui para você na escola?
Sujeito 7– Na verdade não porque eu que tenho que me esforçar pra ser para ser melhor Deus não, não me dá, tipo assim, ele me dá força pra vir pra escola e estudar mas não me dá conhecimento sem eu ir atrás então...
Pesquisador – Mas e no seu comportamento você acha que a sua religião te ajuda a se comportar melhor? Te ajuda a saber melhor o que fazer e o que não fazer?
Sujeito 7– Acho que sim.

Encontrei, nesses enunciados, indícios de que alunos do Terceiro Ano do Ensino Médio não apenas compreendem esses conjuntos prescritivos, mas que também os elevam a *status* de verdade e se sujeitam a eles em uma relação de saber-poder e constituição de si. Parecem compreender também que alguns conjuntos morais permeiam tanto o discurso religioso quanto o educacional, de modo que ambos parecem apontar para uma mesma direção de sujeito moral. Naquilo que a escola parece não conseguir vigiar, regular, normatizar, punir, a conformação religiosa complementa com uma autovigilância e incide na conformação do sujeito.

4.4.3 Religião, Bem-Estar, Saúde e Vícios

Não é de agora que os estudos científicos buscam encontrar correlação entre o pertencimento religioso de um sujeito e sua qualidade de vida. Estudos ao redor do mundo têm sido realizados e vem demonstrando que pertencer a um grupo religioso/espiritual parece contribuir com a percepção do próprio sujeito quanto a sua qualidade de vida de modo que "pessoas com valores espirituais têm mais recursos para gerenciar desafios, encontrando significado e propósito em sua vida, o que promove seu bem-estar físico e psíquico" (Farinha

et al., 2018, p. 571). Tal perspectiva parece ser corroborada pela narrativa apresentada pelo Sujeito 3 e Sujeito 5 em suas entrevistas.

SUJEITO 3

Pesquisador – Você acredita que a igreja ou a instituição religiosa que uma pessoa siga, ajuda ela a ser melhor?
Sujeito 3 – Creio que sim.
Pesquisador – por quê?
Sujeito 3– Eu tiro como exemplo as pessoas que tem na sala. Não sei se posso citar (a não, ninguém vai ver) O [NOME DE OUTRO ALUNO DA CLASSE] por exemplo. Ele sempre cita bastante coisa que eu acho que o fato dele estar na igreja influencia mais ainda, claro, ele não é uma pessoa ruim, mas acho que isso fez com que ele fosse uma pessoa muito melhor.
Pesquisador – Me dá um exemplo.
Sujeito 3– Ele mesmo fala que, que antes dele frequentar realmente, se apegar a Deus, ele não... eu não sei se é questão de muita raiva, pensamento ruim, não sei o que que foi, eu não lembro o que ele falou, mas ele disse que depois que ele se apegou mais a Deus, frequentou mais a igreja, parece que as coisas clarearam mais, ele ficou mais tranquilo. Ele confia em Deus e Deus sabe, pronto.
Pesquisador – E você acha que essa confiança dele em Deus muda o comportamento dele?
Sujeito 3– Sim.
Pesquisador – E a sua confiança em Deus, muda seu comportamento?
Sujeito 3– Deveria mudar mais.
Pesquisador – Ta, mas em que que já mudou?
Sujeito 3– Questão de ter mais fé, eu ainda sou muito ansiosa com as coisas, mas eu tenho um pouco mais de fé. Mesmo quando eu estou ansiosa eu paro e penso, "Deus sabe o que faz". Só Ele sabe.

SUJEITO 5

Pesquisador – Tá você acha que você se tornou uma pessoa diferente do que você era agora que você tá na igreja. Antes de ir para a igreja e depois, você acha que você mudou alguma coisa?
Sujeito 5 – Mudei demais.
Pesquisador – O que por exemplo?
Sujeito 5– Antigamente eu ia naquelas festinhas sabe aí eu comecei a ir e parei de ir.
Pesquisador – O que tinha nessas festas que você já não faz?
Sujeito 5– Beber, eu bebia demais. Eu andava de moto eu já caí demais eu falei que queria mudar aí eu mudei eu comecei para a igreja mais certo aí eu cortei, cortei algumas amizades que não estava fazendo bem pra mim eu fui pra frente até agora tá tudo dando certo.
Pesquisador – Tá dando certo?
Sujeito 5– Tá dando certo, depois que eu comecei a cortar uns aí deu mais...
Pesquisador – O que melhorou?
Sujeito 5– Cara, tudo eu agora eu tenho mas paz minha cabeça não fica muito assim muito ligada eu fico mais calmo eu tô obedecendo mais a mãe aí eu tô ficando mais em casa quase não tô saindo muito.

Outro fator que já aparece em algumas pesquisas é o vínculo encontrado entre alcoolismo e religiosidade/espiritualidade, de modo a permitir um vínculo possível da atribuição do sujeito 5 ao discurso religioso como causa de sua mudança. Ao realizar um estudo com entrevistas entre alcoólicos Zarbetto *et al.* nos aponta que:

> Na percepção dos entrevistados, a religiosidade e espiritualidade influenciam positivamente o conforto de pessoas em abstinência; a ter força interior para cuidar da saúde; promove mudança de hábito, rotina e comportamento; serve como apoio complementar ao tratamento e fortalece exercícios diários de oração (2017, p. 1).

