

**Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Estado do Mato Grosso
Cáceres - Mato Grosso - Brasil**

Revista da Faculdade de Educação - Vol. 42, (Jan/Dez) de 2026
ISSN: 2178-7476



A FABRICAÇÃO DO CORPO DÓCIL: SINERGIAS ENTRE DISCURSO RELIGIOSO E PEDAGÓGICO NO ESPAÇO-TEMPO ESCOLAR

THE MAKING OF THE DOCILE BODY: SYNERGIES BETWEEN RELIGIOUS AND PEDAGOGICAL DISCOURSE IN SCHOOL SPACE-TIME

LA FABRICACIÓN DEL CUERPO DÓCIL: SINERGIAS ENTRE EL DISCURSO RELIGIOSO Y PEDAGÓGICO EM EL ESPACIO-TIEMPO ESCOLAR

Nattan Ricardo de Campos

Doutorando em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)

Orcid: 0000-0002-8325-0683

E-mail: nattan.campos@unemat.br

Maritza Maciel Castrillon Maldonado

Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF)

Orcid: 0000-0001-6574-4463

E-mail: maritza@unemat.br

RESUMO: Este artigo problematiza as relações de saber-poder e verdade nas vivências religiosas e escolares de estudantes do Ensino Médio, analisando como esses discursos constituem modos de subjetivação que incidem sobre seus corpos. A metodologia qualitativa articulou o exercício arqueogenealógico de monumentos discursivos (cartas jesuíticas e debates no STF) a entrevistas focadas nas autonarrativas discentes. O referencial teórico fundamenta-se na ontologia histórica do presente de Michel Foucault (campos do saber, poder e ética), com contribuições de Nietzsche e Deleuze. Os resultados apontam os saberes religiosos como produtores de condutas no espaço-tempo escolar, evidenciando uma sinergia institucional microfísica na qual técnicas pedagógicas e preceitos morais se cruzam para fabricar corpos dóceis. Conclui-se que os estudantes do terceiro ano conformam suas ações a discursos morais prescritivos religiosos e educacionais por meio de mecanismos internos de vigilância contínua.

PALAVRAS-CHAVE: Michel Foucault; Espaço-tempo escolar; Subjetivação; Religiosidade.

ABSTRACT: This article problematizes power-knowledge and truth relations in the religious and school experiences of high school students, analyzing how these discourses constitute modes of subjectivation that impact their bodies. The qualitative methodology linked the archaeo-genealogical exercise of discursive monuments (Jesuit letters and debates in the Federal Supreme Court) to interviews focused on student self-narratives. The theoretical framework is grounded in Michel Foucault's historical ontology of the present (fields of knowledge, power, and ethics), with contributions from Nietzsche and Deleuze. The results point to religious knowledge as a producer of conduct within the school space-time, demonstrating an institutional

microphysical synergy in which pedagogical techniques and moral precepts intersect to fabricate docile bodies. It concludes that final-year high school students conform their actions to prescriptive moral discourses—both religious and educational—through internal mechanisms of continuous surveillance.

KEYWORDS: Michel Foucault; School spacetime; Subjectivation; Religiosity.

RESUMEN: Este artículo problematiza las relaciones de saber-poder y verdad en las vivencias religiosas y escolares de estudiantes de Educación Secundaria (Ensino Médio), analizando cómo estos discursos constituyen modos de subjetivación que inciden sobre sus cuerpos. La metodología cualitativa articuló el ejercicio arqueogenealógico de monumentos discursivos (cartas jesuíticas y debates en el STF) con entrevistas enfocadas en las autonarrativas discentes. El marco teórico se fundamenta en la ontología histórica del presente de Michel Foucault (campos del saber, poder y ética), con aportaciones de Nietzsche y Deleuze. Los resultados señalan los saberes religiosos como productores de conductas en el espacio-tiempo escolar, evidenciando una sinergia institucional microfísica en la que técnicas pedagógicas y preceptos morales se cruzan para fabricar cuerpos dóciles. Se concluye que los estudiantes del último año del ciclo secundario conforman sus acciones a discursos morales prescriptivos religiosos y educativos mediante mecanismos internos de vigilancia continua.

PALABRAS CLAVE: Michel Foucault; Espacio-tiempo escolar; Subjetivación; Religiosidad.

Problematizações

Difícil tarefa a de responder quem somos? Tanto mais, nos parece, a de responder como nos tornamos quem somos? Foucault (1926-1984), filósofo, historiador e professor no *Collège de France*, se debruçou ao longo do século XX sobre a temática da constituição dos Sujeitos na sociedade contemporânea, ou melhor, buscou realizar uma ontologia histórico-crítica do presente de nós mesmos (Von Zuben, 2010). Ele nos legou algumas ferramentas para que pudéssemos pensar a constituição de uma história própria e no presente para deslocar nosso olhar das supostas essências para as condições históricas de emergência dos discursos, práticas e relações de poder que nos constituem como Sujeitos, o que chamou de problematização. Onde se pensava a existência de poderes distantes, centralizados, absolutistas, representações de uma soberania deslocada para macro-campos, Foucault apresentou novas lentes analíticas que nos permitem observar de perto as leituras cotidianas, os contatos imediatos, a condução de condutas, os limites físicos e o contato direto corpo a corpo, *tét-a-tét*.

Por estes e outros motivos, acionamos, neste texto, sua intercessão e colocamo-nos a construir uma realidade a partir de suas ferramentas conceituais. A “verdade” a ser aqui construída é efeito de uma questão bem situada: como discursos religiosos e educacionais que circulam por templos e escolas constituem, em uma relação de sinergia, determinados valores e condutas cotidianas na vida de estudantes do terceiro ano do ensino médio? Outras questões se somaram a esta: Como modos de subjetivação funcionam a partir do atravessamento destes discursos constituindo moralidades, interdições, limites? Como produz saberes, verdades, sujeições e condutas?

