



O DISPOSITIVO
MORALITÚRGICO
EM UMA ESCOLA
PÚBLICA
BRASILEIRA

Bíblia Sagrada

Ciências Biológicas

Graciela Bernardi Horn

O DISPOSITIVO MORALITÚRGICO EM UMA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul para obtenção do título de Doutora em Educação em Ciências.

ORIENTADORA:

Profa. Dra. Rochele de Quadros Loguercio

Banca Examinadora:

Maira Ferreira – UFRGS

Maria Manuela Alves Garcia – UFPEL

Roseli Fischmann – USP

**Porto Alegre
2021**

CIP - Catalogação na Publicação

Horn, Graciela Bernardi

O DISPOSITIVO MORALITÚRGICO EM UMA ESCOLA PÚBLICA
BRASILEIRA / Graciela Bernardi Horn. -- 2021.
150 f.

Orientadora: Rochele de Quadros Loguercio.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Programa de
Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e
Saúde, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

1. dispositivo. 2. cristianismo. 3. subjetividade.
4. currículo. 5. escola. I. Loguercio, Rochele de
Quadros, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar à minha orientadora Rochele de Quadros Loguercio pela acolhida, carinho, atenção, disponibilidade e, sobretudo, pelos ensinamentos. A Profe Rochele – forte, intensa, colorida – ensina ao mesmo tempo em que abre espaços criativos e produtivos àqueles que convivem com ela, e, por isso (e muito mais) tive a sorte de, ao longo desses anos, viver tão próxima a ela e ao seu grupo de pesquisa. Ela soube me respeitar em todos os pontos e linhas, sem, contudo, deixar de me guiar com o rigor acadêmico. Seu dinamismo e inteligência encantam e convidam a querer sempre mais – mais conhecimentos e potência de vida.

Agradeço ao grupo de pesquisa – Núcleo de Estudos em Currículos e Subjetividades (NECS) – pela amizade, companheirismo e parceria de estudos. Agradeço a cada um dos colegas pela intensidade dos laços afetivos que nos uniu. É uma amizade sincera, autêntica, leve e forte ao mesmo tempo, que se fez presente todos os dias e não apenas nos momentos das reuniões. O grupo me fez sentir mais segura, saudável, feliz, vibrante e forte. Agradeço à Paula Nunes, ao Alessandro Cury Soares, ao Jorge Goulart de Cândido, à Tatiane Estácio de Paula, à Cíntia Muller Leal, à Josiele Oliveira da Silva, à Priscylla Helena Alencar Falcão Sobral, à Juliana Boanova Souza e ao Fabiano Tatsch. Agradeço também ao designer gráfico Luís Kroth pela criatividade, originalidade e beleza das capas que falam por si.

Agradeço à minha família por todo o apoio, carinho e compreensão. Minha mãe, minha filha e meu esposo são minha estrutura, meu porto-seguro.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS. Agradeço imensamente a todos os Professores da UFRGS que deram tanto de si em aulas maravilhosas e que fazem dessa Universidade uma das melhores do país. Agradeço também a Capes pelo apoio logístico.

É de causar surpresa que finalmente tenha crescido a nossa desconfiança, que tenhamos perdido a paciência, virado as costas e ido embora? (Friedrich Nietzsche).

Resumo:

Esta tese analisou como o currículo de uma escola é efeito resultante da disputa entre diferentes forças discursivas pela legitimidade do que deva ser entendido como verdade. A pesquisa analisou os elementos (sujeitos, objetos, palavras, falas, ações etc.) que se articulam em uma rede que captura os sentidos (visuais, auditivos, táteis) dos escolares, ensinando-lhes quais valores devem ser atribuídos às coisas do mundo. O estudo, de cunho etnográfico, foi realizado de março a setembro de 2017, período em que a escola foi visitada com regularidade semanal para observações da rotina escolar, registros fotográficos e em caderno de campo, e entrevistas realizadas com professoras e alunos. A população onde se insere a escola é uma mistura de açorianos, alemães e italianos que moram em uma pequena localidade rural no Rio Grande do Sul, organizada por valores morais cristãos. A reincidência de elementos mostra a saliência da discursividade religiosa como a que organiza, mais robustamente, o modo de vida daquela comunidade escolar. Cabe ressaltar, no entanto, que tal escola, sendo uma instituição pública, deveria atender ao princípio constitucional da laicidade. Para pensar no entrelaçamento dos elementos, utilizou-se como ferramenta o conceito de “*dispositivo*” de Michel Foucault e embasamento teórico de outros filósofos pós-estruturalistas. A rede de elementos concatenados que subjetivam os escolares de maneira moralmente cristianizada, ritualística e disciplinadora foi nomeada “*moralitúrgica*”. Essa rede é composta por minuciosas, exegéticas e heterogêneas técnicas pedagógico-litúrgicas que, com valores morais cristãos, fabrica e dá visibilidade a um determinado modo de existência escolar cristã. A palavra liturgia foi usada nesse novo termo cunhado – “*dispositivo moralitúrgico*” – para designar um conjunto de gestos, palavras, ações e atitudes rotineiras que periodicamente se repetem, sucedem-se, intercambiam-se, organizam e dão determinada ordem à vida escolar. A rede traçada pelo *dispositivo moralitúrgico* é composta por elementos dispostos em profusão (como crucifixos e quadros de parede com imagens de Jesus Cristo, orações, sinal da cruz, presença do padre, filmes religiosos, parceria da escola com a igreja em atividades diversas, frases cristãs escritas nas paredes ou em cartazes, proximidade à igreja e ao cemitério, cantorias, palavras, sons e documentos), que se aproximam e dialogam harmonicamente entre si formando uma saliência discursiva evidenciada pelo *dispositivo*. A verdade legitimada na escola é aquela que passa sob o crivo da moral cristã, para que, assim, o corpo escolar exercite a construção de um modo de julgar, classificar, nomear, hierarquizar as informações do mundo balizadas por valores religiosos, uma vez que o movimento moral e litúrgico da pedagogia desse *dispositivo* convoca os indivíduos a, em atitude ascética, examinarem-se e corrigirem-se como construção ética/estética de si. Destaco estranhamento e resistência em relação ao modo confessional de ensino em escolas públicas, uma vez que este possibilita que apenas uma discursividade ensine a crianças e adolescentes valores religiosos hegemônicos, o que prejudica ou impede que visões ateístas, agnósticas ou de religiões mais incipientes possam se manifestar. Habitar um território discursivo hermeticamente fechado configura uma familiaridade que pode obstruir a abertura para as diferenças, isto é, para a construção de outros modos ético/estéticos de existência. Tal discussão é relevante especialmente no Brasil atual em que a agressividade e a violência mostram forte vigor contra as diferentes formas de pensar e agir que divergem da discursividade conservadora de direita e extrema-direita.

Palavras-chave: *dispositivo*, cristianismo, subjetividade, currículo, escola.

Abstract: This thesis analyzed how the curriculum of a school is an effect resulting from the dispute between different discursive forces for the legitimacy of what should be understood as truth. The research analyzed the elements (subjects, objects, words, speeches, actions, etc.) that are articulated in a network that captures the senses (visual, auditory, tactile) of the students, teaching them which values should be attributed to things of the world. The ethnographic study was carried out from March to September 2017, a period in which the school was visited on a weekly basis for observations of the school routine, photographic records and in field notebooks, and interviews with teachers and students. The population where the school is inserted is a mixture of Azoreans, Germans and Italians who live in a small rural location in Rio Grande do Sul, organized by Christian moral values. The recurrence of elements shows the salience of religious discourse as the one that most robustly organizes the way of life of that school community. It should be noted, however, that such a school, being a public institution, should comply with the constitutional principle of secularism. In order to think about the interweaving of the elements, Michel Foucault's concept of "device" and the theoretical basis of other post-structuralist philosophers were used as a tool. The network of concatenated elements that subject schoolchildren in a morally Christianized, ritualistic and disciplinary way was named "*moraliturgical*". This network is composed of meticulous, exegetical and heterogeneous pedagogical-liturgical techniques that, with Christian moral values, fabricates and gives visibility to a certain mode of Christian school existence. The word liturgy was used in this new coined term - "*moraliturgical device*" - to designate a set of routine gestures, words, actions and attitudes that are periodically repeated, successive, interchanged, organized and give a certain order to life school. The network drawn by the *moraliturgical device* is composed of elements arranged in profusion (such as crucifixes and wall pictures with images of Jesus Christ, prayers, sign of the cross, presence of the priest, religious films, partnership between the school and the church in different activities, phrases Christians written on the walls or on posters, close to the church and the cemetery, singing, words, sounds and documents), which approach and dialogue harmoniously with each other forming a discursive projection evidenced by the device. The truth legitimized at school is one that passes under the sieve of Christian morality, so that, in this way, the school body exercises the construction of a way of judging, classifying, naming, hierarchizing the information of the world guided by religious values, a Since the moral and liturgical movement of the pedagogy of this device calls on individuals, in an ascetic attitude, to examine themselves and correct themselves as an ethical / aesthetic construction of themselves. Resistance in relation to the confessional way of teaching in public schools stands out, since it allows only one discourse to teach children and adolescents hegemonic religious values, which undermines or prevents atheistic, agnostic or more incipient views can manifest themselves. Inhabiting a hermetically closed discursive territory configures a familiarity that can obstruct the opening to differences, that is, to the construction of other ethical / aesthetic modes of existence. Such a discussion is relevant especially in today's Brazil, where aggressiveness and violence show strong vigor against the different ways of thinking and acting that diverge from conservative right and extreme right discourse.

Keywords: device, Christianity, subjectivity, curriculum, school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	21
Figura 2	93
Figura 3	94
Figura 4	95
Figura 5	96
Figura 6	96
Figura 7	97
Figura 8	97
Figura 9	98
Figura 10	99
Figura 11	100
Figura 12	100
Figura 13	101

SUMÁRIO

1. Introdução-----	10
2. Modo de fazer a pesquisa -----	15
3. Local do estudo -----	20
3.1. Breve histórico-----	20
3.2. Atualidade-----	28
4. O conceito de <i>dispositivo</i> -----	34
5. O <i>dispositivo</i> cristão-----	39
6. O <i>dispositivo</i> moralitúrgico-----	47
6.1. Poder pastoral-----	48
6.2. Moral cristã-----	52
6.3. Liturgias-----	59
7. Breve histórico das legislações relacionadas ao ensino religioso no Brasil-----	69
8. Cuidado de si cristão-----	92
9. A vontade de verdade do cristianismo-----	110
9.1. Transvaloração de valores-----	118
10. Considerações finais-----	127
11. Referências-----	135
12. Legislações-----	147

1. Introdução

Tendo exercido por dez anos a função docente no ensino básico de escolas urbanas, privadas e públicas, foi somente quando conheci Escolas do Campo (ou rurais) que passei a me questionar sobre como as práticas escolares normatizam as condutas da comunidade escolar. Em 2016, no curso de Doutorado, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde/Ufrgs, me aproximei dos estudos teórico-metodológicos Pós-Estruturalistas buscando compreender como ocorre a produção de sujeitos escolares, uma vez que via a atenta vigilância da instituição escolar sobre os corpos, regulando quais tipos são preteridos e quais não se configuram dentro da norma estabelecida por ela.

Passei então a pensar em como ocorre o gerenciamento regulador da conduta dos escolares pela produção de verdades sobre como a comunidade escolar é ou como deve ser. A expectativa inicial era a de que as práticas nas escolas do campo seriam as mesmas práticas de escolas urbanas, cujo eixo orientador, por relações de poder constituir-se-ia a partir de forças externas (como legislações nacionais/estaduais, mídias diversas, etc.) que determinariam a produção de um corpo escolar homogêneo, um outro que é o mesmo – que, no entanto, *apesar* de algumas singularidades, não deixaria de manter endurecida a repetição de “um único modo de existência escolar”. Naquele primeiro ano do curso de doutorado, pensava nos lugares rural e urbano como interligados, algo como um micélio, uma massa repleta de túbulos com hifas não septadas, que não delimitam individualidades e se cruzam, se interligam, não têm começo e nem fim, são conectáveis em todas as suas dimensões e o conteúdo é sempre o mesmo.

No entanto, no decorrer do curso e das visitas à escola analisada neste trabalho, fui olhando e guardando como arquivo algumas fotografias, palavras, sentimentos, estranhamentos, desconfortos, incertezas que me ajudaram a pensar na individualização do corpo escolar, modulados pelo poder. Assim, fui aguçando o olhar para ver quais são os mapas que determinavam o que ensinar/como ensinar, e como tais práticas torcem o corpo a invaginar determinadas coisas como verdades que, uma vez invaginadas, se voltam apenas para confirmações cujas certezas dificilmente podem ser desalojadas.

A partir de algumas leituras de filósofos desestabilizadores (Michel Foucault, Gilles Deleuze/Félix Guattari e Friedrich Nietzsche), tomei como afirmativas algumas premissas teóricas necessárias para abordar a temática dessa pesquisa: a) o processo de subjetivação é efeito da flexão de um conjunto de forças que se relacionam e afetam a si mesmas; b) o feixe de forças constitui uma complexa rede de linhas discursivas heterogêneas que se entrecruzam em jogos de saber/poder e formam um *dispositivo*; c) um *dispositivo* é constituído por um conjunto de valores e regras de conduta que é ensinado¹ em um complexo jogo de elementos. Tais premissas compõem a tese e, com elas, procuro ensaiar um exercício filosófico criador produzindo um novo conceito, o *dispositivo moralitúrgico*, como ferramenta analítica para mostrar os movimentos pedagógicos produtores de subjetividade. A tese buscou mostrar como uma escola põe a funcionar um *dispositivo* cujas práticas formam uma tecnologia disciplinar de controle de si.

Assim, como objetivo geral, esse trabalho busca mostrar como o *dispositivo moralitúrgico* opera na referida instituição através de práticas. Como objetivos específicos, menciono os seguintes: A) Mostrar o funcionamento dos heterogêneos e díspares elementos constituintes do *dispositivo moralitúrgico*; B) Utilizar o conceito *moralitúrgico* como operador das práticas *moralitúrgicas* cristãs que engendram uma subjetividade cristã do corpo escolar; C) Tecer algumas considerações sobre a articulação do cristianismo com o poder pastoral e sua relação com o *dispositivo moralitúrgico*; D) Problematizar a vontade de verdade do cristianismo e a transvaloração de valores; E) Considerar a relação entre a noção de cuidado de si com o *dispositivo moralitúrgico*; F) Mostrar algumas condições históricas que possibilitam a emergência do *dispositivo moralitúrgico*, em sua triangulação Escola-Igreja-Colônia.

¹ Se o *dispositivo* ensina algo aos escolares, então ele age como currículo escolar. Ao mesmo tempo, o currículo da escola analisada é um dos elementos do *dispositivo* envolvido nos processos de subjetivação. Entendo que o currículo não é neutro, mas uma invenção resultante de disputas discursivas que assujeitam e subjetivam sobre quais os sentidos deve-se dar às coisas do mundo, organizando determinadas formas de agir, sentir, falar e ver o mundo e a si próprio. Assim, instâncias tão diversas como museus, filmes, livros, música, etc. também fazem parte do currículo escolar, pois funcionam pedagogicamente ensinando coisas que, por sua vez, estão em relações de saber/poder e em processos de subjetivação e assujeitamento (FISCHER, 2009; FISCHER, 2002).