Os discursos que o espaço e a vivência religiosa propagam e fazem circular para seus fiéis produzem uma determinada conformação do sujeito, produzem um modo agir que busca sentido nas crenças, nas realidades imateriais, no pós-vida, produzem um campo de saber: o Campo Religioso/Espiritual. Assim, ao atribuir *status* de verdade às pregações religiosas/espirituais acerca de um determinado campo de conhecimentos, os sujeitos passam a práticas de controle de si como as de meditação e de dedicação aos ensinamentos que recebem, ou seja, assumem um conjunto de regras morais como forma de vida.

É nesse aspecto que Foucault (1979. p. XVI) afirma que o poder produz domínios de objetos e rituais de verdade que constrói a realidade. Segundo ele "'o poder produz; ele produz real; produz domínios de objetos e rituais de verdade'. O poder possui uma eficácia produtiva, uma riqueza estratégica, uma positividade".

Posso afirmar, enfim, que a religiosidade/espiritualidade de estudantes do Terceiro ano do Ensino Médio está relacionada à sua melhor percepção quanto à própria qualidade de vida psíquica e corporal, através de mudança de hábitos, comportamentos e relações sociais, dentro e fora do ambiente escolar.

4.4.4 Vigilância e Controle do Corpo

O controle exercido pela escola, tal qual ocorre na igreja, se dá, conforme posso analisar, a partir das narrativas dos alunos, pelo controle de seus corpos e pela captura de sua alma. Em *Vigiar e Punir,* Foucault (1975, p. 120) nos apresenta a disciplina como "uma anatomia do detalhe". Nesse sentido, o filósofo realiza um paralelo entre a educação cristã e a pedagogia escolar que promove uma visibilidade e uma conformação que incide em cada detalhe.

Já demonstrei acima, que as instituições religiosas realizam a separação de sujeitos em espaços específicos de aprendizado, a exemplo das escolas bíblicas, onde são separados por

uma lógica de maturidade cognitiva a fim de incidirem discursos morais de forma mais eficaz para cada idade.

Posso, junto a essa compreensão e com base na análise dos discursos destes estudantes, à luz da obra *Vigiar e Punir* (Foucault, 1975), somar o controle do espaço, com lugares pré-definidos para os corpos, direcionados para um lugar comum e sob uma vigilância hierárquica, uma divisão hierárquica do espaço (espaço de quem ensina e de quem é ensinado), um sujeito que discursa sob a legitimidade da posição discursiva e da autoridade que recebe (tanto da instituição quanto do reconhecimento do público alvo), horários definidos segundo critérios de ensino (aquilo que se vai ensinar para cada sujeito, individualmente, mas em conjunto com outros sujeitos selecionados segundo um critério que os agremia)

Além das técnicas e estratégias mencionadas, somam-se, ainda, o cumprimento de rituais, exigências de determinados comportamentos adequados ao espaço de ensino, postura adequada, vestimenta adequada, concentração, atenção, saberes que se relacionam entre si e que estão diretamente ligados à vida cotidiana do sujeito e uma promessa de futuro que está diretamente ligada ao respeito às prescrições morais e comportamento do corpo no presente.

Nos discursos religiosos e/ou espirituais, o futuro de um corpo controlado e conformado à prescrição será o de um descanso eterno, um aprimoramento da alma, paz, etc. enquanto que na escola, a sujeição ao controle normativo promete um futuro bem sucedido (compreendendo disto tantas possiblidades quantas possíveis: inserção no mercado de trabalho, boas relações sociais, riqueza, etc.).

SUJEITO 1

Pesquisador – Você se considera uma menina mais disciplinada na escola ou mais disciplinada na igreja? De comportamento. Seu comportamento é mais controlado na escola ou mais controlado na igreja?
Sujeito 1 – Na igreja.
Pesquisador – Por quê?
Sujeito 1 – Por causa que na igreja a gente tem uma maneira de vestir diferente néh... na escola também. Questão de vestimenta é tudo igual, é tudo... Mas questão de fala, de comportamento, na igreja eu sou.
Pesquisador – Por que? Por exemplo, o que que você faz na igreja, é, que tipo de controle que você tem na igreja que na escola é diferente?
Sujeito 1 – Não tem essas brincadeiras, essas coisas, tipo, vamos supor, essa zoação, tiração de sarro, essas coisas.
Pesquisador – Você se comporta melhor durante a missa do que durante as aulas?
Sujeito 1 – Aham...
Pesquisador – O que que é um bom comportamento na missa?
Sujeito 1 – O que é um bom comportamento? É você estar focado naquilo que estão, o padre, geralmente é o padre que fala lá na frente. A gente presta atenção.

Pesquisador – E na escola?
Sujeito 1 – Mesma coisa, só que aí tem os momentos de distração. Não é sempre que você está ali focado.