É importante, para que não haja efeitos indesejados, que o leitor considere duas questões:

a primeira é que o intuito aqui não é o de exaurir o tema e, em decorrência disso, serão utilizados apenas alguns trechos de transcrição de discursos e entrevistas a título de sustentar e demonstrar empiricamente as análises realizadas; em segundo lugar, este estudo foi elaborado com Sujeitos religiosos filiados ao cristianismo (além do que, entre eles, foi narrada uma diversidade quanto ao ritmo e constância na prática religiosa). Assim, os resultados aqui apresentados não podem e não devem servir para universalização ou mesmo transposições sem que se tenha cuidados metodológicos e analíticos que levem estas questões em consideração.

Exercício arqueológico: Regimes de verdade no discurso educacional-religioso

Em uma primeira forma de responder como nos tornamos os Sujeitos que somos, utilizamos a ferramenta analítica ser-saber formulada por Foucault. Para o filósofo os Sujeitos são constituídos a partir de determinados conhecimentos que, atrelados a efeitos de poder, recebem *status* de verdade. Neste sentido o Sujeito do conhecimento precisa, para agir sobre si ou sobre os outros (ser-poder), assumir determinados conhecimentos como “verdadeiros” (CAMPOS, 2024). Não é possível, a partir do que foi produzido por Foucault, separar saber-poder-subjetivação. No entanto, o filósofo elucida que, ainda que funcionando juntos e imbricados uns nos outros, cada uma dessas formas de relação tem sua especificidade. Em seu texto *O Sujeito e o Poder* (2009), ele descreve três domínios de ação do Sujeito que não devem ser confundidos, embora apoiem-se mutuamente: relações de poder, relações de comunicação e capacidades objetivas.

Em *A Ordem do Discurso* Foucault (1996) finaliza o que nos parece ser uma introdução ao livro com a seguinte pergunta: “Mas, o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo?” (1996, p. 8). A questão posta por ele traz uma importante problematização quanto ao Sujeito do saber, afinal, se o saber é da ordem da comunicação, quais perigos há nos discursos? A questão aqui não está no que é dito, mas nos seus efeitos, nos efeitos de verdade que sustentam e dirigem a consciência e a ação humana, seu julgamento sobre a materialidade do mundo e as formas de experienciá-lo.

É ainda em seu texto *O Sujeito e o poder* que podemos encontrar os fragmentos de uma resposta possível. Ao tratar das relações de comunicação, Foucault faz emergir sua resposta ao afirmar que “as relações de comunicação implicam atividades finalizadas (mesmo que seja apenas a ‘correta’ operação dos elementos significantes) e induzem efeitos de poder pelo fato de modificarem o campo de informação” (2009, p. 241). Na página anterior à citada, nosso intercessor¹ afirma ainda

1 Designamos, neste artigo, o Filósofo francês Michel Foucault como nosso intercessor, seguindo os ensinamentos de Deleuze (1992). Maldonado, Neves e Vieira (2024), citam o próprio Deleuze ao falar dos intercessores: “O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles, não há obra. Podem ser pessoas –para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas –mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores. É uma série. Se não formos uma série, mesmo que completamente imaginária, estamos perdidos. Eu preciso de meus intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimiriam sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê. E mais ainda quando é visível: Félix Guattari e eu somos intercessores um do outro”. (Deleuze, 1992, p. 156).

que “sem dúvida, comunicar é sempre uma certa forma de agir sobre o outro ou os outros” (p. 240).

Essas formulações indicam que os discursos e atos comunicativos moldam a percepção da realidade, servindo como gabarito para as ações do Sujeito. A partir deles, definem-se, quais práticas são aceitas, silenciadas ou reproduzidas. Longe de ser a origem autônoma do discurso, o Sujeito é resultado dessas relações de saber e poder, constituído em modos de subjetivação por discursos cuja produção é historicamente “controlada, selecionada, organizada e redistribuída” (Foucault, 1996, p. 8-9).

Com sua ferramenta de análise, a arqueologia, Foucault analisou grande arquivo de discursos atribuindo a estes, que chamou de monumentos discursivos, centralidade, contingencialidade e historicidade. Com essa ferramenta o filósofo formulou um modo de análise que descrevia as formações pelas regras de sua formação que segundo ele são

as condições a que estão submetidos os elementos dessa repartição (objetos, modalidades de enunciação, conceitos, escolhas temáticas). As regras de formação são condições de existência (mas também de coexistência, de manutenção, de modificação e de desaparecimento) em uma dada repartição discursiva (Foucault, 2008, p. 43).

Munidos de sua ferramenta de análise e um incômodo questionamento, constituímos um arquivo documental que permitisse, sem hipóteses fixas e prévias, realizar um exercício analítico de como alguns discursos educacionais se formavam e emergiam a partir de rupturas, modificações e deslocamentos, acionando saberes científicos, sociais, religiosos ou morais. Neste sentido analisamos com centralidade a Audiência Pública nº 17 de 15 de julho de 2015 (realizada pelo Supremo Tribunal Federal por solicitação do Ministro Luís Roberto Barroso) e cartas do padre jesuíta Manoel da Nóbrega.

Embora separar relações de saber e poder seja uma tarefa impossível em sua totalidade, apenas para fins explicativos, daremos ênfase naquilo que está inicialmente no campo do saber, de sua constituição, de seu movimento de transformação e deslocamento. O objetivo central é descrever, dentro de um campo vasto como o educacional, como determinadas regras de formação discursivas são emergentes e históricas, permitindo ou interditando, ecoando ou silenciando, formando, modificando ou reformulando, dando visibilidade ou apagando determinadas “verdades”.

Monumentos discursivos: da salvação divina à salvação profana

Em 2010 a Procuradoria Geral da República impetrou uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI nº 4439) cobrando do Supremo Tribunal Federal uma interpretação quanto a manutenção do Ensino Religioso nas Escolas Públicas Brasileiras e ao acordo firmado entre o Estado Brasileiro e a Santa Sé (autoridade suprema e órgão de governo da Igreja Católica Apostólica Romana). Para sustentar sua ação de inconstitucionalidade e exigir posicionamento do STF, a Procuradoria Geral se fundamentou em uma interpretação da Constituição Federal do Brasil no seu Artigo 210, *caput*

e §1º, Artigo 33, §§1º e 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o Decreto 7.107/2010 que estabelece os termos do acordo do Estado Brasileiro com a Santa Sé.