Após a Introdução, mostro o modo como foi feita a pesquisa (capítulo 2) e o local (capítulo 3), em que falo sobre como o vigor do cristianismo na região parece se justificar dada as condições históricas, formadas entre a escola e a igreja, na então colônia fundada pelos imigrantes do início do século XIX. As incipientes (e sem recursos estruturais) escolas daquela época estiveram engajadas em atividades comunitárias unificadoras regidas por moral e costumes cristãos europeus. No capítulo 4, abordo o conceito de *dispositivo*, um conceito/ferramenta cunhado por Michel Foucault que se refere a um conjunto de elementos heterogêneos (constituído por discursos, disposições arquitetônicas, regulamentos, leis, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais etc.) cuja rede formada funciona estrategicamente em relações saber/poder como articuladora de processos de subjetivação que respondem a uma urgência em dado momento histórico. Então, com o conceito de “*dispositivo*”, analiso como uma rede constituída por múltiplos e díspares elementos² são parte de um mecanismo envolvido em processos de subjetivação do corpo escolar³ que tornam certas formas de ver, pensar e falar aceitáveis e legítimas em detrimento de outras. Nesse sentido, práticas pedagógicas se associam a práticas cristãs pra ensinar valores “superiores”, “verdadeiros” e “corretivos” (capítulo 5).

Então, olhando para a relação entre as coisas, palavras, enunciações, rituais, sujeitos etc. dessa instituição, busquei pensar em como esse conjunto de elementos funciona estrategicamente no processo de subjetivação do escolar que os faz agir moralcristianamente⁴. Como exercício filosófico criador, a produção do conceito de *dispositivo moralitúrgico* se presta como ferramenta analítica para estabelecer conexões e ressonâncias entre a moral e as liturgias cristãs constitutivas de uma engrenagem estratégica envolvida em processos de subjetivação cristã em uma escola pública brasileira. O que mostro é o modo como uma rede de elementos dispostos estrategicamente em uma instituição pública esteve articulada

² A partir de perspectiva Pós-Estruturalista, entendo que elementos são práticas que formam os objetos de que falam.

³ Um corpo, para Deleuze, é “uma reunião de órgãos e de funções que faz ver alguma coisa e que coloca sob as luzes, em evidência [...]” (DELEUZE, 2013, p.67)

⁴ A moral cristã parece ser a única que rege o Ocidente e particularmente o Brasil. Por isso, pensar cristianamente é quase como pensar moralmente, uma vez seus preceitos balizam nossas condutas e pensamentos. No entanto, há instituições que enrijecem assujeitamentos e subjetivações cristãs, e outras que oportunizam a existência de espaços outros para a passagem de outros fluxos constituidores de singularidades.

de modo a capturar os sentidos (visuais, auditivos, táteis) dos escolares para que um determinado modo de vida moral e litúrgico seja aprendido e incorporado como princípio organizativo de um *êthos* cristão. Foucault mostra como, em momentos diversos da história, o poder pastoral esteve envolvido em construir uma atitude, uma maneira do homem de se conduzir, seus hábitos e modos de vida cristãos. Então, discuto como poder pastoral docente organiza, seleciona e regula os conhecimentos e produz formas particulares de agir e pensar no mundo a partir da constituição e delineamento de uma subjetividade cristã, engendrada por um procedimento pedagógico-litúrgico com engrenagem moral. O poder pastoral está muito envolvido na função docente da escola, uma vez que esse poder atravessa a instituição como uma força que olha a todos e a cada um, exercendo um poder individualizante que, enquanto cuida todo o rebanho, cuida também para que não haja um só componente que escape de seus cuidados. A frequência com que o complexo de coisas, palavras e ações funcionam ritualisticamente como tecnologia disciplinar é a liturgia que se repete todos os dias, ano após ano, em uma rotina de elementos (sons, coisas, palavras e ações) como práticas. Quando esse conjunto de elementos opera conjuntamente é que legitima certo modo de ver, pensar e agir. Essa tecnologia ritualística que elabora um sujeito que fala e age em nome de valores cristãos é discutido no capítulo 6.

Alguns elementos jurídicos históricos (leis, decretos) sustentaram o ensino religioso como disciplina escolar ora na modalidade confessional ora na modalidade não confessional. O que observei na escola dessa pesquisa é que o modo confessional de ensino se estende para além do ensino religioso como componente curricular, e que, embora sendo uma instituição pública, não poderia manifestar-se como seguidora de alguma matriz religiosa. Essa abordagem é discutida no capítulo 7.

A subjetivação envolve a produção de um modo de vida com seus valores atrelados, ou seja, é um processo construído conforme as condições de possibilidade de dado tempo e local. Com embasamento teórico de Michel Foucault, entendi que processos de subjetivação cristã se constituíram de maneiras diversas em distintos momentos históricos e estão envolvidos em práticas de ascetismo e exegese de si, isto é, de detecção minuciosa do que se produz na alma para corrigir e renunciar a si extirpando “defeitos”/“impurezas” para ascender à outra vida, à verdade e à salvação. Esse assunto é abordado no capítulo 8.

O *dispositivo moralitúrgico* se mostrou em operação ensinando modos de conduta orientados por valores morais que aspiram vontade de verdade e mobiliza os indivíduos a corrigirem a vida como meio de acesso a outra vida purificada. Nietzsche nos provoca, porém, a desconfiar e a desconstruir a verdade transcendental da moral cristã e, assim, entendo ser importante que a escola possibilite a abertura de espaços a múltiplas combinações discursivas que potencializem a força da vida, e não a obstrução dela por dogmas e tabus. Assim, penso ser necessária a transvaloração que dê abertura à produção de *transescolares* que pensam de modo diverso da tradição, que constróem caminhos que dêem nobre e singular valor à sua existência, que criam novos valores, que sejam inventivos e proliferadores de multiplicidades (capítulo 9).

2. Modo de fazer a pesquisa

A decisão pela instituição onde se daria a pesquisa não foi imediata. Procurava por uma Escola do Campo⁵, de algum município do litoral norte do Rio Grande do Sul, que fosse tão distante quanto possível de qualquer centro urbano densamente povoado. Isso porque, tendo exercido a função docente em escolas de ensino fundamental e/ou médio, foi somente em Escolas do Campo que passei a pensar na formação e regulação, pela escola, de um determinado tipo de sujeito aluno do “campo” e outro “urbano”. Minha hipótese inicial era analisar alguma Escola do Campo, o mais isolada e distante possível do meio urbano, para ver o que se passa dentro de um espaço que, *supostamente*, teria pouca porosidade em relação ao que acontece fora dele para, então, analisar quais seriam as recorrências discursivas que reiteram no dia a dia como práticas pedagógicas. Digo “supostamente”, porque, tendo sido a minha função docente majoritariamente exercida em escolas urbanas, eu acreditava que as escolas do Campo teriam menos facilidade para oportunizar o trânsito de relações, informações, novidades, etc. a partir dos centros urbanos.

Em um contexto, a partir da segunda metade do século XX, “caracterizado por migrações internas, explosão demográfica nas cidades e crescimento das organizações sindicais e lutas populares, as pressões por escolas cresceram e se tornaram foco de debates políticos e do público em geral” (FERREIRA; MELLO, 2015, p. 47), o que teria fortalecido ações para manter as pessoas no espaço rural, e, em adjacência, a formação de um orgulho e de uma “identidade” do homem rural. Conforme Weschenfelder (2003), o Brasil passou por um momento de intensa mobilização social em prol de uma educação do campo na agenda política do país, principalmente a partir da década de 1990, para fortalecimento de um projeto político-pedagógico vinculado às causas e cultura do trabalhador do campo. Assim, eu, inicialmente também ancorada pela perspectiva dos Estudos Culturais, tinha uma hipótese que partia do pressuposto de que existe a construção de uma “identidade”, uma marca de “Aluno do Campo” a partir de uma Escola do Campo.

⁵ Escola do Campo é aquela situada em área rural ou em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (BRASIL, 2010).

Contudo, a partir das leituras da Filosofia da Diferença, a pesquisa se distanciou da nomenclatura “identidade” por entender que esta demarca e fixa demasiadamente uma posição sujeito que está em constante movimento. Como condição transitória, o lugar do sujeito é ocupado ao sabor das práticas, exibindo subjetividades, jamais adquirindo identidade (ZORDAN 2013). O sujeito não é fixo em uma identidade, mas ocupa uma fugaz posição cambiante, algo como “grãos dançantes na poeira do visível, e lugares móveis num murmúrio anônimo. O sujeito é sempre uma derivada. Ele nasce e se esvai na espessura do que se diz, do que se vê” (DELEUZE, 1998, p. 134).

A escola escolhida se distancia aproximadamente 15 km⁶ do maior centro urbano⁷ da região. Da escola, o olhar até o horizonte enxerga apenas morros imensos em tom azul-esverdeado que encerram o vale dentro de si mesmo. Lá, sem sinal de *internet* móvel, a conexão com o mundo se dá por *wi-fi* - disponível apenas através do sinal da escola- ou por meio de telefone fixo também da escola.

O estudo, de cunho etnográfico⁸, demandou um pertencimento ao local, o que implica discricção, isto é, não ser saliente demais e nem estranha demais ao corpo escolar. O trajeto metodológico consistiu em coletar informações como forma de, qualitativamente, descrever, analisar, problematizar, discutir as práticas pedagógicas e o currículo escolar. Para isso,

⁶ À primeira vista, a distância entre a escola e o centro urbano é pequena e até comum nas grandes cidades. No entanto, quando me refiro a essa distância, tomo ela como um dos fatores que operam na construção de um espaço singular constituído por elementos que constroem determinadas particularidades. A longinquidade entre um espaço e outro, além de sua relação com o tempo, está implicada com elementos diversos que a tornam maior ou menor. Cito como exemplo, 1) o transporte público que demanda um certo tempo de chegada à parada de ônibus, seus horários de chegada nos diversos pontos ao longo do trajeto; 2) a dificuldade do acesso à estrada e na estrada conforme as condições do tempo (chuvoso); 3) a estrada de chão batido, com inúmeros buracos de diferentes tamanhos, “obriga” o veículo a um deslocamento mais vagaroso; 4) a mesma estrada, em dias secos, levanta grande quantidade de poeira e areia que se deposita sobre os corpos dentro do veículo; 5) os estudantes não tem Carteira de Habilitação para dirigirem veículos próprios e, assim, dependem do ônibus escolar ou de seus pais para se deslocarem. Tudo isso para dizer da grande distancia que senti entre o centro urbano mais próximo e a escola.

⁷ Segundo os moradores locais, o núcleo urbano mais próximo foi desenvolvido a partir de 1907 com a chegada do Sr. Schaeffer, “homem trabalhador e ordeiro responsável pela formação do núcleo urbano, onde reunia o povo nos domingos para rezar o terço em frente à cruz”. Consta ainda, conforme os moradores, que foi esse senhor quem construiu a primeira capela e a primeira escola urbana da região.

⁸ Um dos referenciais teóricos que deu suporte teórico-metodológico foi proveniente da Antropologia (MALINOWSKI, 1978; HAGUETTE, 1992; ANDRÉ, 1995; GEERTZ, 2001; CLIFFORD, 2002; GEERTZ, 2004; LARAIA, 2006; GEERTZ, 2008; ESTEBAN, 2010).

foi necessária a revisão bibliográfica e elaboração teórico-metodológica (por meio de leituras, sessões de estudo e discussões acadêmicas) sobre os conceitos-chave abordados pela pesquisa, assim como observação participante, entrevistas, anotações em Caderno de Campo, registros fotográficos, a fim de analisar as práticas construtoras e construídas pelo currículo escolar. Em um estudo etnográfico, valoriza-se a descrição e análise das condições em que as observações foram realizadas, a imersão no mundo a ser pesquisado, o registro do cotidiano e a participação do pesquisador nas situações vivenciadas pela comunidade, isto é, fazer parte da rotina dos integrantes da localidade “ouvindo e participando das conversas” (MALINOWSKI, 1978, p. 31).

O modo de fazer a pesquisa buscou se aproximar da bricolagem (LÉVI-STRAUSS, 1989), um modo de investigação que, sem instrumentos profissionais e sem roteiros preexistentes, recolhe e coleciona fragmentos heteróclitos de signos, cujo conjunto forma algo diferente do que se fossem considerados individualmente. É um processo de colecionar pequenos registros, mesmo que num primeiro momento sejam considerados sem sentido. Então, um conjunto de objetos, palavras, sujeitos, arquiteturas, etc. foi conformando uma nuvem heterogênea de elementos que se encaixaram uns nos outros, cujo movimento construiu os sentidos que fomos atribuindo à constituição do currículo da escola referida. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas (seis questões que abordaram a constituição do currículo e a relação com o espaço escolar e os conteúdos das diferentes disciplinas) com cinco professoras e quatro alunos que aceitaram conversar, sob Consentimento Livre e Esclarecido, com a gravação de suas falas. Os registros foram realizados privadamente, na sala dos professores, em horários com menos barulho e que interferissem o menos possível nas atividades dos entrevistados. Todos os tipos de registros mantiveram o anonimato dos componentes do corpo escolar.

Dessa forma, convoquei-me a um olhar interessado e estranhador, isto é, sensível aos elementos enunciados e visíveis (que ao olhar cotidiano escapa), como uma estratégia necessária à construção da pesquisa. Nesse sentido, de março a setembro de 2017, passei a visitar a escola escolhida com certa regularidade: uma ou duas vezes por semana, durante toda a manhã e/ou tarde. Assim, minha presença na escola tornou-se corriqueira, de modo que pude acompanhar as aulas de todas as turmas e disciplinas. Foi, então, somente após alguns meses na escola, é que alguma das professoras finalmente lembrara qual a senha

para acesso ao *wi-fi* para que, finalmente, eu também pudesse ter acesso à *internet*. É interessante e importante essa relação com o *wi-fi*, desde a não disponibilidade aos alunos até a displicência e o esquecimento da senha para o meu acesso à rede. Me parece que essa é uma forma de tolhimento (embora não esteja claro para mim qual seria a função de tal inibição, e menos claro ainda se proposital ou não), mas certamente é uma das formas de encerrar um espaço escolar concentrado em si mesmo e a erupção de um modo de vida específico que, embora em movimento, é erigido como preferível em detrimento de outros.

Assim, tentando fabricar um mapa, fui coletando traços, inscrições ou fragmentos de coisas que pudessem sinalizar de que forma um heterogêneo conjunto de elementos emerge e cintila como práticas construtoras de sujeitos e subjetividades. Para tanto, em todos os momentos possíveis, fotografias e anotações foram sendo registradas a fim de que a composição delas pudesse dizer algo sobre a discursividade que constrói o currículo escolar. A cada semana, eu observava coisas diferentes (o recreio, a sala de informática, o prédio escolar, etc.). As imagens⁹ que foram se formando ao meu olhar dão conta de uma forma de ver e sentir a cintilação provocada por um *dispositivo* que, justamente, opera para ver, dizer e agir de certo modo e não de outro. Assim, fui sendo orientada pelo *dispositivo* que me afetou a, em alguns momentos, me sentir constrangida para questionar algumas coisas e, em outros, me sentir incitada a falar tantas outras, que eu não diria se uma rede de elementos não tivesse me ancorado/capturado a uma determinada forma de existir naquela circunstância. As imagens e as anotações em meu Caderno de Campo foram compondo um repertório de coisas permeadas pelo meu olhar interessado que buscava dar sentido aos elementos presentes na escola.