SUJEITO 2
Pesquisador – Você acha que a religião controla seus comportamentos de alguma forma?
Sujeito 2 - Sim
Pesquisador – Você ter medo de agir errado te faz agir certo?
Sujeito 2 - Sim
Pesquisador – Você acha que esse medo também te faz agir certo na escola?
Sujeito 2 - Também
Pesquisador - E você acha que a escola de alguma forma te ensina algo que te ajuda na sua religião? Ou não?
Sujeito 2 – Sim
Pesquisador – O que por exemplo?
Sujeito 2- Convivência com outras pessoas, porque dentro de uma religião você tem que ter.
Pesquisador – O que que acontece com alguém que faz algo errado? Seja na escola ou na sua religião?
Sujeito 2 – Na escola vai para a diretoria. Na religião, nada. Porque só o pós-morte vai acontecer.
Pesquisador - Entendi. E como vocês fazem para saber o que é certo ou errado na escola?
Sujeito 2 – Pelas regras.
Pesquisador – E como vocês ficam sabendo das regras?
Sujeito 2 – Pelas pessoas de cargo mais alto. Diretoria, coordenação

SUJEITO 5
Pesquisador – Tá. Você se sente vigiado?
Sujeito 5 – Sim.
Pesquisador – Na escola na igreja...
Sujeito 5 – Em qualquer lugar.
Pesquisador – Por quem?
Sujeito 5 – Cara na minha mente tomara que seja o anjo da guarda né e Deus tirando isso não... Acho que mais ninguém não.

Pesquisador – Você nessa ideia de crente independente você se sente vigiada por alguém?
Sujeito 7 – Sim.
Pesquisador – Por quem?
Sujeito 7 – Eu Acredito que tem anjo da guarda assim como eu também acredito em Deus, acho que é...
Pesquisador – Eles te vigiam?
Sujeito 7 – Isso.
Pesquisador – Eles fiscalizam as coisas que você faz eles ficam de olho para saber se você está fazendo o certo ou errado?
Sujeito 7 – Isso.
Pesquisador – E você acredita que essas divindades esses Anjos, Deus, eles estão preocupados com as coisas que você faz? Você acha que eles se preocupam com o que você está fazendo ou não?
Sujeito 7 – Sim.
Pesquisador – Por quê?
Sujeito 7 – Porque existe o certo e o errado né então eu acho que eles se preocupam.

Pesquisador – O que é o certo e o errado?
Sujeito 7 – Depende muito da pessoa.
Pesquisador – Para você.
Sujeito 7 – Pra mim com base na minha crença?
Pesquisador – Isso.
Sujeito 7 – A gente não devia tipo xingar, errado matar, esse tipo de coisa
Pesquisador – Tem alguma coisa que os seus outros colegas fazem que você olha e fala isso é errado para as coisas que você acredita? Na sala de aula ou fora dela na escola? Tem alguma coisa que eles fazem que você não faz perque é errado ou que você faz igual a eles mas sabendo que é errado?
Sujeito 7 – Xingamento por exemplo eu faço sabendo que é errado.

Todas as autonarrativas postas em movimento, neste estudo, apontam para vínculos entre os discursos religiosos/espirituais e educacionais que atravessam o sujeito no sentido de operar sua conformação através de mecanismos de controle dos discursos, do corpo e do espaço. As estratégias e dispositivos de controle que emergem nos espaços religiosos/espirituais e educacionais, de normalização, conformação, construção e interdição dos sujeitos, bem como os mecanismos de controle dos discursos podem ser percebidos em uma relação de sinergia que convergem para um mesmo objetivo: assujeitar o indivíduo a partir do exercício de um poder que se estende em uma dimensão microfísica para docilizar e conformar o sujeito a um Estado disciplinar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de compreender como as práticas discursivas e não discursivas que circulam na escola e nos espaços/religiosos espirituais contribuem ou incidem na formação dos sujeitos, a partir da relação saber-poder-modos de subjetivação conforme escreveu o filósofo Michel Foucault, dediquei-me a pesquisar o espaço-tempo escola e autonarrativas produzidas por estudantes do terceiro ano do Ensino Médio. Questionando-me, tal como o filósofo, como chegamos a nos tornar quem somos? Nesse caso, partindo do cruzamento de modos de subjetivação movimentados por práticas religiosas/espirituais e escolares.

Pensar a constituição do sujeito moderno e os processos que, em nossa sociedade, produzem suas práticas, exigiu a recusa da crença em sua universalidade ou de uma essência intrínseca ao sujeito, como se o homem fosse naturalmente o que é e só pudesse ser isso. Não estamos ou somos sujeitos prontos, não há um final evolutivo que tenha em nós, homens modernos, sua conclusão. Somos constituídos e nos constituímos em processos, nas instituições, em relações sociais, nas relações de ser-saber-poder-subjetivação, somos formados por linhas.