Uma série de desdobramentos decorrem desta ação da PGR. 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.

Disputa-se aqui quais saberes e discursos podem circular no espaço escolar e, com base em quais outras verdades e conhecimentos eles podem ser legitimados, para além do que está previsto na lei. Dessa problemática emerge uma questão central e preliminar: a circulação de discursos religiosos de forma confessional, promovida por instituições vinculadas a uma fé específica, é compatível com o papel da escola enquanto dispositivo disciplinar de controle e subjetivação, sobretudo tratando-se de uma instituição pública, laica e de frequência obrigatória na infância e na adolescência? O questionamento, assim como sua resposta, é contingente e emerge de condições de possibilidades históricas. Ao tomarmos as cartas do padre Manoel da Nóbrega como superfície de análise para compreender o regime discursivo que relacionava educação e religião do período colonial, observamos que a escola e/ou espaço de formação educacional é de outra ordem em comparação com a escola posta na Audiência Pública. Em Nóbrega o regime é da ordem metafísica, da espiritualidade, é da ordem do sagrado e da salvação eterna, da moralidade que conduziria ao pós vida.

Em carta de 1549 endereçada ao Padre Mestre Simão, o padre Manoel da Nóbrega escreve “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” (Nóbrega, 2021, p. 122). Nesta mesma carta relata a conversão de um “feiticeiro” gentio que afirmava curar, que dizia ser Deus e estar com Deus, sendo acusado por Nóbrega de Blasfêmia e compelido a aceitar o cristianismo após ser confrontado diante de seu povo. Em 1551 ao escrever “para os irmãos do colégio de Jesus de Coimbra” relata como as ações realizadas por ele e os moradores das capitanias visavam a rendição ao cristianismo: “Os moradores destas capitanias ajudam com o que podem a fazer-se estas casas para os meninos do gentio se criarem nelas, e será grande meio e breve para a conversão do gentio” (p. 175).

A regra geral de produção discursiva jesuítica consistia na máxima expansão do cristianismo por todos os meios considerados moralmente legítimos pela igreja. Nesse sentido, seu objetivo era utilizar os recursos disponíveis para converter os gentios, assujeitá-los à religião católica, exercer sobre eles mecanismos controle disciplinar e conformá-los à nova ordem moral e intelectual da colonização (Saviani, 2013; Cury, 2010). A estratégia de conversão passava pelo confronto com os gentios adultos e pela educação e conquista das crianças. Neste sentido, uma das principais iniciativas atribuídas ao

padre Nóbrega foi a criação de um seminário “em que se criassem meninos filhos dos índios”, onde, segundo suas cartas, “os padres com suas mãos fizeram de barro as casas em que os agasalhar. Ali eram ensinados a ler, escrever e contar, ajudar a missa e a doutrina cristã” (Nóbrega, 2021, p. 52).

Durante sua estada na colônia, o padre jesuíta com seus contatos políticos, receberam apoio de governadores para implementar políticas de escolarização e conversão. Exemplo do Governador D. Duarte que agrupou os indígenas em aldeias e “pôs nelas padres e irmãos e meteu escolas em que se ensinassem os meninos. Cresceu com isto notavelmente o ensino” (p. 59). Uma última referência, e talvez a mais conhecida das cartas de Nóbrega ao expressar como via o indígena, diz o seguinte “em coisa nenhuma creem e estão ‘papel branco’ para neles escrever à vontade, se como exemplo e contínua conversação os sustentarem” (p. 136).

Nas cartas, o jesuíta caracteriza o gentio como um sujeito sem cultura e passivo diante do colonizador. Essa visão fundamentava-se no regime discursivo da educação jesuítica que, submetido aos interesses de expansão do catolicismo, operava sob uma matriz dualista e maniqueísta (Cristão/não-Cristão, salvo/condenado). Assim, a educação reduzia-se a um instrumento estratégico para conduzir o gentio à conversão, forçando o abandono de suas práticas originais em busca da salvação eterna.

Se, nas cartas jesuíticas, a articulação entre religião e educação se organizava segundo um determinado regime de verdade, na Audiência Pública nº 17, de 2015, essa relação passa a ser atravessada por outra formação discursiva, cujas regras de formação, objetos e Sujeitos autorizados e condições de enunciação são significativamente distintas. Há uma clara ruptura com a matriz etnocêntrica do cristianismo católico que detinha o monopólio do discurso educacional escolar do período colonial jesuítico. Diferentes posições discursivas se inserem na ordem do discurso, novas problemáticas tensionam a relação religião-Estado e novos e diversificados sujeitos disputam legitimação.

Ao contrário do que se observa na fundação das escolas nas aldeias, quando a religião encontrava no Estado um importante suporte para seu projeto missionário, a relação entre religião e educação passa a organizar-se segundo outra racionalidade. Embora o objeto da controvérsia continue sendo a circulação de discursos religiosos nas escolas públicas, a instância que passa a regular sua legitimidade não é mais a autoridade eclesiástica, mas a racionalidade governamental do Estado.

Com vistas a contextualizar os discursos que constituem o *corpus* desta análise, cabe esclarecer que a Audiência Pública nº 17 organiza-se em dois momentos distintos, ambos realizados em 15 de julho de 2015. No período da manhã, manifestaram-se representantes² de instituições

2 Amicus Curiae: 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 e CGADB), Liga Humanista Secular do Brasil (LIHS), Sociedade Budista do Brasil (SBB), Federação Nacional do Culto Afrobrasileiro e Federação de Umbanda e Candomblé de Brasília e entorno (FENACAB), Convenção Nacional das Assembleias de Deus-Min. Madureira (CONAMAD), Centro de Raja Yoga Brahma Kumaris e Igreja Universal do Reino de Deus.

religiosas e de outras organizações vinculadas a diferentes perspectivas espirituais; à tarde, participaram especialistas da área da educação. Neste artigo, analisam-se apenas os discursos proferidos no período matutino, com duas exceções: a presença da CNTE e do CONSED que não assumiram perspectiva religiosa.