As ruas e a praça central da localidade, objetos e espaços da escola, as falas e gestos de professores os alunos compõem o material audiovisual que fala sobre a discursividade que se destaca como operante e organizadora desse espaço. A partir de reiteradas observa-

⁹ Entendo a noção de imagem como objeto que constrói e é construído discursivamente, tendo em conta que o olhar do sujeito não é neutro. “A imagem não copia a realidade, ele seleciona, descarta, organiza, discrimina, associa, classifica, analisa e constrói” (FONTCUBERTA, 1998, p. 38) [tradução minha]. A palavra imagem teve origem no latim *imago* que na Antiguidade era uma máscara de cera utilizada nos rituais de enterramento para mostrar o rosto dos mortos (KERN, 2006). A imagem é, assim, construída pela operação que dá a ver certas coisas em detrimento de outras.

ções e registros, as fotografias e os meus registros no caderno me convidaram a um olhar mais demorado sobre as coisas, forçando a pensar sobre elas.

3. Local do estudo

3.1. Breve histórico

A racionalidade cristã europeia foi importante para a formação de valores cristãos no norte da região litorânea do Rio Grande do Sul. Não tenho a pretensão de começar a partir de um ponto bem definido e incontestável, mas assinalo o século XIX para dizer da passagem e estabelecimento dos imigrantes europeus na região. Os moradores e escolares da localidade onde se deu esta pesquisa mostram forte orgulho em falar de sua descendência europeia, assim como em justificar a força do cristianismo na região como sendo uma “tradição cultural” passada de modo fluido e difuso de geração em geração como característica marcante da pequena comunidade que os une como uma só família. De fato, olhos azuis, cabelos loiros e pele branca avermelhada com sardas constituem características fenotípicas da maioria dos escolares, assim como alguns sobrenomes que aparecem repetidamente nas listas da chamada escolar.

A discursividade cristã parece ser a linha mestra corretiva a orientar a conduta, os costumes, os estilos de vida da comunidade escolar, uma vez que as práticas pedagógicas muitas vezes misturam-se a práticas cristãs, e vice-versa. Então, penso que o vigor do cristianismo na localidade só é possível dada as condições históricas que permitiram a sua existência. Busco nesse capítulo apontar algumas materialidades históricas oriundas do cristianismo e que constituem traços que de certa forma marcaram o modo de funcionamento da escola. Assim, entendo que os valores morais constitutivos do *dispositivo moralitúrgico* tratado nessa tese carrega alguns traços de épocas remotas, embora sempre se diferenciando em devir conforme o tempo/local histórico.

Livros de história nos contam que o litoral sul do Brasil recebera o cristianismo com padres jesuítas (como, por exemplo, João Lobato e Jerônimo Rodrigues) em excursões missionárias por volta de 1605 e 1607 para catequizar índios Carijó. A organização dos primeiros núcleos de assentamentos religiosos buscava a proximidade de cursos d'água e elevações do terreno que permitissem a vigilância do entorno, tendo a igreja e a escola como organizadores do rudimentar núcleo urbano (OLIVEIRA, 1988). Certamente não por acaso igreja e escola pesquisada perfazem esse centro, pois os controles necessários a uma catequização pas-

sam pela presença marcada de um Deus onipresente e seu templo, tanto quanto por um lugar em que se ensina o que é entendido como verdade. Na praça central, localiza-se uma Igreja Católica, distante mais ou menos 200 metros da escola analisada. A igreja é o umbigo que irradia a organização social e espacial da localidade. Quem segue pela principal estrada de chão que dá acesso à escola, chega inevitavelmente à igreja. Entre a escola¹⁰ e a igreja, o cemitério [figura 1] é o outro ponto de destaque na paisagem que fecha uma triangulação que parece exigir uma conduta regida por certos valores morais que deve ser todos os dias, liturgicamente, exercitado.

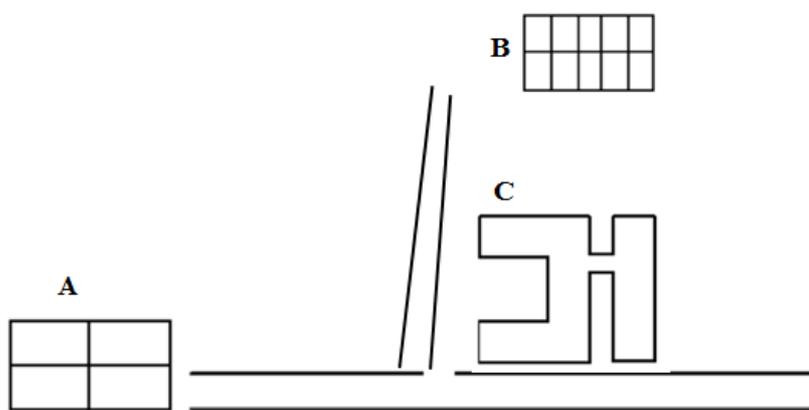


Figura 1 – Esquema para mostrar a proximidade entre três instituições. A=igreja; B=cemitério; C=escola.

Ative-me principalmente ao início do século XIX para entender a solidez do cristianismo na localidade. Tropeiros paulistas e catarinenses, por exemplo, deveriam se fixar à terra para, não apenas facilitar a comunicação/comércio entre as incipientes cidades, mas também para demarcar e sedimentar os valores cristãos na comunidade em desenvolvimento. O fortalecimento do cristianismo se consolidou ainda mais com a chegada dos imigrantes europeus no Rio Grande do Sul. Por volta de 1820, chegaram cerca de 15 famílias de imigrantes açorianos ao município da pesquisa e, apenas seis anos depois, imigrantes alemães, vindos do atualmente denominado município de São Leopoldo/RS com o intuito de povoar em de-

¹⁰ A escola é horizontal, constituída por três edificações simples que se intercomunicam por meio de um pergolado. Há cinco salas de aula, uma biblioteca, uma sala com dez computadores, dois banheiros masculinos e dois femininos (um par deles alojado na sala da educação infantil), uma pracinha infantil, uma quadra para futebol e um refeitório.

finitivo as terras do extremo norte do litoral riograndense¹¹. Especificamente na localidade do estudo, foi em 1883 que chegaram as primeiras famílias italianas¹² a formarem uma colônia, tendo sido construída a primeira igreja cristã em 1893 (RUSCHEL, DELAI, 1996; RUSCHEL, 2004).

Isolada entre vales, a população¹³ da pequena localidade rural é uma mistura de açorianos, alemães e italianos e está cercada pelos morros da Serra Geral. Conforme consta em registros bibliográficos, houve grande empenho do Tenente-Coronel Francisco de Paula Soares, no então ano de 1824, em promover rituais religiosos (festas, canções, costumes cristãos) para facilitar a união e o fortalecimento de laços afetivos entre as pessoas para, enfim, se fixarem à terra:

Percebendo que, para a **missa costumeira dos domingos**, apenas apareciam velhos, mulheres e crianças, o comandante tomou a atitude de realizar a **feira do Espírito Santo** e, como o número de pessoas era insignificante, para alcançar seus objetivos, buscou gente de Conceição do Arroio [atual município de Osório] a fim de que participassem, com a população local, da **feira do Divino** (SILVA, 1985, p. 37) [grifos meus].

Essas pequenas comunidades rurais em incipiente formação e sem muitos recursos estruturais organizaram rudimentares escolas engajadas em atividades unificadoras regidas por moral e costumes cristãos derivados da Europa (SILVA, 1985). A construção da primeira igreja (1893)¹⁴, apenas cerca de dez anos após a chegada das primeiras famílias italianas à

¹¹ A imigração alemã no Rio Grande do Sul ocorreu a partir de 1824 e foi desencadeada em função de políticas implementadas no Brasil pelo Primeiro Império. A Igreja e a escola foram centrais na vida desses imigrantes (MEYER, 2000).

¹² A imigração italiana no Rio Grande do Sul ocorreu a partir de 1875. Foi um movimento envolvido em interesses tanto do governo brasileiro quanto do italiano. No caso do Brasil, a vinda de imigrantes italianos relacionou-se à substituição da mão-de-obra escrava e à política de colonização. Já no caso da Itália, a emigração vinculou-se ao descarte do excedente populacional expulso do processo produtivo em função do desenvolvimento de relações capitalistas de produção (IOTTI, 2011). Assim, o sistema capitalista, ao expandir-se e assumir política externa mais agressiva a partir do século XIX, parece ter trazido como suporte os ideais liberais, o estilo de vida, a visão de mundo, os hábitos de trabalho e a crença religiosa popularizados em igrejas e escolas.

¹³ A localidade possui cerca de mil moradores, sendo que a escola tem aproximadamente 90 alunos e um total de treze funcionárias mulheres (nove professoras, uma diretora e uma vice-diretora, uma merendeira e uma servente). Sendo uma Escola do Campo, suas turmas são multisseriadas, o que significa que o ensino é realizado, na mesma sala de aula, para várias séries do Ensino Fundamental simultaneamente, ou seja, com alunos de idades e níveis de conhecimento diferentes.

¹⁴ Conforme RUSCHEL, DELAI, 1996; RUSCHEL, 2004.

então Colônia foi determinante à agregação daquelas pessoas naquela circunstância. Em meio ao mundo desconhecido e inseguro de colônias recém-formadas, “instituições como igreja, a escola e a família tinham a função de manter vivos os laços de origem através da religião, da língua e da ancestralidade comum” (VALDUGA, 2008, p. 19-20). As colônias eram espaços estrangeiros dentro do Brasil que, talvez, vissem no cristianismo o ponto que congregava afinidades e sentimentos de solidariedade uns com os outros (VALDUGA, 2008).

Escolas comunitárias de imigrantes concentradas em núcleos rurais tiveram apoio de lideranças religiosas, cujas colônias buscaram empreender estrutura comunitária para o funcionamento do processo escolar, religioso e sociocultural semelhantes àqueles dos países de origem. “[...] [O] objetivo era formar bons cristãos. Além do ensino do ler, escrever e contar, considerava-se a catequese como prioritária” (KREUTZ, 2000, p, 163). Para tanto, a Escola tem sua atenção voltada aos valores desejáveis que atravessam a construção do sujeito aluno desejável em suas práticas discursivas. O pastor Voges se refere a isso, ao sinalizar sobre o desinteresse de “homens de conhecimento” (supostamente “bons”) em trabalhar em escolas distantes da capital:

Houve falta de aulas particulares porque homens de conhecimento não queriam vir para a solidão, e os que, se apresentaram eram sempre **homens maos** e que antes **prejudicam a educação** da mocidade do que lhes são úteis (VOGES, 1858 *apud* SILVA, 1985, p. 48). [grifos meus]

A primeira escola da região onde a pesquisa se desenvolveu, foi construída por volta de 1920, em uma das dependências da casa de uma senhora, filha de imigrantes italianos, que dedicava a vida aos seus seis filhos e às lidas domésticas e agrícolas. Seu interesse pela docência reuniu alunos, cuja turma única era composta por cerca de 50 e com diversas idades, desde crianças até alunos com 20 anos. A professora e seu marido ofereciam aos alunos hospedagem gratuita, bem como trato e acomodações aos cavalos, único meio de transporte. Passado 25 anos, a pequena “escola isolada” foi crescendo, tendo então recebido a classificação de “escola reunida” e, posteriormente, em 1942, de “grupo escolar”¹⁵. A edificação

¹⁵ “No período republicano, os grupos escolares, conhecidos também como escolas graduadas, foram responsáveis por disseminar uma nova organização da instrução primária. Outra modalidade escolar, considerada intermediária, entre o Grupo Escolar e a escola isolada, de baixo custo, que difundiu-se também como escola graduada, foram as Escolas Reunidas” (SANTOS, 2013, p. 102).

da escola estadual pesquisada foi construída em 1941, tendo atendido, em seus primeiros anos, o ensino infantil pré-escolar até a 5ª série (atualmente, 6º ano) e, somente a partir de 1974, até a 8ª série (atualmente, 9º ano) do ensino fundamental. A partir do final do século XX até atualmente a escola sentiu considerável diminuição na quantidade de alunos ocasionada pelo êxodo rural e pela redução da natalidade¹⁶.

Interessante evidenciar como as mulheres exerceram papel decisivo na constituição da função docente pastoral-messiânica nas embrionárias escolas, motivadas pelo “amor ao trabalho”. Os modos pelos quais o gênero se articulou com raça, nacionalidade, religião e classe social na construção da cultura teuto-brasileira-evangélica no Rio Grande do Sul, por exemplo, sinaliza como as diferenças de gênero (apresentadas como naturais/universais/determinadas por Deus) regiam as relações entre marido e mulher e entre pais e filhos definindo suas respectivas funções na casa e na família (MEYER, 2000). Assim, o governo da casa seria um dever sagrado destinado à mulher e ambos, homem e mulher, teriam em comum o:

[...] "amor ao trabalho" manual e pesado como pressuposto básico de vida, a sobriedade e a honestidade como principais valores morais e a adoção de um rígido código de conduta e divisão social, que "amarrava" de forma quase definitiva os indivíduos e suas famílias aos grupos sociais em que haviam nascido. Ao homem agricultor cabiam os cuidados mais pesados com a plantação e os pastos e era ele quem detinha a autoridade global sobre a propriedade. O casamento e a maternidade (nesta ordem) constituíam o destino supremo e inexorável das mulheres e não realizá-lo colocava em risco, com o avançar dos anos, a própria possibilidade de sobrevivência (MEYER, 2000, p.149).

A função atribuída à posição de sujeito “mulher” do início do século XIX não destoa muito daquele mencionado no manual de Ruth Ivoti Torres da Silva (1951), em seu livro *A Escola Primária Rural*, que destaca a importância da mulher na educação de seus filhos e nas atividades domésticas:

“É indispensável dar-lhe formação adequada para a sua verdadeira função, de esposa e mãe, pois a ela cabe destacado papel no ambiente familiar –

¹⁶ Todas as informações mencionadas nesse parágrafo foram relatadas pelos moradores locais.

tornar o lar mais atraente, higiênico e confortável; proporcionar alimentação mais econômica e substancial; colaborar na formação ética da criança, inculcando-lhe hábitos desejáveis, como os de trabalho e amor à terra” (p. 35).

O contexto histórico e político que o Brasil atravessava propiciou ainda a emergência do protestantismo, abrindo espaço para ação de grupos missionários norte-americanos e britânicos e para também outras correntes protestantes (metodistas, presbiterianos, congregacionistas, batistas, episcopais, etc.), cujas colônias se estabeleceram em São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Pará, Bahia, Paraná, Rio Grande do Sul, entre outros (ALMEIDA, 2007). Para fixar-se no sul Brasil, o protestantismo teria como função estratégica entrar via famílias com ensinamentos religiosos para dentro das escolas.