O principal filósofo a inspirar-me nesta pesquisa foi Michel Foucault (1979; 1984; 1996; 1999; 2008). Seus estudos, que sempre tiveram como objetivo compreender a produção do sujeito moderno, foram fundamentais para compreender que os jovens que movimentaram a pesquisa e que resultou nesta dissertação não fogem à rede de objetivação que os constituem. Nessa rede, práticas discursivas e não discursivas movimentam corpos e mentes. Para a realização das análises, tomei de empréstimo de Foucault conceitos como os de ser-saber, ser-poder e ser-consigo desenvolvidos pelo filósofo para analisar os modos de subjetivação que são colocados em funcionamento no Estado Disciplinar.

Os temas discutidos por Foucault são atuais e não se esgotaram em seus estudos, antes, apontaram para possibilidades de novas pesquisas e produções, logo, compreender sua obra foi fundamental para selecionar ferramentas, métodos e conceitos que permitiram situar este estudo enquanto continuidade dentro de um conjunto de vozes que também se inspiram no filósofo.

Pensar os discursos tomando como referência a obra de Foucault resultou em um exercício arqueogenealógico que tomou conta de toda a segunda seção deste estudo. Muitas possibilidades foram dadas e muitos caminhos possíveis foram excluídos. No entanto, o percurso que escolhi levou-me a compreender como os discursos surgem ou desaparecem, como eles circulam intencionalmente nos espaços disciplinares ou como são impedidos de emergirem.

Minha análise do discurso, tomando os documentos como monumentos, demonstrou como os espaços discursivos são disputados e carregados de poderes. Os discursos, carregados de saberes e vontades de verdade que são postos em jogo, são também ferramentas de coerção dos indivíduos, são dispositivos que integram um conjunto de estratégias e mecanismos que objetivam a conformação, a normatização e a produção de sujeitos adequados aos interesses de grupos hegemônicos. As relações entre discurso religioso/espiritual e educacional/escolar remontam, no Brasil, ao Período Colonial, onde Igreja Católica e Coroa Portuguesa mantinham relações de cooperação mútua baseada em objetivos comuns.

Constatei com essa pesquisa, que os discursos religiosos/espirituais e educacionais/escolares que funcionam nas instituições do Moderno Estado Disciplinar atravessam os sujeitos e podem ser percebidos em suas autonarrativas e vivências escolares. Assim, as relações de saber-poder-verdade-subjetivação podem ser percebidas, pensadas e analisadas conforme Foucault (1979; 1984; 1996; 1999; 2008), sob a ótica das estratégias, dispositivos, mecanismos e instituições de controle que buscam a docilização e o disciplinamento dos sujeitos, a partir de práticas discursivas e não discursivas, no caso desta pesquisa, de estudantes do terceiro ano do Ensino Médio da Escola Estadual Deputado João Evaristo Curvo – Jauru/MT.

Nietzsche (2015; 2017; 2019; 2022) forneceu-me ferramentas necessárias para pensar como a religião produz um sujeito moderno, a partir de um conjunto moral e de estratégias que assujeitam indivíduos atribuindo valores de verdade a códigos prescritivos, tornando-se, segundo ele, sujeitos doentes, adeptos de uma moral de escravos. A atualidade do pensamento Nietzscheano se mostra presente nas entrevistas realizadas, onde os sujeitos da pesquisa, narram sua sujeição religiosa e o sacrifício de si em favor da "salvação".

Compreendendo como os modos de subjetivação funcionam nas instituições religiosas/espirituais e educacionais/escolares e como trabalham na produção do sujeito dobrando seus corpos e suas práticas, problematizei as vivências de estudantes do terceiro ano do ensino médio e os atravessamentos que as práticas discursivas e não discursivas promovem em suas experiências escolares.

Os instrumentos escolhidos para realizar a pesquisa foram capazes de acessar aquilo que os sujeitos tinham a narrar de si. O questionário de Escala de Bem-Estar Espiritual, bem como o roteiro de entrevista foram suficientes, na medida em que se propunham a fornecer dados necessários acerca da dimensão religiosa/espiritual e escolar dos estudantes que participaram desta pesquisa.

Há que se considerar, ainda, as práticas religiosas como sinérgicas às práticas escolares; Em que pese qualquer divergência entre discursos científicos e religiosos que permeiem o espaço educacional, é evidente o uso de procedimentos pedagógicos que contribuem e reforçam a cultura escolar (e na mesma medida, o movimento contrário também é verdadeiro); que reproduzem discursos de interdição, culpa e punição, fomentam o cuidado de si, sob as justificativas de salvação do corpo, e aplicam um sistema de vigilância ininterrupta, divisão hierárquica, estabelecem horários e tempos definidos aos quais os sujeitos devem se submeter.

Enfim, aquela estudante, inquieta da sala e dócil no templo, desinibida para ler e participar dos rituais religiosos, mas tímida e resistente a participações na escola, que parecia ter em si uma separação muito clara dos discursos e práticas espirituais e dos educacionais, nos mostrou a pesquisa, é resultado de ambos atravessamentos discursivos. Por um lado, foi a alfabetização escolar que lhe permitiu a leitura no templo, e por outro as regras religiosas acerca das roupas que orientavam suas vestimentas. Assim, constata-se que há separação dos discursos no sujeito e sua subjetivação não se dá de forma fragmentada, separada e isolada, mas o sujeito é atravessado por uma grande diversidade de práticas discursivas e não discursivas que se potencializam, anulam, transformam, convergem, alinham e que, por fim, constituem sua subjetividade, definem: quem nós somos.