Nos discursos proferidos na Audiência Pública do Supremo Tribunal Federal, um primeiro interdito emerge: o Proselitismo. Para Foucault a interdição é um procedimento de exclusão. “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 de qualquer coisa”, assim, Foucault define a função da interdição. Nesse caso, temos o procedimento da exclusão manifestada na interdição de uma palavra “tabu” (Foucault, 1996, p. 9).

A análise do conjunto das manifestações evidencia que, independentemente das divergências acerca do ensino religioso confessional, todos os participantes compartilhavam um mesmo limite discursivo: estavam proibidos posicionar-se favoravelmente a práticas de doutrinação, de proselitismo, de catequese ou de conversão religiosa de estudantes. O vínculo religião-educação é deslocado de seu objetivo colonizador e fica sujeito não mais às regras institucionais religiosas, mas ao direito, a administração pública e à ciência.

Deschamps (CONSED) se manifestará da seguinte forma

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 (STF, 2015).

Vanderlei Batista Martins (CBB) se pronuncia afirmando que o Estado “é de natureza social e política, não deve ter religião e nem promover nenhum dogma, credo ou doutrina” (STF, 2015). O interdito da doutrinação, porém, também é mobilizado em defesa do ensino religioso. Em uma estratégia discursiva distinta da posição predominante na audiência, Douglas Roberto de A. Batista (Assembleia de Deus do Min. Belém) argumenta que “o ensino confessional sendo a práxis educacional não fere o princípio da laicidade, ao contrário... fortalece o princípio da neutralidade estatal”. Segundo ele, a própria da Lei de Diretrizes e Base da Educação, impediria a doutrinação ao estabelecer a matrícula facultativa para o Ensino Religioso. Nessa perspectiva, é o Estado, e não as instituições religiosas, que deve ser permanentemente vigiado para que não incorra em práticas de doutrinação: “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” (STF, 2015).

Antônio Carlos Biscaia (CNBB) afirma

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).

Um conjunto de outras coisas que circularam por estes discursos precisam ser mencionadas aqui. Em primeiro lugar, a noção de direito da criança e do adolescente, ou seja, sua constituição como cidadão dotado de direitos e protegido legalmente, garantiu limites bem claros àquilo que pode ou não ser utilizado dentro de seu “direito à educação” e “formação integral”. Uma segunda questão relevante é o fato de que o objetivo religioso se desloca da salvação espiritual, onde a conversão de uma vida “pecaminosa” (que implicaria qualquer vida não católica) para uma vida santificada, desaparece da ordem do discurso educacional e vê emergir, em seu lugar, um objetivo de salvação social, terrena, profana.

O ensino religioso na escola não se justifica mais, ao menos não unicamente, pelos fins de salvação espiritual, mas sim pela construção de valores morais e éticos que são “solicitados pela própria sociedade”, ou seja, sem os quais a sociedade entraria em declínio, sendo sua falta a causa dos problemas coletivos da população. Nesta perspectiva o ensino religioso, como expressão da religião, é positivo, é constituidor, tem a capacidade de produção do Sujeito. Nela, pode-se constituir uma determinada subjetividade que seria de um Sujeito honesto, correto, cumpridor de leis e deveres, um cidadão “mais” aprimorado. É neste sentido por exemplo que Biscaia (CNBB) questiona

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. É muito estranho para mim. É a crise de princípios e valores éticos que provoca a violência, criminalidade em nosso país... (STF, 2015).

Concluimos, assim, na chave do ser-saber de Foucault, 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).

Exclusão, rarefação e autoridade: procedimentos de controle do discurso

Foucault deixou claro em seu texto *O Sujeito e o poder* (2009), que seu trabalho de 20 anos não teve como objetivo “analisar o fenômeno do poder nem elaborar os fundamentos de tal análise” (p. 231). Neste sentido, Machado afirma que “a questão do poder não é o mais velho desafio formulado pelas análises de Foucault. Surgiu em determinado momento de suas pesquisas, assinalando uma reformulação de objetivos teóricos e políticos” (Foucault, 1979, p. VII).

A questão do poder foi uma ferramenta utilizada por Foucault com vistas a dar conta de seu

objetivo de formular “uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se Sujeitos” (Foucault, 2009, p. 231). A questão colocada por ele sobre o poder não visa outra coisa senão o deslocamento do olhar, assim, ao identificar o poder como “modo de ação de alguns sobre outros” desloca-se logo para sua questão mais central e aquela a qual o filósofo realmente vai dar importância: “‘Como se exerce?’, ‘Como acontece quando os indivíduos exercem, como se diz, seu poder sobre os outros?’” (p. 240).

Se ao estudar com centralidade o saber Foucault desenvolveu sua estratégia arqueológica, para os estudos que buscam a constituição do Sujeito moderno pela linha do poder, o filósofo desenvolve, a partir da influência Nietzscheana, a ferramenta da genealogia. A genealogia não se divorcia dos saberes, mas suas análises são “feitas de maneira diversa [...] É claro que, agora, os discursos também são lidos e analisados, mas isso é feito de modo a mantê-los em constante tensão com práticas de poder” (Veiga-Neto, 2016, p. 59). Para Foucault,

nenhum saber se forma sem um sistema de comunicação, de registro, de acumulação, de deslocamento, que é em si mesmo uma forma de poder, e que está ligado, em sua existência e em seu funcionamento, às outras formas de poder. Nenhum poder, em compensação, se exerce sem a extração, a apropriação, a distribuição ou a retenção de um saber. Nesse nível, não há o conhecimento, de um lado, e a sociedade, do outro, ou a ciência e o Estado, mas as formas fundamentais do ‘poder-saber’ (Foucault, 1997, p.19).