“No final do século XIX, os missionários norte-americanos passaram a vir para o Brasil cada vez em maior número, trazendo esposas e filhas que viriam a incumbir-se do ensino nas escolas, enquanto os maridos divulgavam a doutrina aos nativos da terra e davam a necessária assistência espiritual aos que já professavam ou viessem a adotar a fé protestante. Possuíam esses missionários a crença inabalável dos que se sentem iluminados por Deus para espalhar sua palavra a todos que dela necessitavam, e nisso encontravam forças para enfrentar todos os obstáculos” (Idem, p. 329).

Os centros polarizadores dos imigrantes alemães, por exemplo, nesses pequenos aglomerados, eram a Igreja e a Escola, que garantiam não apenas um núcleo alfabetizador, mas também uma integridade cultural e religiosa: “O que se postulava não era apenas a alfabetização imediatista e pragmática das crianças, mas **a moldagem de uma personalidade sólida e integrada, estruturada sobre bases e princípios éticos, morais e religiosos, capazes de resistirem à desintegração cultural**” (RAMBO, 1994, p. 16) [grifos meus]. O pastor encarnado na função sujeito-professor exercia o poder pastoral sobre seu rebanho:

O professor ideal seria aquele com raízes no povo, vivendo com o povo, **compromissado com os fundamentos da religião, imbuído de santo respeito por sua missão, entendida como vocação e sacerdócio** (KREUTZ, 2000, p, 163). [grifos meus]

O pastor luterano Carl Leopold Voges (1801-1893), que integrou a caravana de colonos designada para colonizar a região onde foi realizada a pesquisa, é um exemplo de profes-

sor/pastor imbuído de levar a fé à colônia. Comandou a construção do primeiro templo , em 1826, **templo esse que seria sua residência, igreja e escola simultaneamente** (MÜLLER, 1992). Os valores religiosos foram os marcos norteadores para algumas decisões tomadas em relação aos locais onde os colonos deveriam se fixar, bem como quais ensinamentos religiosos deveriam formar cada comunidade. Essa preocupação dividiu os colonos cristãos entre aqueles que se declaravam católicos e aqueles se declaravam protestantes. Os católicos ficaram estabelecidos em uma Colônia, e os protestantes em outra:

[...] O pastor Voges dá a entender que, pelo caráter difícil dos alemães, esses poderiam se desentender entre si, somando, ainda, às divergências que fatalmente ocorreriam por professarem credos diferentes. Assim, evitando-se futuros problemas, em local distante da sua terra natal, foram separados os católicos dos protestantes (SILVA, 1985, p. 43).

Toda essa circunstância histórica que se refere à chegada dessa massa de imigrantes de diversas nacionalidades ao Brasil, com estilos de vida, costumes, crenças, laços afetivos e matizes religiosas diversas oriundas da terra natal, construiu efervescente cenário de disputas sociais, políticas e econômicas singulares àquele momento. A localidade do estudo foi espaço de intensas disputas entre as diferentes correntes cristãs trazidas com a imigração alemã e italiana na região. Assim, os múltiplos matizes religiosos cristãos estariam também em disputa em nome de maior dizibilidade e visibilidade¹⁷. No cenário de trânsitos e disputas entre as diversas formações discursivas (religiosa, jurídica, econômica, científica, pedagógica etc.) e com os problemas sociais emergentes (pobreza, doenças, carências básicas de saneamento e educação, problemas agrários etc.) (SILVA, 1985; LUCHESE, 2008; BOSENBEC-KER, 2011; SILVA, 2011), emergiu um problema territorial e administrativo de controle dessa crescente e heterogênea população formada por imigrantes de diversas etnias. Seria um problema territorial e administrativo porque, na ocasião do estímulo de injeção de colonos imigrantes europeus no Brasil, era interessante ao governo:

a ocupação dos territórios de fronteira, constantemente ameaçados por invasões dos países platinos, no sul do País, e o estímulo ao desenvolvimento de uma agricultura voltada para a produção de gêneros alimentícios destinados ao abastecimento do mercado interno, num sistema que deveria ba-

¹⁷ Os conceitos de dizibilidade e visibilidade são abordados no capítulo 4.

sear-se em pequenas propriedades e na força de trabalho familiar (MEYER, 2000, p.140).

O problema de como governar e de como ser governado implicava evidentemente algum mecanismo de ordenação, organização, vigilância e condução dos corpos e das almas para uma finalidade conveniente ao exercício de poder. Em um território constituído pelas múltiplas relações entre homens e coisas¹⁸, e de disputas por imposição de sentidos, estaria posto um liame discursivo construindo sujeitos tementes e obedientes a Deus. Nesse sentido, seria imprescindível a captura do maior número possível de fiéis, escolas e igrejas, uma vez que se materializariam como mais uma estratégia para o gerenciamento de uma população. Diferentes instituições (escolas, igrejas, etc.) constituiriam práticas de governo para gerir e disciplinar a população em suas minúcias, em seus detalhes. Então, entendo que:

[s]e as arquiteturas, por exemplo, são visibilidades, locais de visibilidade, é porque não são meras figuras de pedra, isto é, agenciamentos de coisas e combinações de qualidades, mas, antes de mais nada, formas de luz que distribuem o claro e o obscuro, o opaco e o transparente, o visto e o não visto etc. (DELEUZE, 2013, p. 66).

A escola (e a pequena comunidade onde se insere) pinça alguns elementos do passado para torná-los próximos à contemporaneidade: o modo de vida baseado na agricultura familiar (suplantando a vegetação nativa para dar lugar a monoculturas de banana, maracujá, milho, cana, hortifrúti e eucalipto) e o vigor do cristianismo são justificados na região como tradição cultural local (que serão melhor explicados ao longo desta tese). As atividades agrícolas deram abertura ao turismo rural, que se desenvolve em algumas moradias longe da praça central da localidade. Essa atividade tem descentralizado a atenção de alguns moradores em relação à praça e sua igreja, e a resistência percebida nas práticas de alguns moradores da região, demonstra o quão estabelecida está a moral cristã, pois a comunidade teme a entrada de estranhos (turistas) trazendo consigo costumes (danças e modos de vestir

¹⁸ “Estas coisas, de que o governo deve se encarregar, são os homens, mas em suas relações com coisas que são as riquezas, os recursos, os meios de subsistência, o território em suas fronteiras, com suas qualidades, clima, seca, fertilidade, etc.; os homens em suas relações com outras coisas que são os costumes, os hábitos, as formas de agir ou de pensar, etc.; finalmente, os homens em suas relações com outras coisas ainda que podem ser os acidentes ou as desgraças como a fome, a epidemia, a morte, etc.” (FOUCAULT, 1979, p. 282).

e falar) não bem-vindos, uma vez que ferem os valores tradicionais prezados pela moral dominante (cristã).

3.2 Atualidade

Durante todo o tempo em que estive na escola, fui observada e vigiada com olhares atentos que, volta e meia, questionavam o que é mesmo que eu estava fazendo ali e como/quando eu iria ajudá-los. Esse olhar perguntador acompanhou cada passo meu nas salas de aula, na sala dos professores, no pátio, ou nas redondezas do bairro onde a escola se encontra. Embora eu tenha falado inúmeras vezes que a pesquisa não buscava, de antemão, chegar à escola pronta para “ver” determinada coisa e, muito menos ainda, para levar “na manga” alguma solução prática que atendesse a urgência de quaisquer que fossem os problemas cotidianos, a espera dos alunos, professores e comunidade sobre a “pesquisadora-que-vem-da-universidade” nunca esmoreceu. A sensação que pairava sobre minha cabeça era de constrangimento, desconforto, sufocamento.

Sufocamento talvez seja a palavra que chega mais perto àquilo sentido pelas minhas entranhas, uma vez que meu corpo se retesava em crises de asma, espirros, cansaço e melancolia quando no caminho até a escola. O caminho que eu percorria até chegar à localidade do estudo (cerca de 24 km) tinha, em seu primeiro trecho, estrada asfaltada e, depois, estrada de chão. No percurso da estrada de chão, a paisagem era muito mais bonita, um lugar bucólico com cercas de arame farpado, vacas, galos cantando, morros esverdeados ao longe, pequenas pontes sobre fios de água reluzindo sob o sol, o céu parecendo mais azul. Porém, a vagareza que a estrada me obrigava a seguir e o remoto lugar tão distante da efervescência urbana intensificavam o sufocamento gradativamente tanto maior quanto cada minuto mais distante da estrada ligeira do asfalto. A escola encravada num pequeno e fechado aglomerado de casas me engolia, a cada vez, para dentro daquele pequeno mundo tão distante de qualquer outro, o que dava a sensação de estar submergindo a outro tempo histórico hermeticamente fechado. Essas sensações que narro aqui são, de certa forma, evidências de uma determinada forma de ser da escola que me afetava a cada incursão, uma vez que minhas sensações e material empírico me conduziram a pensar que em “uma” subjetividade desejada e construída na escola interditava ou atravancava outras (inclusive a

minha), daí o sufocamento, daí a incerteza se meu trabalho seria produtivo também para a escola¹⁹.

Ao longo dos dias de observação, fui olhando a forma como os espaços falam sobre determinado modo de organização escolar, e entendendo aquilo que alguns autores dizem a respeito da não neutralidade dos espaços, uma vez que estes constituem-se como parte operante de um *dispositivo* que faz ver e fazer determinadas coisas, esfumando outras (FOUCAULT, 2013; FRAGO, ESCOLANO, 2001). A arquitetura dos lugares participa da domesticação do espaço e do tempo agenciando, sempre em luta, quais os costumes de uma época: “sob a superfície das ideias do senso comum e aparentemente ‘naturais’ acerca do tempo e do espaço, ocultam-se territórios de ambiguidade, de contradição e de luta” (HARVEY, 1992, p. 190). Fui mapeando e agrupando mentalmente certas falas e palavras de determinados sujeitos em relação a maior (ou menor) proximidade à sala da Direção e Sala dos Professores, assim como, sentindo quais espaços me deixavam mais ou menos confortável. Algumas salas de aula eram sufocantemente escuras, abafadas e apertadas, que fatalmente denunciavam qualquer pequeno suspiro ou bocejo, ou qualquer olhar sonolento para longe da professora. Os corpos muito próximos uns dos outros, a porta, as janelas e as cortinas fechadas, o assunto maçante da aula, os minutos que se arrastavam em oposição ao dia lindo lá de fora com o canto alegre dos pássaros, davam-me a sensação de tempo perdido. Como Loguercio (2004), busquei ver as práticas que constituem e vizibilizam determinado modo de vida em determinado espaço institucional. Assim, fui observando e sentindo o que e como cada espaço, cada corpo, cada palavra, cada objeto tinham a me dizer, quando tomados em seu conjunto, sobre a organização escolar. Fiquei atenta aos argumentos usados para justificar a pouca, ou nula, frequência de utilização de alguns espaços, como sala de informática (não sabem lidar no computador e algumas máquinas estão estragadas), sala de

¹⁹ A tolerância do corpo escolar em relação à minha presença naquele espaço tão fechado e pequeno se deu unicamente em função da sua espera quanto ao que de útil e proveitoso eu poderia dar-lhe em contrapartida. Assim, a cada pergunta dos alunos sobre o quê eu escrevia em meu Caderno de Campo, a cada pergunta dos professores sobre qual a necessidade do registro de fotografias, a cada olhar que me acompanhava para onde quer que eu fosse, tudo me interrogava o tempo todo sobre quando e como seria entregue à escola uma conclusão final da pesquisa com orientações sobre o quê e como a escola deveria mudar ou corrigir. Essa sensação de desconforto nunca sumiu, uma vez que a pesquisa foi olhando e estranhando aquilo que emergiu como agenciador da subjetividade daquele corpo escolar e que de mais caro e precioso seria a ele mexer e questionar. Assim, nesse desconforto e timidez, minha presença se afastou, sem dar àquele corpo escolar qualquer devolutiva relacionada à pesquisa.

aula (condenada por falta de manutenção do telhado), biblioteca (não há espaço suficiente), sala inativa (usada apenas para depósito de objetos quebrados e outros materiais), a horta (cultivada apenas na época do programa “Mais Educação”²⁰), a quadra (usada apenas ocasionalmente na disciplina de educação física). Notei também, ao caminhar pelas ruas das proximidades da escola, que alguns moradores me olhavam de modo curioso e desconfiado: um deles, de dentro de casa, após fixar o olhar em minha direção, fechou com força as abas da janela, encerrando ali qualquer possibilidade de diálogo. Notei ainda, com certa estranheza, que aqueles minúsculos, limitados e sufocantes espaços da escola que tanto me causavam constrangimento e sensação de ser vigiada por todos os lados, não pareciam causar o mesmo efeito sobre os alunos.

A vagareza das horas que se arrastam pelo dia, as estradas de chão batido intermináveis e sinuosas que obrigam o ônibus escolar a um comprido e lento deslocamento foi mais um dos fatores que me fez pensar em um modo de vida outro que vai se conformando de acordo com as possibilidades. Vários alunos com quem conversei disseram-me que levantam muito cedo para ir até a escola, tão cedo que a espera na parada do ônibus presencia o alvorecer do sol. O ônibus circula por muitas ruas esburacadas e poeirentas coletando alunos até finalmente chegar ao destino. Ao chegarem à escola, mais uma vez é tempo de esperar por cerca de 30 minutos até que o primeiro período, às 8h, se inicie com vagareza e, arrisco palpar, com pouca produtividade.

Os momentos/movimentos que narrei mostram uma conformação que me pareceu sedimentada, aceita e incorporada pela escola e pela comunidade, ou seja, uma forma de existência dobrada, vergada para dentro de si, constituída por um modo de ser que é montado e conduzido conforme certas regras que autorizam/desautorizam falas, gestos, pensa-

²⁰ O Programa Mais Educação foi uma das principais ações do governo federal durante o segundo mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva e ampliado na gestão da presidenta Dilma Rousseff, visando melhorar a qualidade da educação nas escolas públicas brasileiras. O programa foi instituído por meio da Portaria Interministerial nº 17 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/2010 (SILVA; SILVA, 2013). Funcionou para a educação em tempo integral em escolas públicas (municipais e estaduais) promovendo a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas. As atividades fomentadas foram organizadas em macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Meio Ambiente; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Educomunicação; Investigação no Campo das Ciências da Natureza; Educação Econômica.

Fonte: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf, acessado em 11 de setembro de 2019.

mentos. O que fui vendo foi a construção de uma subjetividade montada na e pela escola, inserida em um pequeno centro que se resume a algumas dezenas de casas aglomeradas nas cercanias da igreja. Essas duas instituições – Escola e Igreja – parecem encaixarem-se harmonicamente uma na outra, reforçando a mesma discursividade. Tentei visitar a igreja por dentro, mas nunca obtive êxito, uma vez que ela abre as portas apenas em situações especiais de festividades, cerimônias e outras atividades que congregam a comunidade e a escola. Observei vários elementos cristãos no interior da casa de alguns moradores locais e também no interior da escola, pois tive a oportunidade de adentrar algumas moradias em duas circunstâncias: 1) quando acompanhada de um dos alunos, que se prontificou a me mostrar a comunidade que, assim, parece ter “autorizado” minha presença; e 2) em um passeio com um grupo de turistas guiado pelo SESC²¹ (Serviço Social do Comércio no Rio Grande do Sul), em um ônibus, que percorreu várias estradas e parou para visitação em várias casas de moradores que mostram seu trabalho de pequeno agricultor utilizando maquinários antigos que remontam à época da colonização. Assim, percebi o quão latente e vivo são os laços afetivos dos moradores em relação aos seus antepassados italianos, alemães e açorianos, bem como a forte discursividade colada à história da imigração cristã europeia no Brasil.