Devido a uma série de limitações, sejam elas de tempo, espaço ou seleção epistemológica, muitas questões com potencialidade não puderam ser movimentadas neste estudo. Selecionar é sempre excluir, abrir mão, ocultar. No entanto, espero que estas escolhas não tenham significado que as lacunas que ainda subsistem na sombra das impossibilidades sejam vistas como falta ou com algum sentido negativo da produção acadêmica, mas como espaços de oportunidade para que novas pesquisas e estudos possam partir daqui para preenchê-los.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. F. O P. **Manuel da Nóbrega e a evangelização dos indígenas do Brasil** (1549-1570) (1). [s.d.].

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 2. ed. 1986.

BATISTA, Eraldo Carlos; MATOS, Luís Alberto Lourenço; NASCIMENTO, Alessandra Bertasi. A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. **Revista interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v.11, n.3, p.23-38, TRI III, 2017. ISSN 1980-7030.

BIRMAN, J. Jogando com a verdade. Uma leitura de Foucault. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 12, p. 301–324, dez. 2002.

BOTELHO, Eduardo. **Amigos depois de um dia intenso de trabalho, fui abençoado [...]** Facebook: Deputado Botelho. 2022. Disponível em: https://www.facebook.com/deputadobotelho/posts/pfbid0eqqpmvs4L4HKaZ5iHDTvatWa2FvaLAPyRmiQ4RzUxeZ9xXQFqLavoLuyhi1yFBTkl?locale=pt_BR. Acesso em: 23 maio 2023.

BRASIL. **Constituição Federal (1988)**. Constituição da república Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF [2020]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 maio 2023.

BRITO, Danielle Santos de. **A importância da leitura na formação social do indivíduo.** Revela: Periódico de divulgação científica da FALS. a. IV, n. VIII, Jun. 2010.

CASSIANO, Marcella; FURLAN, Reinado. O Processo de subjetivação segundo a esquizoanálise**. Revista Psicologia & Sociedade**, 25 (2), 373 – 378, 2013.

COUTINHO, José Pereira. Religião e outros conceitos. **Revista Sociologia, revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, v. XXIV, 2012, p. 171-193.

CUNHA, Nina M.; RIOS-NETO, Eduardo L. G.; OLIVEIRA, Ana Maria H. C. **Religiosidade e desempenho escolar: o caso de jovens brasileiros da região metropolitana de Belo Horizonte.** Pesquisa e Planejamento Econômico, Brasília, v. 44, n. 1, p. 71-116, abr. 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ensino Religioso: retrato histórico de uma polêmica**. *In*. CARVALHO, Carlos Henrique de; NETO, Wenceslau Gonçalves (orgs.). **Estado, Igreja e Educação: o mundo ibero-americano nos séculos XIX e XX.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia**, Vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: 34 ed., 1995.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claíre. **Diálogos**. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

FARINHA, T. F.; BANHARA, F. L.; BOM, G. C.; KOSTRISCH, L. M. V.; PRADO, P. C.; TRETTENE, A. dos S. Correlação entre espiritualidade, religiosidade e qualidade de vida em adolescentes**. Revista Bioética**, v. 26, n. 4, out./dez. 2018.

FERREIRA, Mauricio dos Santos; TRAVERSINI, Clarice Salete. **A Análise Foucaultiana do Discurso como Ferramenta Metodológica de Pesquisa**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 2007-226, jan./mar. 2013.

FERREIRINHA, I. M. N.; RAITZ, T. R. As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas**. Revista de Administração Pública**, v. 44, p. 367–383, abr. 2010.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e a análise do discurso em educação**. Cadernos de Pesquisa. n. 114, novembro. 2001.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora; 2012.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. 3. ed. São Paulo: Abril, 1996.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 2: O uso dos prazeres**. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão.** Trad. Raquel Ramalhete. Editora Vozes, Petrópolis. 1999.

FRANCISCO, Adilson José. **Trânsitos Religiosos, cultura e mídia**. São Paulo: Editora Paulus, 2014.

GIACOMONI (UFRGS), M. P.; VARGAS (UFRGS), A. Z. 9) Foucault, a Arqueologia do Saber e a Formação Discursiva. Veredas - **Revista de Estudos Linguísticos**, v. 14, n. 2, 2010.

GIMBO, F. S. **Da ordem do discurso ao discurso da ordem: da relação entre saber e poder em Foucault**. Sapere Aude, v. 7, n. 13, p. 132–154, 21 jun. 2016.

HENNIGEN, I.; GUARESCHI, N. M. DE F. **A subjetivação na perspectiva dos estudos culturais e foucaultianos**. Psicologia da Educação, n. 23, 2006.