O exercício que realizaremos agora, será, então, o de descrever relações de poder que estão ligadas à formação de saberes sobre educação, escola, religioso, a ética e outros domínios que emergiram durante as análises da audiência pública e foram centrais para compreender a constituição do Sujeito “aluno do terceiro ano do ensino médio”. Consideramos, segundo Foucault que “‘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” (Foucault, 1979, p. XVI).

No ponto de partida estão os espaços de poder que são ocupados por determinadas “autoridades”. Pôr em debate o ensino religioso nas escolas é algo que as pessoas podem fazer, como o fazem, em sua vida cotidiana, na garagem, em um churrasco, no templo, ou no banho. No entanto, colocá-lo em debate com vistas a produzir uma determinada realidade capaz de constituir novos espaços e relações de poder, alterar ou legitimar o currículo nacional, estabelecer o entendimento de uma norma, decidir princípios e valores nos quais se assentarão práticas de saber-poder-subjetivação pulverizadas por toda a sociedade e no alcance que só a educação tem, exige posições muito específicas de poder.

Em primeiro lugar partiremos da posição privilegiada que o direito ocupa e permite ocupar em nossa sociedade como meio pelo qual se determina e demarca limites muito claros da relação Sujeito-Estado-legalidade/crime. Por ele se criam verdades públicas e garantem, em última instância, o uso legítimo da força para fazer-se obedecer. O palco central do acontecimento histórico que analisamos é o Supremo Tribunal Federal, um espaço material, físico e geograficamente delimitado, concebido

para organizar e reger diferentes tipos de rituais. Esses rituais abrangem tanto aspectos corporais, como a ocupação dos assentos e o controle de manifestações físicas (por exemplo, a proibição de palmas), quanto aspectos da fala, com regras que estabelecem a ordem sequencial dos discursos e o tempo limite para cada intervenção. Somam-se a isso liturgias jurídicas, vestimentas solenes que distinguem aqueles com autoridade para conduzir o debate e códigos de conduta que asseguram a disciplina e o controle dos corpos ao longo das sessões.

As práticas discursivas e não discursivas não são a origem das relações de poder, mas seu efeito. Atravessadas pelo Estado Disciplinar, elas convocam Sujeitos de distintas posições no discurso para acumular saberes e produzir novas verdades. Esse processo, regido por critérios e filtros prévios, extrai conhecimentos que se transformam em norma jurídica, prática pública e legitimação da imbricação público/privado.

A convocação para a Audiência Pública foi publicizada no site institucional do Supremo Tribunal Federal na data de 15 de junho de 2015, um mês, portanto, antes da realização da audiência. Nesta convocação, e sem o intuito de sermos exaustivos sobre o tema, exemplificamos o que Foucault apontou como exercício do poder ao afirmar que “ele opera sobre o campo de possibilidades onde se inscreve o comportamento dos Sujeitos ativos; ele incita, induz, desvia, facilita ou dificulta, amplia ou limita, torna mais ou menos provável; no limite, ele coage ou impede absolutamente” (Foucault, 2009, p. 244).

Tomemos aqui dois limites apresentados: Primeiro, dos Sujeitos e, em seguida, dos discursos. Conforme se lê na convocação, “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 especialistas com reconhecida autoridade no tema” (STF, 2015). Foucault (2003), descreveu em *A Ordem do Discurso*, os sistemas de restrição. Neste tipo de controle dos discursos, “trata-se de [...] impor aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras e assim de não permitir que todo mundo tenha acesso a eles. Rarefação, desta vez, dos Sujeitos que falam” (p. 36-37). Esse processo de seleção prévia condiciona o funcionamento do discurso, reconhece, redistribui e consolida a autoridade daquele que fala.

Estes saberes são, assim, legitimados, de partida, por filtros iniciais que permitem a sua circulação. Os saberes que emanam de instituições, de sistemas, de entidades ou da ciência, são assumidos como mais relevantes ao tema. Força do grupo, da formalização, da institucionalização, da submissão a um inumerável conjunto de procedimentos que estabelecem quem deve ou não falar antes mesmo da sua aceitação na audiência.

Quanto aos limites do discurso, “os expositores”, afirma a convocação

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)

Uma vez que, atendidos os apertados critérios, os representantes foram aceitos para ocupar uma posição discursiva, os limites fizeram valer suas paredes novamente, assim, lhes era permitido falar, mas não sobre o que queriam, mas estritamente sobre o que fora estabelecido previamente. Cada Sujeito e grupo aqui representado, havia sido acionado a falar, eles tinham que falar, mas no estrito limite de sua reconhecida autoridade, apenas no espaço que o próprio tema lhes impunha e apenas para garantir saberes que respondessem aos questionamentos anteriormente estabelecidos.

Onde está o risco, o perigo de falar e de deixar falar? Bem, para aqueles que estabelecem os limites, a ordem, e que estão em posições privilegiadas de exercício do poder, não há como garantir, sem margem de erros, que não ocorram desvios ou resistências. Há uma esperança de que os procedimentos de controle farão seu trabalho de conter práticas desviantes, de que não haverá discurso fora da ordem, desobediência ou insujeição, que as palavras ditas serão escolhidas no limite de um repertório educado, condicionado, sutil e obediente.

No entanto, “onde há poder, há resistência” (Foucault, 1984, p. XVI). Herani (Igreja Universal do Reino de Deus) questiona a própria garantia constitucional do Ensino Religioso, questão não posta na convocação e que não era tema de debate na audiência, visto sua constitucionalidade estar expressa na Carta Magna brasileira:

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).

Sintomático das condutas resistentes, é o que foi demonstrado por Paes (2017, p. 104), ao chegar a seguinte conclusão quanto a análise dos votos da audiência: “25% dos representantes optaram pelo ensino confessional, 25% pelo ensino interconfessional e 50% dos representantes optaram pela ausência de ensino religioso nas escolas públicas”. Conclui-se daí que o conjunto de estratégias e ferramentas utilizadas, não foram suficientes para conter a “desobediência” dos Sujeitos.