Então, um conjunto de objetos, palavras, sujeitos, arquiteturas, documentos, etc. foi conformando uma nuvem heteróclita de elementos que se encaixaram uns nos outros, caminharam e saltaram aos olhos, primeiramente causando certo estranhamento e, após, configurando certo sentido, construído pelo poder pastoral. Então, gostaria de enfatizar que meu olhar não esteve desde o começo das observações em campo atenta aos crucifixos, à forte presença do padre, às imagens de Jesus Cristo, a uma conduta serena e obediente pastoral da comunidade, dentre outros elementos. Mas, pelo contrário, o sentido que atribuí à função da escola daquela localidade foi sendo vista aos poucos, ao longo de vários dias, o que oportunizou a interpelação entre a nuvem e eu.

²¹ Como incentivo à permanência das famílias na região, algumas instituições (universidade, órgãos estaduais, sindicatos, Prefeituras, etc.) criaram roteiro turístico que contempla a visitação ao museu e também a casas de moradores, que mostram utensílios antigos e modos de manufatura de produtos alimentícios típicos dos colonos imigrantes. Cito, por exemplo, a produção de cachaça artesanal, cujo método de fabricação remonta técnicas provenientes dos primeiros imigrantes que se instalaram no local.

Algumas falas dos alunos e professores reverberaram em cânone junto aos demais elementos constitutivos do conjunto ao qual eu passei a enxergar e agregar cada vez mais elementos heterogêneos que, como num caleidoscópio, o movimento fez com que passassem a funcionar juntos constituindo determinado sentido. Tendo em conta que as diferentes significações dadas às coisas devem disputar espaço (PINTO, 1989), a reincidência de falas, ações, palavras, coisas, etc. que capturaram minha atenção mostra o embate e a saliência de determinada discursividade de ocupar e se tornar visível.

A mesma pergunta aconteceu inesperadamente, por mais de uma vez, por diferentes alunos, em diferentes circunstâncias: “Tu acredita em Deus?” A resposta gerava nítida consternação, preocupação, desconfiança e feições faciais que me remetiam a pensar na seguinte frase que pairava em suspenso a meu respeito: “ela não sabe o que está falando”. Assim, fui ficando atenta à dicotomia estabelecida na escola entre o “sagrado” e o “profano” e o quanto “[a] ambivalência do sagrado, que ao mesmo tempo fascina e aterroriza, atrai e repudia” (SCHMITT, 2014, p. 42). Meu olhar foi sendo gradativamente capturado em relação à preocupação da escola em fazer ver o que acontece no interior da alma, para que seja possível o arrependimento, a culpa e outras ações corretivas para aliviar a dor moral de um corpo humano fraco inclinado ao pecado. Sendo sempre vigiada, ousei caminhar, apreensiva, sobre aquilo que me pareceu conformar uma “triangulação sagrada” na comunidade, três lócus praticamente equidistantes e muito próximos entre si: a igreja, o cemitério e a escola, “lugares santos” que estabelecem rituais respeitados/consagrados em movimentos repetitivos.

Em conversa com as professoras, ou mesmo observando suas aulas, ocupei-me em ver como a moral cristã organizava e operava a construção de um tipo de subjetividade em funcionamento através de falas e atitudes, como por exemplo, o frequente convite da Direção escolar para palestras do padre, e também o trânsito circulando na escola de noções associadas a palavras como bondade, caridade, humildade, persistência e correção de si.

Assim, a seleção dos elementos constitutivos do conjunto-nuvem que foi se formando ao olhar se deu pela recorrência desses elementos. Levei em conta que os sentidos trazidos por tais elementos não são neutros, mas são práticas que fazem ver e fazer as coisas de determinado modo. Olhos e ouvidos só conseguiram sentir essa nuvem pelo uso de dois

pares de lentes, cuja conjunção delas me conduziu a ver as coisas de determinada maneira, que seriam diferentes caso as lentes fossem outras. As *lentes óculos* que uso vem das leituras pós-estruturalistas, com as quais passei a desconfiar das minhas certezas. Também as *lentes olhos* me fizeram ver, porém, com estas, de maneira singular, uma vez que são formadas pelas experiências e memórias que trago comigo e que constituem o que estou sendo e como me relaciono com os outros e comigo mesma.

A partir dessas lentes, estive atenta a olhar o entrelaçamento entre palavras, frases, coisas, pessoas, espaços, etc. funcionando como currículo através de práticas acionadas ou interditadas a partir de um saber cristão-pedagógico. Assim, da imensa quantidade de elementos que constituem o currículo, vi apenas um conjunto deles saltar, emergir, sair da planície e se elevar num relevo mais robusto. O relevo criado, ou conjunto-nuvem, são práticas que subjetivam os sujeitos escolares sobre como devem pensar e agir.

Cabe dizer que as escolas por onde passei, desde aquelas em que cursei enquanto estudante até aquelas em que trabalhei como professora, não são drasticamente diferentes dessa escola analisada. No entanto, a relação entre os elementos do conjunto nuvem me convocou a um estranhamento daquilo tudo que me é tão familiar – já que vivo em um país majoritariamente cristão (BOHN, 2004).

4. O conceito de *dispositivo*

No final dos anos sessenta, Foucault ainda não usava o termo *dispositivo*, mas um termo próximo, *positividade*, para aludir às regras e às condições de possibilidade (*a priori histórico*) que permitem o surgimento de uma organização/configuração/disposição do saber de uma determinada época. Para Agamben (2005), Foucault teria escolhido o termo positividade de Jean Hyppolite (*Introduction à la philosophie de l'histoire de Hegel*, 1948) que, por sua vez, o havia retomado de Hegel, no texto dos anos 1795-96 (*Die Positivität der christlichen Religion*), em que usa o termo “religião positiva” em oposição à religião natural (CHIGNOLA, 2014). Positividade é o nome que

[...] o jovem Hegel dá ao elemento histórico, com toda sua carga de regras, ritos e instituições impostas aos indivíduos por um poder externo, mas que se torna por assim dizer, interiorizada nos sistemas de crenças e dos sentimentos, então Foucault, tomando emprestado este termo (que se tornará mais tarde ‘dispositivo’) toma posição em relação a um problema decisivo, que é também o seu problema mais próximo: a relação entre os indivíduos como seres viventes e o elemento histórico, entendendo com este termo o conjunto das instituições, dos processos de subjetivação e das regras em que se concretizam relações de poder (AGAMBEN, 2005, p. 10-11).

O conceito de *dispositivo* de Foucault nasce após e a partir do conceito de *positividade* e de *episteme*. Foucault amplia o conceito de *episteme* para o conceito de *dispositivo*, no movimento teórico entre a arqueologia e a genealogia: “a épistémè é um *dispositivo* especificamente discursivo, diferentemente do *dispositivo*, que é *discursivo* e não discursivo, seus elementos sendo muito mais heterogêneos” (FOUCAULT, 1979, p. 246). *Dispositivo* é um termo técnico do pensamento de Foucault e passa a ser usado a partir da metade dos anos setenta, quando começa a se ocupar do problema do governo das almas e condutas (como governar/ser governado/governar os outros), e é desenvolvido principalmente em sua obra *História da sexualidade (A vontade de saber)*. É em uma entrevista, prestada à International Psychoanalytical Association²², que o autor se refere ao conceito como:

²² Informação retirada de Marcello (2004, p.200).

um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos (FOUCAULT, 1979, p. 244).

O *dispositivo* diz respeito, então, a uma rede de relações de força entre elementos discursivos/não discursivos que, em um jogo estratégico de saber/poder, implica trocas de posição e modificações de funções entre estes elementos (ABADÍA, 2003).

O termo *dispositivo* “parece se referir à disposição de uma série de práticas e de mecanismos (ao mesmo tempo linguísticos e não linguísticos, jurídicos, técnicos e militares) com o objetivo de fazer frente a uma urgência e obter um efeito” (AGAMBEN, 2005, p. 11). Em obras como *Vigiar e punir*, *Segurança, território e população* e *História da sexualidade I*, Foucault utiliza o termo *dispositivo*.

Em *Vigiar e punir* (2013), o poder disciplinar é amplamente discutido em suas análises da vigilância e disciplinamento atuando em diversas instituições (hospitais, manicômios, prisões). Segundo ele, dispositivos disciplinares operam por vigilância e esquadramento minucioso do tempo, do espaço, dos movimentos, adestrando os corpos tornando-os dóceis e úteis. O *dispositivo* panóptico, ou o panoptismo, foi analisado por Foucault para mostrar como funciona uma tecnologia de poder, de vigiar sem ser visto, para a formação de uma sociedade disciplinar.

Em *Segurança, território e população*, Foucault analisa o desenvolvimento de toda uma série de saberes que se fez necessário quando o Estado de justiça da Idade Média passa a Estado administrativo e, posteriormente, a Estado de governo que deve dar conta de uma população que deve ser a ser governada, examinada, zelada, controlada por mecanismos de segurança. Nesse processo, o poder pastoral, por exemplo, é uma técnica que passa a funcionar como organizador das condutas de cada um, pelo regime de serviço/obediência/temência a Deus, como meio para gerir a população como um todo.

Já em *História da Sexualidade I*, Foucault analisa o *dispositivo* da sexualidade e a dispersão dos aparelhos que incitam a falar, ouvir, registrar, observar, interrogar o discurso do sexo. Define-o como:

[U]m dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder (FOUCAULT, 1988, p. 100).

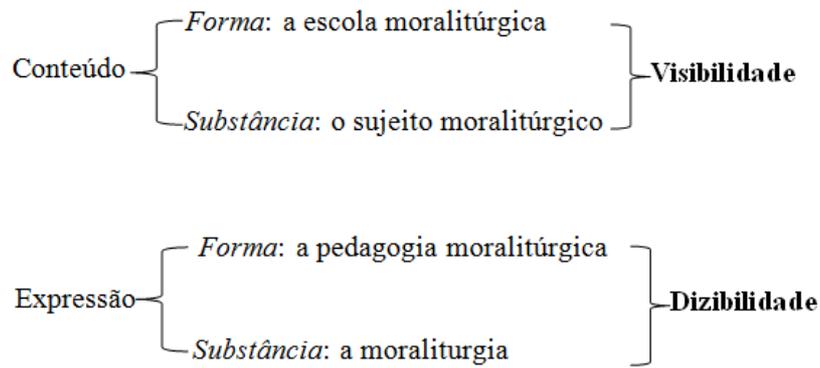
Agamben (2005, p.12) se utiliza do *dispositivo* como ferramenta conceitual em sua análise genealógica da teleologia da economia – “[...] um conjunto de práxis, de saberes, de medidas, de instituições cujo objetivo é de administrar, governar, controlar e orientar, em um sentido em que se supõe útil, os comportamentos, os gestos e os pensamentos dos homens”. Conforme Deleuze, um *dispositivo* é novelo heterogêneo, um emaranhado ou meada com múltiplas linhas móveis “[...] linhas de visibilidade, linhas de enunciação, linhas de força, linhas de subjetivação, linhas de ruptura, de fissura, de fratura que se entrecruzam e se misturam [...]” (DELEUZE, 1990, p.4).

Assim, um *dispositivo* é a relação entre distintos componentes (instituições, disposições arquitetônicas, discursos, procedimentos, regulamentos, artefatos, etc.) que formam uma rede de saber-poder (FANLO, 2011). Esses elementos díspares se articulam, portanto, em relações flexíveis de saber-poder funcionando na condução das condutas de si e dos outros, isto é, nas subjetividades enredadas nesse jogo de relações. É, então, nessa articulação entre saber e poder que se surgem sujeitos e subjetividades (modos de ser, sentir, pensar e agir) tecidos pela rede que os sustenta e produz (BENELLI, 2003). “O *dispositivo* é, na realidade, antes de tudo, uma máquina que produz subjetivações [...]” (AGAMBEN, 2005, p. 15). O que está em jogo nessa rede são relações de poder que:

[...] dispõe[m] e necessita[m] de uma determinada ordem para funcionar, assim como de um conjunto de saberes que descrevem, explicam, legitimam, asseguram ou respaldam a autoridade desse poder para funcionar de uma maneira e não de outra. Se trata, então, de uma rede de relações nas quais estão implicadas um determinado modo de exercício de poder e de configuração do saber que tornam possíveis determinados efeitos de verdade e realidade (FANLO, 2011, p. 3) [tradução minha].

Um *dispositivo* funciona como uma “máquina de fazer ver e fazer falar” (DELEUZE, 1990, p.1), pois é constituído por curvas de visibilidade e curvas de enunciação. Conforme o regime de luz de um dispositivo, a incidência e distribuição do visível e do invisível fazem aparecer um determinado objeto que não existiria sem o dispositivo. Um dispositivo não é algo abstrato: a rede de saber-poder existe situada espacial e temporalmente e sua emergência responde a um acontecimento, isto é, para se fazer inteligível são necessárias condições de emergência (FANLO, 2011). Assim, o objeto não tem existência por si, uma vez que somente conseguimos concebê-los como tal – com nomes, formas, sensações etc. que a ele atribuímos – a partir da malha que lhe dá sentido. A luz que incide sobre ele não é sempre a mesma, pois cada malha tem seu próprio regime de luz que, conforme as condições de possibilidade, distribui o que é visível ou invisível. Um *dispositivo* não só coloca em funcionamento a grade de saber-poder como também engendra a produção de modos de subjetivação (DELEUZE, 1990).

A discursividade cristã forjadora de subjetividade e sujeito cristãos está imbricada nas visibilidades e dizibilidades que põe em operação. De acordo com Deleuze (2013), as visibilidades e dizibilidades são derivadas do saber de uma formação histórica a qual “vê e faz ver tudo o que pode, em função de suas condições de visibilidade, assim como diz tudo o que pode, em função de suas condições de enunciado” (idem, p. 68). As formas de conteúdo e expressão das dizibilidades não correspondem imediatamente a unidades linguísticas (palavra, frase, proposição, ato de linguagem) e nem as formas de conteúdo e expressão das visibilidades se confundem com elementos visuais. “As visibilidades não são formas de objetos, nem mesmo formas que se revelariam ao contato com a luz e nem com a coisa, mas formas de luminosidade, criadas pela própria luz e que deixam as coisas e os objetos subsistirem apenas como relâmpagos, reverberações, cintilações” (idem, p. 62). Deleuze explicita tais conceitos por meio de exemplos. Ele fala da *forma* (A PRISÃO) e da *substância* (O PRESO) como conteúdos da **visibilidade**, e da *forma* (O DIREITO PENAL) e da *substância* (A DELINQUÊNCIA) como expressões da **dizibilidade**. Podemos pensar também em outro exemplo: a *forma* (O HOSPÍCIO) e *substância* (O LOUCO) como conteúdos da **visibilidade**; e da *forma* (A PSQUIATRIA) e da *substância* (A LOUCURA) com expressões da **dizibilidade**. Então, entendo que a visibilidade e a dizibilidade do *dispositivo* abordado aqui é:



A tese não pretendeu analisar a subjetividade “de fato” produzida em cada um (já que esta é única e particular de cada indivíduo, dificilmente – ou impossível – de ser analisada, descrita, nomeada), mas, sim, mostrar como o *dispositivo moralitúrgico* é um processo que potencialmente opera na construção de uma subjetividade cristã. A potencialidade do *dispositivo moralitúrgico* em construir uma subjetividade cristã em cada um está ligada à rede de elementos (que se tornam mais ou menos visíveis/dizíveis de acordo com as forças discursivas de saber-poder operantes dessa malha) que circunscreve o que é ou não admissível de ser visto/falado, assim regulando ações e pensamentos. Assim, o que vi nessa pesquisa foi o sujeito *moralitúrgico* que fala e age em nome da discursividade cristã, assim como a forma *moralitúrgica* da pedagogia funcionar.