HORDECTE, Israel. Vontade de verdade como exercício de poder: Entre Nietzsche e Foucault**. Revista Marília**, SP. v. 12, n. 33, p. 109-123, 2020.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2010: Amostra – Religião. Jauru/MT**. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/jauru/pesquisa/23/22107. Acesso em: 28 ago. 2023.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LARROSA, Jorge. Tecnologia do eu e educação. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.

LIMA, S. H. B. **A crítica de Nietzsche à religião cristã**. Dissertação de Mestrado em Ciências da Religião. Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP, Recife: 2015, 115 p.

LOURENÇO, Cristina Silvia Alves; GUEDES, Maurício Sullivan Balhe. O STF e o ensino religioso em escolas públicas: pluralismo educacional, laicidade estatal e autonomia individual. **Revista de Investigações Constitucionais**, Curitiba. v. 4, n. 3, set/dez. 2017, p. 145 – 165.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder**.** *In***:** FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979, p. VII-XXIII.

MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon. **Espaço pantaneiro: cenário de subjetivação da criança ribeirinha.** Curitiba: CRV, 2017.

MARQUES, Luciana Fernandes; SARRIERA, Jorge Castellá; DELL'AGLIO, Débora Dalvosco. **Adaptação e validação da escala de Bem-Estar Espiritual (EBE)**. Avaliação Psicológica, 2009, 8(2), pp. 179-186.

MARTINEZ, Edson Z; ALMEIDA, Rodrigo G. dos S.; GARCIA, Fabiana R.; CARVALHO, Carlos D. **Notas sobre a versão em língua portuguesa da Escala de Bem-Estar Espiritual**. J Bras Psiquiatr. 2013; 62(1):76-80.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Tradução de Cristina Antunes. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MIRANDA, W. S. DE. **Foucault e a questão do sujeito: as tecnologias do eu e a criação de novas subjetividades.** Fenomenologia e Psicologia, p. 19–34, 21 dez. 2015.

MOREIRA, A. DA S. A religião sob o domínio da estética. HORIZONTE - **Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião**, p. 379–405, 2 abr. 2015.

MOREIRA, A. DA S. A religião sob o domínio da estética. HORIZONTE - **Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião**, p. 379–405, 2 abr. 2015.

NIETZSCHE, F. **Sobre a genealogia da moral: um escrito polêmico**. Tradução de Renato Zwick. Porto Alegre: L&M Pocket, 2019.

NIETZSCHE, F. **Além do bem e do mal**. Tradução de Carlos Duarte e Anna Duarte. São Paulo: Martin Claret, 2015.

NIETZSCHE, F. **Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres, volume II**; tradução, notas e posfácio Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia de bolso, 2017.

NIETZSCHE, F. **Crepúsculo dos ídolos, ou, como se filosofa com o martelo.** Tradução, apresentação e notas de Renato Swick. Porto Alegre, RS: L&PM, 2022.

NÓBREGA, M. da. In BAHIA, Coleção Autoconhecimento Brasil. **Cartas Jesuíticas: Cartas do Brasil (1590-1560)**. P55 Edição: Bahia, 2021.

OLIVEIRA, Bruno C de. **A Formação da subjetividade moral no pensamento de Michel Foucault.** Cadernos Cajuína, v. 6, n. 1, 2021, p. 11 – 22.

OLIVEIRA, C. A possibilidade do discurso religioso em Nietzsche: o deus dançarino. HORIZONTE. **Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião**, p. 144–150, 2010.

PAES, Ana Carolina Greco. **Ensino Religioso: Análise do debate público e sua interface com Direitos Humanos.** Dissertação de Mestrado em Direitos Humanos – Universidade Federal de Goiás (PRPG), Goiânia-GO, p. 153, 2017.

PEREIRA, Rosana Sousa. **Leituras escolares e modos de subjetivação: Uma problematização em Imperatriz-MA**. Dissertação de mestrado em educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduaçao em Educação, São Leopoldo, RS, 2019.

POSSENTI, S. Sobre dois conceitos de Foucault. **Revista do GEL**, v. 4, n. 2, p. 11–22, 2 nov. 2007.

REIS, Alexandre H. Nietzsche, o Filósofo da Religião. *In:* CARVALHO, Daniel F.; CEI, Vitor (orgs.) Outramargem: **Revista de filosofia.** Belo Horizonte, n. 2, jan./jun. de 2015, p. 161 – 175.

RIVIÈRE, CLAUDE**. Socioantropologia das religiões**. São Paulo: Editora Ideias & Letras, 1 ed., 2013.

RODRIGUES, D. dos S. Religiosidade Jovem: reflexo da crise do pertencimento institucional nas fileiras do alistamento militar. *In*: ASSIS, J. M. F.; RODRIGUES, D. dos S.(orgs.) **Cidadania, movimentos sociais e religião: abordagens contemporâneas**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, p. 39-56.

SANDRINI, Marcos. **Religiosidade e educação no contexto da pós-modernidade**. Editora Vozes, 1. ed., 2009.