As relações de saber-poder discutidas aqui são centrais para compreender o que ocorre na escola, sob quais pilares discursivos e relações de poder o ensino religioso se mantém vinculado à escola. As justificativas morais e sociais, formação integral, aprimoramento comportamental, direito do indivíduo, foram algumas daquelas operadas na audiência pública para atribuir importância e legitimidade ao religioso/espiritual. Nesse sentido, a manutenção desta disciplina como componente curricular seria aceita por representar uma parceria, uma cooperação conforme preceituado na Constituição Federal, Art. 19, inciso I, que veda à União, Estados, Distrito Federal e aos Municípios estabelecer alianças com instituições religiosas, ressalvada “colaboração de interesse público” (Brasil, 1988).

A interpretação construída e legitimada pela Audiência Pública nº 17 de 15 de julho de 2015,

foi a de permitir que escolas públicas ofertassem obrigatoriamente o Ensino Religioso e que este poderia ser ofertado de forma Confessional, ou seja, uma disciplina não científica, assumida como potencializadora de determinadas “virtudes” circularia pelo espaço escolar tão longo estudantes optassem por se matricular e com a legitimidade jurídica que lhe foi conferida pela interpretação constitucional dada pelo STF, contrariando a maioria das posições assumidas e votadas pelos representantes que discursaram na audiência, o ensino religioso ainda poderia ser filiado a uma fé específica e sobre ela ensinar.

Embora o texto constitucional em vigor sobre o ensino religioso seja a redação dada pela Lei nº 9475, de 22 de julho de 1997, foi a partir de decisão proferida pelo STF em 2015 que se consolidou a norma do Ensino Religioso confessional. Na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, as justificativas que sustentam a experiência educacional do Ensino Religioso são do campo da “apropriação e produção cultural” considerando o Sujeito na sua dimensão concreta e subjetiva, biológica e simbólica.

Questão curiosa é a equivalência da experiência religiosa frente a outras experiências humanas. Em trecho da BNCC, vê-se que “ambas as dimensões possibilitam que os humanos se relacionem entre si, com a natureza e com a(s) divindade(s), percebendo-se como iguais e diferentes” (2018, p. 438). Aqui as “divindades(s)” emergem no discurso como um dado da realidade comparável a experiência concreta do Sujeito com outros seres humanos e com a natureza, ou seja, sua existência constitui-se em fato, em realidade objetiva.

Enfim, conclui-se que as relações de saber-poder estão ligadas, imbricadas uma a outra e se manifestam de forma conjunta, uma sustentando a outra. Nesse sentido, o entendimento dos Ministros, foi o de que o ensino religioso – mesmo em sua forma confessional –, enquanto saber-poder, produz sujeitos e pode, portanto, contribuir com a constituição desejável de jovens conformados a interesses compatíveis da religiosidade e da vida pública. A questão a ser problematizada é: Tal afirmativa ou suposição, encontra respaldo empírico? Ou seja, a religiosidade, enquanto relação de saberes-poderes, afeta estudantes do terceiro ano do ensino médio de forma sinérgica à conformação disciplinar?

Entre o templo e a escola: produção de subjetividades

O estudo foi realizado em uma escola pública da rede estadual de Mato Grosso e teve como público-alvo estudantes de um terceiro ano do ensino médio. Participaram 7 alunos, com idades entre 16 e 18 anos, que se autodeclararam dos gêneros masculino ou feminino. A seleção dos participantes obedeceu aos seguintes critérios: a) pertencerem à maior turma de ensino médio da escola, o que favorecia a diversidade do grupo; b) manifestarem disponibilidade para participar de todas as fases da pesquisa; c) terem autorização dos responsáveis; d) comparecerem a todas as etapas realizadas.

A pesquisa da qual se origina este texto integrou o projeto “Subjetivação religiosa/espiritual no espaço-tempo escolar: problematizações a partir de estudantes do terceiro ano do Ensino Médio”, orientado pela Professora Dra. Maritza Maciel Castrillon Maldonado, da Universidade do Estado de Mato Grosso e foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (parecer nº 5.823.774), respeitando, em todas as suas fases, os procedimentos éticos previstos, como a utilização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Ao final, realizou-se uma entrevista não estruturada com os estudantes, com o objetivo de compreender, por meio de autonarrativas, como os discursos religiosos/espirituais e os educacionais/escolares produzem subjetividade em um contexto de sinergia. Buscamos, assim, exercitar uma análise analítica das estratégias, ferramentas e técnicas mobilizadas por esses dispositivos em seu ponto de encontro, isto é, na intersecção entre eles.

Sinergia das técnicas de docilização

Uma das hipóteses que se apresentaram ao longo dos estudos da relação educação religião na Audiência Pública a partir das ferramentas apresentadas pela Arqueogenealogia, foi a de que os instrumentos utilizados pelos espaços religiosos (no caso do estudo se tratou de cristãos autodeclarados Católicos, Evangélicos e Independentes) e educacionais guardavam uma série de semelhanças, o que aparentemente, produziria uma relação de sinergia.

Ao ser perguntado sobre onde se sentia mais disciplinado, o Sujeito 1 respondeu: “Na igreja”. Quando questionado sobre o motivo, explicou: “Por causa que na igreja a gente tem uma maneira de vestir diferente, né... na escola também. Questão de vestimenta é tudo igual, é tudo... Mas questão de fala, de comportamento, na igreja eu sou”. Sua fala alinha-se à dos Sujeitos 5, 6 e 7, sugerindo uma narrativa comum entre os entrevistados. A resposta evidencia como a igreja e a escola exercem controles semelhantes sobre os corpos e condutas dos Sujeitos — ambos os espaços regulam vestimenta, fala e comportamento. No entanto, o entrevistado evidencia que, embora reconheça esse disciplinamento em ambas as instituições, é na escola que sua resistência e desobediência se manifestam com mais regularidade.