5. O *dispositivo* cristão

O cristianismo é uma religião que congrega várias correntes: católicas, nestorianas, ortodoxas, protestantes, anglicanas, restauracionistas, entre outras. Neste trabalho, utilizo apenas denominação relacionada à matriz cristã em geral, por entender que, apesar das inúmeras distinções entre as correntes, essa é uma religião centrada em Jesus Cristo, que toma para si algumas verdades: a existência de um único Deus, a Bíblia como a Palavra de Deus, a criação do mundo e dos seres vivos por Deus, a existência do pecado, o amor e complacência de Deus às falhas e imperfeições humanas. O cristianismo é uma invenção do homem para o homem “para aliviá-lo de sua miséria, mostrando-lhe qual a sua causa e oferecendo-lhe remédio para ela. É uma doutrina da salvação, e é por isso que é uma religião” (GILSON, 2001, p. XV-XVI).

Considero a juventude da palavra religião (que data aproximadamente do Iluminismo) e seu estreito laço com as crenças, valores e ritos que a inervam (SCHMITT, 2014). Mas, não utilizo a palavra “religião” por entender que essa remete a questões relativas à “fé”, o que não faz parte do escopo filosófico em questão, tendo em vista que “fé” seja algo único e particular de cada indivíduo. O cristianismo ou matriz cristã é aqui tratado como tecnologia constituída por técnicas litúrgicas mobilizadoras de engrenagem moral que constrói e é construída por um aparato de elementos que considero parte de um *dispositivo* no sentido foucaultiano do termo.

Mas por que usar o conceito de *dispositivo* de Foucault?

As noções cristãs de Deus-Diabo, de Bem-Mal, de castidade/impureza²³ se multiplicaram ao longo dos meses de observação na escola em diversos momentos e espaços. Como já dito anteriormente, a discursividade cristã é a linha que regula e incita cada um (alunos, professores e as pesquisadoras) a falar, observar, interrogar, avaliar sua própria crença e a de

²³ Nas idas a campo, ocasionalmente eu ficava durante toda a manhã e tarde, e, por isso, terminava almoçando na escola, junto com as professoras e merendeiras. Nessas circunstâncias, não raras vezes, a conversa, nesse momento de descanso e cumplicidade, tratava das *relações de infidelidade conjugal* de pais/mães de alunos ou de pessoas conhecidas na vizinhança por ocuparem cargos políticos na região. Também os comentários se relacionavam de maneira condenatória sobre atitudes consideradas vexamitosas em publicações, em redes sociais, de adultos e jovens da comunidade.

todos a seu redor. Vi o quão importante se faz, naquela localidade, que a “quantidade” de cristandade de cada um seja mostrada, monitorada e avaliada pelos demais, e vice-versa, observando-se atentamente a todos os desvios. Então, vi que a pedagogia ganha sentido e importância na comunidade porque está ligada a uma função pastoral de responsabilidade com um rebanho.

Durante o período na escola, por diversas vezes surgiram momentos inusitados de questionamentos acerca da religião a qual cada um se filia, e não menos surpreendente foi a consternação gerada neles ao ouvirem respostas da pesquisadora ligadas ao ateísmo. Isso mostra como é preciso nessa escola interrogar esse tema tão frequente (a “quantidade” de cristandade de cada um), incitar a falar, recomendar a falar esse segredo, desencavar uma coisa reduzida ao mutismo e ao mesmo tempo necessária e difícil de ser dita, preciosa e perigosa de ser dita. A pastoral cristã fez da crença aquilo que deve ser confessado, como um enigma sobre a “quantidade de cristandade” que cada um manifesta ou deve manifestar. Os elementos cristãos se mostram obstinadamente em toda a parte em presença que se vê, ouve e sente o tempo todo. A “quantidade de cristandade” é incitada em cada um a não ficar na obscuridade, deve-se sempre voltar a falar dela ou da falta dela, valorizando-a como um segredo e ao mesmo tempo como necessária. “Convencemo-nos por um estranho escrúpulo de que del[a]²⁴ não falamos nunca o suficiente, de que somos demasiado tímidos e medrosos, que escondemos a deslumbrante evidência, por inércia e submissão, de que o essencial sempre nos escapa e é ainda preciso partir à sua procura” (FOUCAULT, 1988, p. 34-35). Nessa passagem, Foucault se refere ao “sexo”, mas pode ser usada aqui para referir a como a escola parece nunca esgotar o assunto relacionado à necessidade litúrgica da afirmação de si como sujeito cristão com a “quantidade de fé” suficiente para ser aceito como um “cidadão de bem”.

A escola mostra também a preocupação pastoral docente em cuidar das ovelhas para que não se percam para longe dos limites da moral cristã. Paradoxalmente, em vez da escola mostrar preocupação em tentar esconder a religião que tem afinidade (já que é uma escola pública), ocorre justamente o contrário: há um variado, regulado e polimorfo conjunto de

²⁴ Foucault se refere ao “sexo”, mas aqui, tomei o mesmo sentido para falar da “quantidade de cristandade”.

elementos dispostos em uma rede que se dispersam e se põem a falar em nome do cristianismo, para que movimentem os corpos para dele falarem, escutarem, registrarem. Em entrevista com uma das professoras²⁵ sobre a presença ou não de alunos ateus na escola, a resposta mostra preocupação com uma das ovelhas errantes que resistira ao ensino:

Lá no nono ano nós tivemos um aluno, o M*, aquele... Ele não gosta... Agora eu não sei como ele tá, mas ele não gostava que falava de Deus, [...] eu fui professora dele, né, aí eu sempre dizia pra ele, eu, eu só digo assim, eu dizia pra ele assim, M*: *'eu não quero nem saber em quem tu acredita, eu só sei que na hora que tu precisar tu vai apelar por esse Ser'*. Porque tudo eu dizia assim: *'ah... Agradece a Deus...'* [e o M* respondia:] *'que agradece a Deus, professora! Quem comprou foi o meu pai com o trabalho dele!'*... [e eu respondia:] *'Tudo bem, mas quem é que deu saúde pro pai?'*... Isso eu sentia que irritava ele, mas assim ó, ele nunca ficou brabo comigo por causa disso porque quando eu via que tava ultrapassando, eu parava, e ele também, mas assim, a gente sente que, ao mesmo tempo em que ele se dizia ateu, mas em algum momento tu via *alguma coisa assim nele*, [quer dizer] que ele se apegava em [A]lguém, mesmo com aquela história que ele contava do... ai, como é que é, ..., do científico,... Do Big... Do Big Bang!... Ele contou com toda clareza aquilo, sabe? Ele deu uma aula sobre ciência pra gente! Então, assim, ó, e o pai dele é assim também, então a gente sabe que embora a mãe e a avó quis que ele fizesse a primeira comunhão, que ele fosse à catequese, entendeu?, a vó quis... Pelo pai ele não faria, porque o pai também pensa assim, então a *culpa* não é toda dele, né, eu sempre digo assim, ó, os nossos alunos são o que eles são em casa, e eu tenho crianças que em casa não obedecem e aqui eles obedecem, são outras crianças aqui na escola. Porque aqui eles, sabem e eu sempre digo, aqui na sala quem manda sou eu. Se lá tu faz o que tu quer, problema é teu, do teu pai. Agora aqui na sala tu vai ter que me obedecer (Diário de campo, junho/2017).

A circunstância acima descrita mostra aquilo que deve (e o que não deve) ser dito pelo educando, e mostra como a professora é parte de um corpo institucionalizado que move ações e palavras em consonância com a moral religiosa. Essa situação não é única dessa escola, pois segundo Santos et al (2017), temas como origem do universo, origem da vida, evolução das espécies, reprodução e sexualidade são abordados em escolas não apenas pela

²⁵ Essa professora fez magistério e sempre trabalhou na mesma escola ministrando aulas nas séries iniciais do ensino fundamental.

ciência, mas também pela ótica religiosa, o que dificulta o desenvolvimento do pensamento científico.

Em *História da sexualidade I*, Foucault (1988) discute sobre o modo como o *dispositivo* da sexualidade preocupa-se com o caráter cotidiano de cada um, e como dadas circunstâncias formam um objeto que passa a ser alvo de intolerância coletiva e que deve passar por investigação médica, psiquiátrica e toda uma elaboração teórica sobre os motivos que são trazidos como causa para um comportamento desviante. Na circunstância acima descrita, a professora – ocupando a posição de sujeito cristão – ensina o que deve (e o que não deve) ser dito. “O corpo é enfim a instituição ‘incorporada’” (SCHMITT, 2014, p.24). O caráter minúsculo desse exemplo traz a preocupação pelos ínfimos detalhes do todo e de cada um, em uma investigação que avalia os pormenores da vida familiar, afetiva e psicológica do indivíduo.

Em conversa com outros professores, foi relatado como com o aluno M*, teve-se constante preocupação ao longo de toda sua vida escolar. Esse aluno esteve sob observação frequente, atenta e cuidadosa, de tal maneira procurando não afastá-lo da escola, mas sim, trazê-lo para mais perto, torcendo-o a falar de si mesmo e dos outros de acordo com certas regras e recomendações. É interessante perceber que trazer os alunos para a escola não significa necessariamente trazê-los para o mundo do conhecimento, pois como vimos, a professora é ignorante em relação a alguns saberes científicos que o aluno M* apresenta. Trazer M* para a escola significa trazê-lo ao mundo cristão como forma de salvá-lo de si mesmo.

Um *dispositivo* põe em funcionamento uma variedade e larga “dispersão dos aparelhos inventados para dele falar, para fazê-lo falar, para obter que fale de si mesmo, para escutar, registrar, transcrever e redistribuir o que dele se diz” (FOUCAULT, 1988, p. 35). O *dispositivo* posto em funcionamento na escola pesquisada traz as ovelhas desviantes interrogando-as, extraindo confissões sobre si, incitando e regulando aquilo que se deve fazer, pensar, dizer. Então, às eventuais questões feitas aos alunos – “A quem devo recorrer na hora em que preciso de socorro?” “Quem devo agradecer por minha saúde?” –, espera-se que as respostas sejam sempre as mesmas. Portanto, o que se interroga nessas questões é a “quantidade de cristandade”, ou seja, o quanto cada indivíduo alinha-se a uma determinada forma-sujeito cujos pensamentos, gostos, hábitos, sensações e juízos estejam em consonância

com a moral cristã. Então, parece-me que uma constelação de questões provocadas pela escola remete a essas questões colocadas por Foucault: “como fazer para viver como convém?” isto é, “como fazer com que o eu se torne e permaneça aquilo que deve ser?”, como mostrado por Foucault ao se referir a um processo de construção de si (ou autofinalização da relação a si) que deve ser objeto de cuidado em uma arte de viver que gira em torno da pergunta central ligada à espiritualidade cristã: “como devo transformar meu próprio eu para ser capaz de aceder à verdade?” (FOUCAULT, 2010, p. 160-161). Esse jogo em formato de questões provocadas pela professora é um diálogo que conduz a um provisório desconcerto por parte do aluno para que, após novas questões, possa se estabelecer o consenso em torno de um conjunto de valores.

A minúcia do olhar de si e para os outros, das inspeções e controle das ínfimas parcelas da vida e do corpo quando em um conjunto de técnicas que disciplina os minúsculos pensamentos, ações, anseios, etc. já há muito tempo foi meticulosamente analisado “na contabilidade moral e no controle político”: “todo detalhe é importante, pois aos olhos de Deus nenhuma imensidão é maior que um detalhe” (FOUCAULT, 2013, p. 135). Assim, um *dispositivo* pode funcionar individualizando e disciplinando corpos para que, assim solitários, voltem-se para dentro de si para defrontarem-se consigo, com Deus, com a verdade.

Mais do que as velhas interdições, esta forma de poder exige para se exercer presenças constantes, atentas e, também, curiosas; ela implica em proximidades; procede mediante exames e observações insistentes; requer intercâmbio de discursos através de perguntas que extorquam confissões e de confidências que superam a inquisição. Ela implica uma aproximação física é um jogo de sensações intensas [...] (FOUCAULT, 1988, p. 44).

Em conversa com outra professora, que ministra aulas de Ciências e também de Ensino Religioso, ela relatou preocupação com questões ligadas à purificação da alma, de um “si” capaz de discernir o bem do mal, o certo do errado, isto é, uma consciência racional e moral. Para ela, é imprescindível conhecer-se a si mesmo, entalhar-se a si para retirar as lascas impuras (os erros, os equívocos) daquilo que é a essência, o bem, a verdade, como um desbasto corretivo.

Ela, que tem intenso envolvimento com atividades cristãs ligadas à Diocese, disse-me considerar relevantes alguns filmes, vídeos, palestras e cursos de cunho religiosos, úteis para orientar seus próprios costumes, ações e pensamentos, uma vez que trazem mensagens motivadoras para bem viver. Segundo ela, essas mensagens motivadoras orientam a maneira como deve elaborar-se a si como objeto de cuidados.

As aulas de Ensino Religioso, conforme a professora entrevistada, prezam sobre os valores morais que devem ser ensinados pela escola e sobre a importância do cristianismo na função educativa da pequena comunidade e, por isso, traz exemplos dessas mensagens ou mesmo filmes para serem discutidos em sala de aula junto com os alunos numa operação em que cada um, em suas minúcias, deve expurgar seus erros para o afloramento da essência humana. Para tanto, as imperfeições de cada aluno devem ser percebidas (observadas, ouvidas, pegadas) para que, via aconselhamentos, possam ser transformadas.

Vejo, nessa situação, a importância que a escola atribui ao movimento que cada um deve exercitar para conhecer-se a si mesmo, no seguinte tensionamento: quanto mais conhecimento se tem sobre si e sobre os outros, mais condições se tem de transformar-se, corrigir-se, purificar-se. A racionalidade cristã com vocação universal traz consigo o princípio de um sujeito cognoscente que encontra em Deus seu modelo perfeito que tudo conhece. Nessa atividade pastoral de orientação do rebanho, a professora intervém para guiar, aconselhar e conduzir como convém, conforme os valores morais cristãos.

O filme *“Deus não está morto”*²⁶, passado para as séries finais do ensino fundamental por uma professora de Ciências, por exemplo, glorifica o cristianismo mostrando ateus e pessoas de outras religiões como arrogantes e nocivas à constituição de sujeitos “bons”, enquanto os personagens cristãos como sendo calmos, serenos, simpáticos e humildes. Algumas passagens do filme foram aqui transcritas para destacar enunciações cristãs que circulam dentro da escola:

²⁶ DEUS não está morto. Direção de Harold Cronk. EUA: Graça Filmes, 2014. 1 DVD (113min.).