SAVIANI, Dermeval. Prefácio. *In*: NETO, Wencesla Gonçalves; CARVALHO, Carlos Henrique (orgs.). **Estado Igreja e Educação: O mundo ibero-americano nos séculos XIX e XX**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

SILVA, Kalina Vanderlei. O Padre Manoel de Nóbrega, os jesuítas e o nascimento da cultura barroca na sociedade açucareira (Século XVI). **Revista Clio - Revista de Pesquisa Histórica**. V. 28.2. 2010. ISSN 0102-9487.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: Uma introdução as teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 2. ed., 9 reimpressão.

SILVEIRA, Camila Nunes Duarte; CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos; ALMEIDA, Maria Cleidiana Oliveira de. Educação jesuítica na América Portuguesa no século XVI: conversão, doutrina e uso da memória. *In*: **XII Colóquio Nacional e V Colóquio Internacional do Museu Pedagógico**. Vitória da Conquista, 26 a 29 de setembro de 2017. ISSN: 2175-5493.

SIMIONI, A. P. C. **Os efeitos dos discursos: saber e poder para Michel Foucault e Pierre Bourdieu**. Plural, v. 6, p. 103–117, 22 dez. 1999.

SOARES, Afonso Maria Ligorio. **Religião & Educação: da ciência da religião ao ensino religioso.** São Paulo: Paulinas, 2010.

SOUSA, Márcia Maria de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de. **Cartografia: Perspectivas metodológicas na pesquisa em educação**. Cadernos da Fucamp, v. 21, n. 50, p. 17-33/2022.

SOUZA, Antonio Ferreira de. **Hoje a noite, estarei levando a "Palavra do Senhor" aos fiéis [...]** Facebook: TV Toninho de Souza. 2017. Disponível em https://www.facebook.com/ToninhodeSouza/posts/pfbid02AtHmRVfETtiMTdQ7BZSCJUPeTtKRS1S5Muwh4FDCjN3bcdEatvY7U7fG59JV47SPl. Acesso em: 23 maio 2023.

SOUZA, W. L. **Ensaio sobre a noção de poder em Michel Foucault** - DOI: http://dx.doi.org/10.15603/1982-8993/ml.v4n2p103-124. Múltiplas Leituras, v. 4, n. 2, p. 103–124, 2011.

TOLEDO, C. DE A. A.; ORNELLAS, F. M. **A educação retratada nas cartas do Padre Manoel de Nóbrega**. **e-hum**, v. 5, n. 2, p. 221–237, 19 out. 2012.

VALÉRIO, M. E. Foucault pensando a religião. **Mneme - Revista de Humanidades**, v. 5, n. 10, 2004.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Revista Teoria & Educação**, 6, 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo; **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 3 ed., 2016.

ZERBETTO, S. R.; GONÇALVES, A. M. de S.; SANTILE, N.; GALERA, S. A. F.; ACORINTE, A. C.; GIOVANNETTI, G. Religiosidade e espiritualidade: mecanismos de influência positiva sobre a vida e tratamento do alcoolista. **Revista Escola Anna Nery**, v. 21, n. 1, 2017.

APÊNDICE A - TABELA PARA CÁLCULO DE PONTUAÇÃO DO QUESTIONÁRIO EBE

NOME_____ CÓDIGO (SUJEITO):_____

ESCALA DE BEM-ESTAR			ESCALA BEM-ESTAR RELIGIOSO			ESCALA DE BEM-ESTAR ESPIRITUAL	
NÚMERO DA QUESTÃO	**PONTUAÇÃO**		**NÚMERO DA QUESTÃO**	**PONTUAÇÃO**		**NÚMERO DA QUESTÃO**	**PONTUAÇÃO**
1			**1**				
2						**2**	
3			**3**				
4						**4**	
5			**5**				
6						**6**	
7			**7**				
8						**8**	
9			**9**				
10						**10**	
11			**11**				
12						**12**	
13			**13**				
14						**14**	
15			**15**				
16						**16**	
17			**17**				
18						**18**	
19			**19**				
20						**20**	
TOTAL			**TOTAL**			**TOTAL**	

APÊNDICE B - MODELO DE TABELA DE PONTUAÇÃO DA ESCALA DE BEM-ESTAR ESPIRITUAL/BEM-ESTAR RELIGIOSO/BEM-ESTAR EXISTENCIAL

Sujeito da pesquisa	Pontuação EBE	Pontuação BER	Pontuação BEE
Sujeito 1			
Sujeito 2			
Sujeito 3			
Sujeito 4			
Sujeito 5			
Sujeito 6			
Sujeito 7			
Sujeito 8			
Sujeito 9			
Sujeito 10			
Sujeito 11			
Sujeito 12			

ANEXO A - QUESTIONÁRIO EBE

Nome:_____ Data:_____ Turma:_____

1) Não encontro muita satisfação na oração pessoal com Deus.
( ) Concordo Totalmente
( ) Concordo mais que discordo
( ) Concordo Parcialmente
( ) Discordo Parcialmente
( ) Discordo mais que concordo
( ) Discordo Totalmente