O Sujeito 1 relata participar, desde a infância, das “coisas” da igreja, especialmente da leitura durante a catequese, prática incentivada pelo padre responsável. Segundo o entrevistado, essa experiência contribui para seu bom desempenho de leitura na escola “porque algumas palavrinhas bem difícil, a gente treina, mas assim, não que fala assim de escola, mais assim... entende?”. A análise realizada a partir das narrativas evidencia uma relação de sinergia entre práticas pedagógicas religiosas e escolares, na medida em que ambas mobilizam competências semelhantes, como a ampliação de vocabulário, o exercício contínuo da prática de leitura e o desenvolvimento da capacidade de ler em voz alta diante de um público.

Mais do que uma simples transferência de habilidades, a narrativa permite observar a circulação de técnicas entre os dispositivos religioso e escolar. A leitura, inicialmente praticada como exercício religioso, converte-se também em uma tecnologia de formação valorizada pela escola, produzindo efeitos que reforçam a articulação entre ambos os espaços na constituição de determinadas condutas e competências.

Além destes exemplos, outros podem ser apontados como o reconhecimento e submissão a uma estrutura hierarquicamente determinada, horários e tempos bem definidos (sinal de chegada e saída), postura dócil, responsabilidade com as atividades propostas e atribuídas a cada um, controle das roupas utilizadas como símbolo de pertencimento e respeito, banco da igreja-carteira da escola, livro escolar-folhetim religioso etc.

Tecnologias de si: culpa, confissão e arrependimento

Outra dimensão em que se evidencia sinergia entre o dispositivo religioso e escolar refere-se às formas pelas quais os Sujeitos aprendem a conduzir suas próprias condutas. Nesse processo, o olhar disciplinar deixa de depender exclusivamente de uma vigilância externa e passa a ser progressivamente interiorizado pelo próprio Sujeito. O temor de ser julgado por uma divindade faz com que a vigilância seja incorporada como prática permanente de autoexame e autocontrole, aproximando-se daquilo que Foucault denomina tecnologias de si. Os excertos apresentados a seguir exemplificam esse movimento. As narrativas dos Sujeitos 2 e 3 (recorrentes também entre os Sujeitos 6 e 5), evidenciam que aprendizagens produzidas na escola passam a ser mobilizadas na experiência religiosa e, inversamente, prescrições religiosas orientam comportamentos e decisões no cotidiano escolar.

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 – *Você acha que a sua religião te ajuda a ser uma pessoa melhor na escola?*

Sujeito 3 – *Creio que sim também.*

Pesquisador – *Por quê? 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 tô 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.*

Os resultados da pesquisa demonstram, enfim, os efeitos do entrecruzamento de relações de saber-poder escolares e religiosas na vida destes adolescentes estudantes do terceiro ano do Ensino Médio. No entanto, uma última questão carece de ser levantada e respondida. Os modos de

subjetivação que são postos em funcionamento não produzem diferenças? Em todos os aspectos produzem os mesmos efeitos? A resposta é, não. A relação de sinergia ocorre sim no campo da docilização, do controle do comportamento, da produção de valores e de critérios pelos quais se julga as próprias ações e as ações dos outros. No entanto, há aí um efeito que parece ser diferente entre os resultados das prescrições propostas pela religiosidade e pelos processos pedagógicos escolares.

Conforme Foucault, 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 convém: textos ‘práticos’ que são, eles próprios, objeto de ‘prática’ na medida em que era 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).

Quando a entrevista se desloca para o campo dos efeitos internos e ou externos da resistência, da desobediência, da rebeldia às normas, o que encontramos são efeitos divergentes, conforme os trechos das entrevistas abaixo onde o Sujeito 4 demonstra como ele constitui aquilo que é certo e o que é errado (portanto, seus valores morais e sua conduta cotidiana em relação a estes valores):

Pesquisador – *Por quê? 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.*

Na entrevista com o Sujeito 3, é possível descrever a relação Sujeito-erro-efeito. As ações praticadas por ele que são divergentes do conjunto de normas prescritas pelas regras da escola (e que afetam diretamente seu autojulgamento), são percebidas como um tipo de “erro” de comportamento, conduta indesejada, mas não o direciona por ações de expiação ou arrependimento. Conforme Larrosa (1994) a contingência de nossa autointerpretação implica a contingência dos comportamentos.

A “conversão” não é autopraticada, em se tratando de normas da escola, elas precisam ser tratadas da exterioridade, do governo dos outros, o que se segue daí é apenas a pura e simples punição por parte da instituição (como forma de coibir futuras reincidências). Neste sentido, a escola funciona sobre o corpo do estudante, sobre sua dor, controle de seu tempo, coerção pelo constrangimento, pelo castigo. Quanto as ações de expiação por parte da “culpa” pelo pecado, estas, por outro lado, tendo como punição um castigo eterno e após a vida, carecem de um contato direto com sua divindade, do reconhecimento verdadeiro de seu erro, do arrependimento sincero e do pedido expresso de perdão.

Pesquisador – [...] *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 tá, 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 – *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.*

A experiência narrada pelo estudante aproxima-se da genealogia da culpa desenvolvida por Nietzsche (2019), autor que influencia decisivamente as análises foucaultianas sobre moral e subjetivação. Sob essa perspectiva, a culpa deixa de ser compreendida como experiência natural da consciência e passa a ser entendida como efeito histórico de determinadas práticas morais. Em *Sobre a genealogia da moral* ele descreve como, a partir desta moral que ele chamou de “moral de fracos”, se produziu formas de subjetividade marcadas pela interiorização da culpa e pela transformação dos impulsos vitais em objeto permanente de julgamento moral. Uma vida onde o homem dominante, transformado no “mal”, no “ruim” se culpa e deve mesmo se culpar, se conter, se suprimir em nome da possibilidade de fugir de uma punição eterna (Nietzsche, 2019).