O universo sempre existiu. Por 2500 anos a Bíblia esteve certa e a ciência esteve errada./ Eu vejo Jesus como meu amigo. É filho de Deus. Não quero decepcioná-lo./ Fez você a imagem e semelhança Dele, o que significa que Ele gosta de você./ Para os cristãos, o ponto fixo da moralidade, o que constitui o certo e o errado, é uma linha reta que leva direto a Deus./ Precisamos um Deus para sermos morais, a moral ateuista é uma impossibilidade./ Sem um Deus não existe um motivo real para ser moral./ Se Deus não existe então tudo é permitido./ Tudo se resume a crer ou não crer. Se não crer, nada tem sentido./ Às vezes o Diabo deixa as pessoas viverem sem problemas, porque ele não quer que as pessoas recorram a Deus. Seu pecado é como uma cadeia, tudo é lindo e confortável, não há necessidade de sair, a porta esta aberta até que um dia o tempo se esgota e a porta da cela se tranca./ Deus dá um manual de instrução que é da onde tiramos nossa força, onde encontramos a esperança.

As enunciações trazidas no filme estabelecem forte ressonância na instituição escolar analisada. A necessidade do cristianismo é justificada pela necessidade de orientar a moralidade dos comportamentos, assim como moralidade dos comportamentos é justificada como único caminho para a salvação. As enunciações reverberam dicotomias que ensinam aos escolares um determinado entendimento do mundo separado por noções de Bem-Mal balizados somente pela moral cristã. Seguir uma conduta racional/moral em forma de vida ativa de vigilância atenta de si e dos outros para a purificação é um exercício de olhar-se a fim de detectar os vestígios de concupiscência para explorar e expor os segredos da consciência (FOUCAULT, 2010, p. 196).

A partir desses exemplos, enfatizo a existência de um conjunto de elementos (palavras, ações, gestos, enunciações, coisas, sujeitos, canções, etc.) que falam, constroem/são construídos por um *dispositivo* curricular produtor de uma subjetividade cristã escolar. Tais elementos funcionam como uma rede e demarcam um território balizado pela moral cristã que produz/regula condutas, pensamentos, motivações, formas de ver, falar e se relacionar com os outros e consigo mesmo.

Esse é um *dispositivo* cristão, mas, devido a que opera em uma instituição escolar pública por meio de rituais escolares, pondo em movimento técnicas diversas, senti a necessidade de cunhar um nome a essa engrenagem. Então, a institucionalização escolar do discurso cristão é operada por um *dispositivo* moral e litúrgico, uma vez que, de modo cirúrgico, tem função estratégica de construir a fisiologia dos sujeitos escolares, incitando-os a

questionarem, fiscalizarem, espreitarem, vigiarem a si e aos outros balizados pela moral cristã.

6. O *dispositivo moralitúrgico*

Considerar o cristianismo como sendo constituído por práticas discursivas²⁷ implica entendê-lo como um *dispositivo* que, neste trabalho, é tomado como uma ferramenta para análise de uma determinada circunstância, situação e lugar onde se deu a pesquisa. O *dispositivo*, entendido como rede ou malha, não é neutro e subjetiva sobre quais os sentidos que deve-se (ou não) dar às coisas do mundo. As relações de poder exercidas materializam-se em elementos heterogêneos com desdobramentos que funcionam como *dispositivo*.

O nascimento de uma palavra que dá voz ao *dispositivo* visto – assim denominado por nós como “*moralitúrgico*” – é uma maneira de acentuar a singularidade de acontecimentos, enunciações e desdobramentos que o constituem, uma vez que um *dispositivo* não é algo estático e repetível, ou seja, não é um objeto “materialmente pronto e acabado” encontrado como pacote idêntico em qualquer outro tempo e lugar, já que todo tempo e lugar guarda suas singularidades. Cunhar esse conceito/ferramenta foi importante para implementar a análise a que se propõe, qual seja, entender como, em uma escola pública brasileira²⁸, se efetivam práticas que constroem subjetividades e delineiam determinadas formas sujeito de existência tendo a moral e a liturgia como pontos de inflexão.

Além disso, o conceito é uma ferramenta criada no momento em que determinados elementos se fazem visíveis/dizíveis e se mostram interligados para quem assim o vê em movimento, como *dispositivo*. Então, vi o *dispositivo moralitúrgico* em movimento operando como uma trama discursiva/não discursiva que produz e dá visibilidade a certos saberes em um cenário histórico, político e social da contemporaneidade.

²⁷ Foucault se refere a práticas discursivas e não discursivas. Prática discursiva “é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram, em uma dada época, e para uma área social, econômica, geográfica, ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 1986, p. 136). A análise arqueológica foucaultiana analisa as condições que possibilitam a formação e a emergência de um discurso e, nessa análise, mostra também os domínios não discursivos a que os enunciados formam e são formados. São elementos não discursivos, por exemplo, as instituições, os acontecimentos políticos, os processos econômicos, e tantas outras práticas (FOUCAULT, 1986). No entanto, entendo que práticas sempre serão discursivas, sejam elas enunciações ou outras materialidades.

²⁸ A instituição escolar pública brasileira, na contemporaneidade, não é ateísta e nem teocrática, mas, em teoria, regida pelo secularismo. O secularismo é um arranjo político que tem como prerrogativa a soberania do Estado em regular as manifestações religiosas em espaços públicos de uma sociedade (GIUMBELLI, 2014).

Elementos díspares se articularam em relações flexíveis que funcionam na condução das condutas de si e dos outros, isto é, nas subjetividades enredadas nesse jogo de relações. É, então, nessa articulação, envolvida em relações de saber e poder, que se fabricam sujeitos e subjetividades (modos de ser, sentir, pensar e agir) – tecidos, portanto, pela rede que os sustenta e produz (BENELLI, 2003).

O *dispositivo moralitúrgico* se refere à moral e as liturgias cristãs que se constituem como práticas efetivadas na escola em movimentos pedagógicos, sociais, familiares implicados no poder pastoral exercido pelos escolares. Os elementos desse *dispositivo* estão espalhados na escola, ressoam redundante e canonicamente uns aos outros formando uma rede e demarcando, em um movimento litúrgico, uma discursividade que, balizado pela moral cristã, produz/regula condutas, pensamentos, motivações, formas de ver, falar e se relacionar com os outros e consigo mesmo.

6.1 Poder pastoral

Não há como identificar onde e quando exatamente a pastoral cristã se formou e, portanto, são apenas alguns traços que acompanharam reincidentemente a prática pastoral que Foucault, em sua aula de 22 de fevereiro de 1978 do curso *Segurança, território, população*, localiza em partícula embrionária a partir do século III ao século VI. O poder pastoral cristão problematizado por Foucault é considerado o início de um modo de governamentalidade²⁹, uma determinada racionalidade cujas técnicas constroem a direção da consciência e das almas de uma população.

Foucault assinala que a história do pastorado no Ocidente como governo dos homens é indissociável do cristianismo: “Assim sendo, creio que podemos dizer o seguinte: a verdadeira história do pastorado, como foco de um tipo específico de poder sobre os homens, a

²⁹ A governamentalidade é “o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança” (FOUCAULT, 2008a, p. 143).

história do pastorado como modelo, como matriz de procedimentos de governo dos homens, essa história do pastorado no mundo ocidental só começa com o cristianismo” (FOUCAULT, 2008a, p. 196).

O cristianismo constituído pelo poder pastoral está imbricado em uma série de práticas de condução de si – com a particularização do conhecimento sobre cada um e a submissão pessoal ao pastor –, configura o que se pode chamar de tecnologia pastoral. Em práticas de individualização, o cristianismo se valeu de dois instrumentos articulados: o exame e a direção da consciência pela confissão (PRADO FILHO, 2012). A tecnologia de si daí derivada envolve a transformação do sujeito que conhece (a si mesmo), com práticas confessionais como modalidades modernas de enunciação do eu (enfocada no discurso de si mesmo – pensamentos, desejos, pecados, segredos, omissões, etc.), com técnicas para conformar um sujeito obediente, reativo e vigilante de si.

Técnicas punitivas, técnicas confessionais, técnicas de subjetivação e técnicas de assujeitamentos estão ligadas a “práticas cristãs de normalização do comportamento e docilização da alma, observáveis nas escolas e nos seminários (...)” (CANDIOTTO, 2012, p. 17). O poder pastoral – e, portanto, o cristianismo – esteve envolvido não no território, ou na soberania, ou no Estado, mas na vida de cada indivíduo que constitui o rebanho, conjunto esse que implica um poder benévolo para orientar o todo e cada um (PRADO FILHO, 2012). Na pastoral cristã, Deus é o pastor dos homens e o padre é o subalterno a quem Deus confiou o rebanho dos homens. Assim, o pastorado é um tipo de relação religiosa em que o poder não se exerce sobre um território, mas é um poder benfazejo de sacrifício, vigilância e zelo sobre um rebanho contra tudo o que possa acontecer de nefasto quando em seu deslocamento de ir de um ponto a outro. O pastor sabe quais são os bons caminhos para chegar ao objetivo favorável que é o bem comum, a salvação do rebanho, rebanho este que deve obedecer, sem exceção, às leis que Deus impôs à natureza e aos homens. O bem é a obediência às leis do soberano absoluto, Deus (FOUCAULT, 1979; FOUCAULT, 2008a).

Pois nada lhe escapa. [...] Nenhuma das suas obras pode se furtar, no que quer que seja e nem um só momento, à vista Daquele que as faz ser; ele sonda as entranhas e os corações; nem um só ato, um só pensamento lhe escapa; pai boníssimo de todos os que o amam e ele ama, também é o juiz inapelável dos que lhe recusam o culto exclusivo a que tem direito e que se subtraem ao seu serviço.

Mas como recusar-lhe isso? Sua existência e sua glória manifestam-se em toda a sua obra (GILSON, 2001).

Esse bom pastor deve olhar todos e cada um, exerce um poder individualizante na medida em que, enquanto dirige todo o rebanho, cuida para que não haja uma só ovelha que escape de seus cuidados. A preocupação do pastor com seu rebanho, quando alguma ovelha se perde, é descrita no evangelho de Lucas (Lc 15.4-7):

[Q]uando alguma de suas criaturas, a quem o Senhor criou para que tivessem comunhão com ele, perde-se, Deus a busca até que, por fim, quando a encontra, carregá-la de forma carinhosa para casa. É uma parábola da encarnação (o pastor indo até os descampados desertos onde a ovelha perdida deve ser encontrada) e da redenção (encontro, retorno e restauração do perdido) (McGRATH, 2011, p. 27).

Esse rebanho, no entanto, não está fora do pastor, ele é de tal forma sua responsabilidade que o mal que comete ou acomete uma única ovelha é uma falha, um erro, um pecado do próprio pastor. Assim,

‘Trazer de volta as ovelhas errantes’, eis o problema que não foi simplesmente um tema teórico, mas um problema prático, fundamental, desde os primeiros séculos do cristianismo, quando foi preciso saber o que se fazia com os *lapsi*, dos que haviam renegado a Igreja. Havia que abandoná-lo definitivamente ou ir buscá-los onde estavam e onde haviam caído? (FOUCAULT, 2008a, p. 224).

Ocupando-se da salvação da alma, o poder pastoral se vale de estratégias para controlar os indivíduos, já que as ameaças de castigo e as promessas de recompensa não estão reservadas para o mundo material (AMARAL Jr., 2008). Na proliferação de funções pastorais em uma população, o pedagogo é aquele que cuida da boa educação das crianças, da sua saúde, vigor e aptidão. A presença do cristianismo como força discursiva organizadora e disciplinadora das condutas do homem não é algo recente, e arrisco dizer que sempre esteve próxima do Estado e da instituição escolar desde a emergência destes. Sobre as primeiras décadas do século XX, Rambo (1994) diz que a Igreja se credenciava com o direito natural sobre a Escola no que diz respeito às verdades da fé e a observância dos bons costumes.

Somente em último lugar aparece o Estado ao qual se atribuía a responsabilidade de zelar pelo bem comum, cuja tarefa na educação limitava-se ao dever de estabelecer parâmetros legais para a educação garantindo a cada cidadão as oportunidades e as condições mínimas.

Questões sobre por que existe o Mal em um mundo criado por um Deus bom sempre foram centrais nas discussões no cristianismo que se difundiu como processo paulatino e progressivo ao longo do século I. Pequenas comunidades de fiéis e pregadores se reuniam em torno de liderança local para leituras, atividades religiosas e rituais, nos centros urbanos do Império Romano (MARCONDES, 2007; 2010). Nessa circunstância, emerge a necessidade de um aparelhamento para congregar coisas, palavras, rituais, sujeitos, etc:

É daí que se origina o termo “igreja”, a partir do grego *ecclesia* (assembleia ou reunião de uma comunidade). Entretanto, não havia ainda uma unidade no cristianismo, e essas comunidades tinham diferentes formas de praticar a religião e, em muitos casos, seguiam diferentes textos contendo a mensagem de Cristo ou os interpretavam de diferentes maneiras (MARCONDES, 2010, p.109).

O *dispositivo moralitúrgico* cujo exercício disciplinar é liturgicamente exercido pelo poder pastoral cristão tem justificativa moral e se pulveriza e atualiza em várias práticas que têm o homem como objeto e efeito das relações de saber-poder. O *dispositivo moralitúrgico* opera construindo uma subjetividade que leva os sujeitos formados a um autoexame de consciência para, então, confessarem seus erros (ao padre, professor, família e a si mesmo) e corrigirem-se, em um movimento de autodepuração, à verdade e à salvação. O *dispositivo moralitúrgico* é uma tecnologia de construção do eu, de conversão de si a uma forma de vida litúrgica regida por princípios morais cristãos em que a cultura de si deve ser operacionalizada com rigor e afinco sobre si e sobre o outro em um movimento pastoral para a salvação. É como um *jogo* repetitivo em que se deve aprender as regras do jogo e a discernir “quem são os participantes para si mesmos e quem é cada um para os outros” (LARROSA, 1994, p. 45).

A palavra ‘jogo’ pode induzir em erro: quando digo ‘jogo’, me refiro a um conjunto de regras de produção da verdade. Não no sentido de imitar ou de representar...; é um conjunto de procedimentos que conduzem a um certo resultado, que pode ser considerado, em função de seus princípios e das suas regras de procedimento, válido ou não, ganho ou perda (FOUCAULT, 2006, p. 282).

Nesse movimento de constituição de um si, o *dispositivo moralitúrgico* produz uma relação pedagógico-pastoral cuja função moral de cuidado de si e dos outros exige um exercício contínuo de vigilância do que se pensa e sente. Tal tipo de movimento

[e]xige um trabalho de perscrutação e controle sobre os próprios pensamentos e instintos, num ambiente cuidadosamente preparado para facilitar esse trabalho de ascese, de autoexame e autocorreção, que exige a renúncia de si e o alçar-se a um estilo de pensamento e existência moral superiores. A pedagogia institui um trabalho sobre a consciência que visa a reforma e uma espécie de cura dos indivíduos (GARCIA, 2002, p. 173).