2) Não sei quem sou, de onde vim ou para onde vou.
( ) Concordo Totalmente
( ) Concordo mais que discordo
( ) Concordo Parcialmente
( ) Discordo Parcialmente
( ) Discordo mais que concordo
( ) Discordo Totalmente

3) Creio que Deus me ama e se preocupa comigo.
( ) Concordo Totalmente
( ) Concordo mais que discordo
( ) Concordo Parcialmente
( ) Discordo Parcialmente
( ) Discordo mais que concordo
( ) Discordo Totalmente

4) Sinto que a vida é uma experiência positiva.
( ) Concordo Totalmente
( ) Concordo mais que discordo
( ) Concordo Parcialmente
( ) Discordo Parcialmente
( ) Discordo mais que concordo
( ) Discordo Totalmente

5) Acredito que Deus é impessoal e não se interessa por minhas situações cotidianas.
( ) Concordo Totalmente
( ) Concordo mais que discordo
( ) Concordo Parcialmente
( ) Discordo Parcialmente
( ) Discordo mais que concordo
( ) Discordo Totalmente

6) Sinto-me inquieto quanto ao meu futuro.
( ) Concordo Totalmente
( ) Concordo mais que discordo
( ) Concordo Parcialmente
( ) Discordo Parcialmente
( ) Discordo mais que concordo
( ) Discordo Totalmente

7) Tenho uma relação pessoal significativa com Deus.
( ) Concordo Totalmente
( ) Concordo mais que discordo
( ) Concordo Parcialmente
( ) Discordo Parcialmente
( ) Discordo mais que concordo
( ) Discordo Totalmente

8) Sinto-me bastante realizado e satisfeito com a vida.
( ) Concordo Totalmente
( ) Concordo mais que discordo
( ) Concordo Parcialmente
( ) Discordo Parcialmente
( ) Discordo mais que concordo
( ) Discordo Totalmente

9) Não recebo muita força pessoal e apoio de meu Deus.
( ) Concordo Totalmente
( ) Concordo mais que discordo
( ) Concordo Parcialmente
( ) Discordo Parcialmente
( ) Discordo mais que concordo
( ) Discordo Totalmente

10) Tenho uma sensação de bem-estar à respeito do rumo que minha vida está tomando.
( ) Concordo Totalmente
( ) Concordo mais que discordo
( ) Concordo Parcialmente
( ) Discordo Parcialmente
( ) Discordo mais que concordo
( ) Discordo Totalmente

11) Acredito que Deus se preocupa com meus problemas.
( ) Concordo Totalmente
( ) Concordo mais que discordo
( ) Concordo Parcialmente
( ) Discordo Parcialmente
( ) Discordo mais que concordo
( ) Discordo Totalmente

12) Não aprecio muito a vida.
( ) Concordo Totalmente
( ) Concordo mais que discordo
( ) Concordo Parcialmente
( ) Discordo Parcialmente
( ) Discordo mais que concordo
( ) Discordo Totalmente

13) Não tenho uma relação pessoal satisfatória com Deus.
( ) Concordo Totalmente
( ) Concordo mais que discordo
( ) Concordo Parcialmente
( ) Discordo Parcialmente
( ) Discordo mais que concordo
( ) Discordo Totalmente

14) Sinto-me bem acerca de meu futuro.
( ) Concordo Totalmente
( ) Concordo mais que discordo
( ) Concordo Parcialmente
( ) Discordo Parcialmente
( ) Discordo mais que concordo
( ) Discordo Totalmente

15) Meu relacionamento com Deus ajuda-me a não me sentir sozinho.
( ) Concordo Totalmente
( ) Concordo mais que discordo
( ) Concordo Parcialmente
( ) Discordo Parcialmente
( ) Discordo mais que concordo
( ) Discordo Totalmente

16) Sinto que a vida está cheia de conflito e infelicidade.
( ) Concordo Totalmente
( ) Concordo mais que discordo
( ) Concordo Parcialmente
( ) Discordo Parcialmente
( ) Discordo mais que concordo
( ) Discordo Totalmente

17) Sinto-me plenamente realizado quando estou em íntima comunhão com Deus.
( ) Concordo Totalmente
( ) Concordo mais que discordo
( ) Concordo Parcialmente
( ) Discordo Parcialmente
( ) Discordo mais que concordo
( ) Discordo Totalmente

18) A vida não tem muito sentido.
( ) Concordo Totalmente
( ) Concordo mais que discordo
( ) Concordo Parcialmente
( ) Discordo Parcialmente
( ) Discordo mais que concordo
( ) Discordo Totalmente

19) Minha relação com Deus contribui para minha sensação de bem-estar.
( ) Concordo Totalmente
( ) Concordo mais que discordo
( ) Concordo Parcialmente
( ) Discordo Parcialmente
( ) Discordo mais que concordo
( ) Discordo Totalmente

20) Acredito que existe algum verdadeiro propósito para minha vida.
( ) Concordo Totalmente
( ) Concordo mais que discordo
( ) Concordo Parcialmente
( ) Discordo Parcialmente
( ) Discordo mais que concordo
( ) Discordo Totalmente