O contraste estabelecido pelo estudante 2 evidencia dois regimes distintos de governo das condutas. “Na escola vai para a diretoria. Na religião, nada. Porque só o pós-morte vai acontecer”. Ou seja, na escola, a sanção depende da visibilidade da falta e da intervenção institucional, sendo exercida sobre o corpo por meio de punições imediatas e localizadas. Já na experiência religiosa, a sanção independe da presença de um observador humano, pois se funda na crença em um olhar permanente da divindade e na expectativa de um julgamento futuro. A coerção desloca-se, do plano disciplinar para o governo de si, operando por meio da culpa, do autoexame e da autovigilância. Neste trecho de entrevista, é possível descrever o método distinto de vigilância e coerção. Na escola opera-se com punições terrenas, mundanas, corporais, passageiras enquanto no templo, é espiritual, imaterial, eterna.

Os relatos do Sujeito 3 evidenciam que a oração funciona como uma prática cotidiana de exame de si. A confissão deixa de ser apenas um ritual religioso e converte-se em uma tecnologia pela qual o Sujeito escrutina continuamente seus pensamentos, julga suas ações, identifica faltas e busca reorganizar sua própria conduta. Mesmo quando não reconhece objetivamente um erro, permanece a necessidade de pedir perdão por aquilo que eventualmente tenha escapado ao seu

julgamento moral. O corpo e a consciência do Sujeito são assujeitados para realizar autoanálise, avaliação de si e suas ações, prescrutar-se sobre cada possível falha e, sob o risco de que algo lhe tenha escapado ao longo de seu dia, pede-se perdão sobre práticas as quais não se percebeu estarem sendo realizadas. Podemos afirmar, que há um conjunto de tecnologias óticas de autorreflexão e ações práticas de autocontrole e autotransformação que o Sujeito faz incidir sobre si mesmo produzindo comportamentos e sujeições cotidianas. Trata-se de um movimento permanente de vigilância de si, no qual o Sujeito passa a ocupar simultaneamente a posição daquele que observa e daquele que é observado. É nesse sentido que Foucault compreende as tecnologias de si enquanto práticas por meio das quais os indivíduos operam sobre o próprio corpo, os pensamentos, os afetos, as condutas, buscando transformar-se segundo determinados regimes de verdades. Mais do que uma simples introspecção, trata-se de um conjunto de exercícios historicamente produzidos que fazem o Sujeito agir continuamente sobre si mesmo. A estes procedimentos e ferramentas, Foucault deu o nome de Tecnologias do eu (Larrosa, 1994).

Considerações finais

As análises desenvolvidas ao longo deste estudo, permitem destacar alguns aspectos centrais: a) A relação educação-religião, tal como se constituiu no sistema educacional jesuítico durante o período colonial brasileiro, deixou traços em nossa cultura, no entanto, houve um processo de ruptura na compreensão de como esse vínculo pode ou deve se estabelecer, seus limites e possibilidades; b) os regimes discursivos identificados na Audiência Pública sustentam-se em relações de saber-poder que condicionam a emergência, a circulação, a permanência ou a interdição de determinados discursos religiosos e educacionais; c) os efeitos de verdade produzidos por essas relações de saber-poder incidem sobre o espaço educacional e na forma como estudantes do ensino médio se relacionam com conhecimento pedagógicos científicos e crenças religiosas; d) as crenças religiosas constituem modos de subjetivação que participam da produção de determinadas formas de ser Sujeito em nossa sociedade; e) a religiosidade de um determinado Sujeito pode utilizar – e no caso deste estudo utilizou – estratégias e ferramentas que atuam em forma de sinergia com o espaço educacional na produção de Sujeitos dóceis e assujeitados; f) a escola, como dobradiça, conforme afirma Veiga-Neto (2016), ocupa posição privilegiada na produção de subjetividades; g) Embora escola e religião operem como instâncias prescritivas, seus efeitos não se confundem: enquanto a escola atua predominantemente por meio de sanções externas e imediatas, a religião produz mecanismos de autoculpabilização, arrependimento, confissão e autorregulação de conduta (autocontrole), sustentados pela possibilidade de uma sanção transcendente. Em conjunto, esses resultados permitem compreender que a sinergia entre os dispositivos religioso e escolar não decorre da identidade entre ambos, mas da circulação de técnicas, discursos e práticas de condução das

condutas que, embora produzam efeitos distintos, convergem na constituição de determinadas formas de subjetivação.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 05 out. 1988. p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/arquivos/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal.pdf. Acesso em: 20 jan. 2023.

CAMPOS, Nattan Ricardo de. Subjetivação Religiosa/Espiritual no Espaço-Tempo Escolar: Problematizações a partir de estudantes do Terceiro Ano do Ensino Médio. 2023. 122f. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Cáceres, 2024.

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.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

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**. Tradução de 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. O Sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Tradução de Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. p. 273-295.

FOUCAULT, Michel. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Tradução de Andréa Daher; consultoria de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: Silva, Tomaz Tadeu. **O Sujeito e a educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86).

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, p. 145-165, set./dez. 2017.

MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon; NEVES, Luciene; VIEIRA, Wallace Santos. **Cineclube (re) existência apresenta: uma pi(n)tada de teoria queer na escola**. *Dialogia, [S. l.]*, n. 51, p. e25228, 2024. DOI: 10.5585/51.2024.25228. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/25228>. Acesso em: 25 jun. 2026.

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

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

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

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

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (STF). Audiência pública nº 17, de 15 de julho de 2015 (Referente à ADI 4439). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mNmrmjzN5-c&t=549s>. Acesso em: 20 jan. 2023.

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

VON ZUBEN, Marcos de Camargo. **Entre história e liberdade**: a ontologia do presente em Michel Foucault. 2010. Tese (Doutorado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2010.

Recebido em 04 de agosto de 2026

Aprovado em 29 de setembro de 2026

Publicado em 13 de outubro de 2026