No ascetismo cristão de renúncia de si (em que o corpo deve renunciar aos desejos, anseios, instintos da carne), o si se aniquila em Deus, perde sua individualidade, para, arrependendo-se dos erros e das impurezas, ascender à outra vida, à pureza, à verdade, à salvação. Nessa cultura de si é preciso salvar-se para salvar os outros, pois “conhecendo-me a mim mesmo, ascendo a um ser que é a verdade, e cuja verdade transforma o ser que sou, assimilando-se a Deus” (FOUCAULT, 2010, p. 173).

Então, a salvação do rebanho está ligada a atitudes de guardar, proteger e conservar em um estado desejável o comportamento dos indivíduos. Para tanto, exercícios ascéticos de autoexame, de autocorreção e de renúncia de si se fazem necessários. Essa relação consigo – de perscrutação e de controle sobre os próprios pensamentos e instintos –, é também estendida para o Outro, em que o pastor tem superior missão moral/pastoral de guiar e curar (GARCIA, 2002). A moral implicada nessa missão é a moral cristã.

6.2. Moral cristã

O cristianismo se apóia em um território de ordem moral, uma vez que aprova certos tipos de comportamentos e condena outros, considerando estes últimos como imorais. A partir disso, o agir moral dos cristãos (moralidade) tem exigências próprias e é marcado por determinadas características. Mas o que é a moral e a moralidade para Foucault?

Foucault, em *História da sexualidade 2*, problematiza algumas noções que cercam a palavra “moral”, fazendo algumas distinções. Diz que por “moral” entende-se um conjunto de valores e regras de conduta propostas a indivíduos e grupos por meio de diversas instituições (familiar, educativa, religiosa, etc.). Esses valores e regras constituem um conjunto prescritivo chamado “código moral” que pode ser explicitamente ensinado ou ser transmitido de modo difuso, em um complexo jogo de elementos “que se compensam, se corrigem, se anulam em certos pontos, permitindo assim, compromissos ou escapatórias” (FOUCAULT, 1984, p. 26). A maneira como o comportamento dos indivíduos/grupos se conduz em relação às regras e valores, ou seja, como se submetem/obedecem/respeitam ou resistem/negligenciam a interdições, prescrições ou valores, Foucault chama “moralidade dos comportamentos”. Então, o modo como cada um controla e vigia seus próprios pensamentos/ações está ligado a princípios morais. Foucault se debruçou a pensar não apenas a existência de regras e valores prescritivos/controladores da conduta (moral), mas se as pessoas obedecem ou não ao código moral (moralidade dos comportamentos). Mais do que isso, significa que para obedecer à “moral”, uma ação não se reduz ao cumprimento de regra, lei ou valor, uma vez que implica: 1) códigos morais e 2) formas de subjetivação. Essa construção requer do indivíduo o domínio de si, o exame permanente e detalhado de si para consigo que requisita não apenas obedecer a regras/leis/valores, mas é, além disso, uma certa relação a si, uma “constituição de si enquanto sujeito moral”, “um certo modo de ser característico do sujeito moral” (FOUCAULT, 1984, p. 28). Assim, a sujeição do indivíduo à construção de um sujeito moral é indissociável do tripé que apoia essa construção: 1) modos de subjetivação, 2) ascética e 3) práticas de si. São práticas em que

o indivíduo circunscreve a parte dele mesmo que constitui o objeto dessa prática moral, define sua posição em relação ao preceito que respeita, estabelece para si um certo modo de ser que valerá como realização moral dele mesmo; e, para tal, age sobre si mesmo, procura conhecer-se, controlar-se, põe à prova, aperfeiçoa-se, transforma-se (FOUCAULT, 1984, p.28).

No Dicionário de Ética e Filosofia Moral (CANTO-SPERBER, 2003, p.369-370), para a palavra “cristianismo” segue as seguintes considerações:

A moral não faz parte do credo, o cristianismo não é em sua essência uma moral, nem mesmo uma fonte transcendente da moral. [...] No entanto, na medida em que se depara com o agir, com o ser do homem, com a existência de outrem, o olhar da fé cruza o do filósofo e do moralista. O cristianismo pertence a uma ordem diferente da moral, mas não se desinteressa dela.

A moral cristã pode ser encontrada em orientações sobre as condutas da comunidade nas falas do Apóstolo Paulo, que “[...] exorta a determinados comportamentos, recomenda hábitos, indica virtudes a cultivar, propõe soluções para problemas de decisão concreta” (COUTINHO, 2011, p. 114). Esse Apóstolo:

Manda ter ‘sentimentos de misericórdia, de bondade, de humildade, de mansidão, de paciência’ (Cl 3,12), diz às mulheres que sejam submissas (cf. Cl 3,18), recomenda aos escravos que obedeçam (cf. Cl 3, 22), prefere que as viúvas jovens se casem (cf. 1Tm 5,14) e que as outras fiquem por casar (cf. 1Cor 7,8), diz que as mulheres devem estar caladas nas assembleias (cf. 1Cor 14,34) e até recomenda a Timóteo que não beba só água, mas também um pouco de vinho (cf. 1Tm 5,23). É conhecido de todos que Paulo não se limita a anunciar o Evangelho de Jesus Cristo, mas reflecte também sobre questões de ordem moral (Idem).

Então, em relações de saber/poder, o cristianismo universaliza exigências morais, pois considera que existe uma verdade racional, universal e natural que deve valer tanto para cristãos quanto para não cristãos e que vale indiferentemente do tempo histórico, nacionalidade ou religião (JUNG, 2012). Nesse sentido, os homens têm ações livres, mas leis e regras morais cristãs regulam as experiências particulares de cada um para orientar os juízos em nome do dever e do bem, determinando comandos ou proibições.

Nessas condições, o *dispositivo moralitúrgico* faz ver, na escola deste estudo, o cristianismo como natural e inato à razão e ao bom-senso, uma vez que, na impossibilidade de com a razão provar a existência de Deus – não é essa a questão – agarra para si como sua principal função estabelecer, como prática pedagógica, a moral cristã ordenadora do mundo. Nesse sentido, práticas *moralitúrgicas* conduzem o docente a falar em nome de uma função que deve estar atenta ao período da vida do aluno mais adequado às orientações de cunho moral. Esse momento é a juventude:

O sentido da moralidade aprofunda-se entre o fim da segunda infância e o começo da adolescência, ou seja, dos 13 aos 15 anos. Trata-se do sentido da responsabilidade e do seu complemento, o da culpabilidade, que permite a justa concepção do pecado, atingindo o domínio das nossas relações com Deus (WILLOT,1969, p. 312).

No *dispositivo moralitúrgico* a vida é um caminho de exaustivo exame de sua natureza mais profunda para a contínua correção de si em um processo ascético de escrutínio de si. Tais tecnologias de confissão e de exame da consciência buscam a verdade, para o renascimento e salvação em outro mundo.

Em conversa com a professora que ministra aulas de Ciências e também de Ensino Religioso, ela relatou que os conteúdos abordados nas suas aulas de Ensino Religioso falam sobre os valores prezados pela instituição escolar. A entrevista mostrou a hegemonia da discursividade cristã sobre outras religiões. Ela, embora reconhecendo a existência de outras vertentes religiosas na escola, desconhece seus nomes e informações atinentes, e foi somente durante a entrevista em questão é que ela passou a pensar na possibilidade de desenvolver debate também sobre outras religiões, que não somente a católica. Segue abaixo um trecho dessa entrevista:

Pesquisadora - Tu sabes quais são essas outras religiões?

Professora - Não, não sei de quais são. Nomes por nomes, assim, não. Mas nós temos assim, em todas as salas, crianças de outras religiões. Por isso que, assim, ó, cada vez que *eu trabalho ensino religioso é sempre relacionado à ética³⁰, princípios, moral, essas coisas, [sobre] o certo, como que tu deve agir na sociedade para ser aceito,...* Ainda dei o texto de ética, *como que a gente deve agir na sociedade,...* Ainda comentei com eles, quando a gente vai para uma entrevista de emprego, quando a gente vai pedir um serviço em algum lugar, eles sempre perguntam: tu é de onde? Quem é o teu pai? Porque eles sabem que conforme a família, a pessoa tende a ser guiado, geralmente é assim, né? Teria que ser assim, né? Alguns se desvir-

³⁰ A fala das professoras me fez pensar na ambiguidade que essa palavra é tomada no dia-a-dia, tomando as vezes de noção remetida à moral, valores, caráter ou costumes “corretos”. Assim, questionando-me sobre qual o entendimento que a escola promove para a palavra “ética”, relaciono com aquilo que Baptista e Fuchs (2007) falam sobre “*êthos*” quando começam a explicar a palavra: é a forma interior dos valores de uma determinada cultura formada por uma percepção interior de onde nasce o dever como expressão da consciência. Assim, segundo os autores, seria necessário ao “ser humano ver profundamente os valores, problematizá-los, buscar sua consciência [...], e assim, para “sermos éticos não é ditar normas a serem cumpridas, principalmente em sala de aula, mas apresentar valores, deixando que cada aluno tenha a liberdade de escolher segui-los ou não” (Idem, p. 140).

tuam, enfim, né? Mas os princípios que os pais passam para eles, eles aflo-ram neles, né? E daí como tem essas várias religiões, a gente trabalha rela-cionado a isso, mas eles, cada um na sua religião, eu vejo eles bem partici-pativos. Eles [os alunos] são [bem participativos], *eles vão na igreja*, tem uns que vão uns [certos] dias na igreja e não podem ir para outro lugar, en-tão tem coisas assim como [por exemplo], acho que é na sexta-feira, que tem uma religião que depois que o sol se põe eles não podem fazer ne-nhuma atividade, só rezam, então, tem várias crianças aqui... Isso até seria uma coisa interessante de a gente até trabalhar, de repente fazer um traba-lho relacionado às religiões para eles conhecerem as religiões dos colegas, porque eles só sabem que eles [os “outros”] não são católicos, são de ou-tra, mas qual é a outra? O que é a outra? Isso aqui me fez eu pensar nisso agora. Pensei em fazer algo sobre isso agora, [mas] não sei se vai dar tempo esse ano. (Diário de Campo, junho/2017).

O que gostaria de salientar aqui é de que a professora fala confortavelmente como sujeito porta-voz da discursividade cristã que, por sua vez, obstrui a passagem de outras possibilidades de existência na comunidade em questão. Por se tratar de um povoado imer-so em um fluido gelatinoso cuja viscosidade exaustivamente desacelera ou mesmo impede outros movimentos se não aqueles já previstos e desejáveis à conformidade a um formato *moralitúrgico* de sujeito, vi que os efeitos da rede constituída pelas práticas *moralitúrgicas* se repetem e reatualizam sistematicamente um modo moral e litúrgico de pensar e agir.

Ao longo da pesquisa, não apenas a igreja local difunde o cristianismo, uma vez que a instituição escolar também guia a educação baseada em valores, atitudes, ações, compor-tamentos cristãos. O cristianismo na escola pesquisada atravessa os lugares justificando-se como “tradição cultural” da região que, por meio de “ação moral corretiva”, orientando a conduta, os costumes, os estilos de vida dessa comunidade. Em conversa com uma das pro-fessoras da escola que ministra aulas para a turma multisseriada de 4º/5º anos, ouvi que antigamente a escola manifestava muito mais contundentemente objetos cristãos, mas que, de uns anos para cá, a pluralidade de outras religiões chegadas à escola marcaram resistên-cia em oposição à preponderância de elementos cristãos. Segue abaixo um trecho de entre-vista com essa professora:

Pesquisadora – Como é trabalhado o ensino religioso?

Professora – Desde que começou a surgir essa diversidade de religiões (e aqui no nosso lugar pequeno como é, tem bastante), foi tirado muita coisa do espaço, nós tínhamos imagens, nós tínhamos o crucifixo em cada sala, a

gente fazia orações, né, no início da aula, desde que a gente começou a ver isso de uma outra maneira – e alguns pais nos cobrando que não podia ter isso, que não podia ter aquilo –, a gente começou a dar uma relaxada, porque eu imagino assim, ó, o que que eu trabalho com os meus alunos? Valores, isso eu trabalho bastante, pego uma mensagem, leio pra eles, e a gente reflete sobre isso, [...] assim ó, eu acho que com isso aí a gente deixou um pouco a religião de lado, né?... Porque assim, ó, mesmo que aqui sendo a maioria católico, eu acho que tudo o que a gente ouviu tem um medinho de tá,... de seguir no católico, então assim, o que que eu procuro ver no filme, eu vejo um filmezinho, levo eles lá, um filme pequeno, e vamos ver as atitudes, o que que é bom, será que nós estamos agindo assim?.. ah eles estão meio agitados hoje, vamos ver o que tá acontecendo, por que que tá acontecendo isso, o que que houve, né?, e trabalho às vezes dou uma caída no católico mas daí digo assim ó: a gente tem que ver que o Jesus, Deus, é o mesmo, agora,.. na religião católica é assim, lá no outro a gente vê talvez de uma outra forma, mas pra nós, *nós temos que acreditar em alguém, né?, num ser superior, que nos dá força*, que nos ajuda, que faz com que.. então, eu trabalho dessa forma religião.

Pesquisadora – Quais são as outras religiões na escola?

Professora – Tem Deus é Amor, tem evangélicos, tem a luterana, tem várias religiões aqui, até este ano tenho *sorte que a minha turma é toda católica*, se não tem uns que não vão muito na igreja que os pais não vão e tal, mas a gente sabe que é católico, até esse mês, o mês da Bíblia, eu vou começar a trabalhar bastante vou pedir pra eles trazerem alguma leitурinha pra ler durante a semana assim, porque eu acho importante, eu ainda acho que eu falho um pouco até na oração do início, porque teve um ano que eu tive quatro [alunos] de outra religião, então a gente se retrai um pouco. (Diário de campo, junho/2017).

A fala da professora mostra que há pouco espaço, na escola, para a existência de ateus, pois, segundo ela, todos precisam acreditar em algum deus para bem viver. Além disso, refere-se à sorte ser professora de turmas majoritariamente formadas por apenas um balizamento moral religioso. Em conversa com outra professora, ela menciona sobre a importância do cristianismo na função educativa da pequena comunidade, desde o primeiro ano em que trabalha lá. A escola, segundo ela, já esteve muito mais envolvida em atividades pedagógicas que ensinam valores cristãos desejáveis pela escola e comunidade. Segue abaixo um trecho dessa entrevista:

Pesquisadora – Como é o Ensino Religioso na escola?

Professora – A nossa escola já foi mais participativa em relação à religião, até na comunidade, todos os eventos que tinham relacionados à religião,

aqui, à igreja, a gente estava sempre envolvido, quando eu cheguei aqui. A gente participava de *Corpus Christi*, a gente participava das *festas da igreja*, a escola estava sempre representada por alguma coisa, era muito integrado. O que a gente visualiza de uns anos para cá: várias outras religiões entraram. As [crianças] que eram mais católicas foram saindo e foram vindo outras de outras religiões. (Diário de Campo, junho/2017).

Entender o funcionamento do *dispositivo moralitúrgico* se faz necessário para problematizar as formas de relação que os sujeitos devem estabelecer consigo mesmos, com os outros e com o mundo a partir de determinados valores morais. Os processos de subjetivação são efeitos das práticas pedagógicas *moralitúrgicas* que funcionam com efeito disciplinar no governo das almas e condutas orientando os modos como os indivíduos vêem e falam de si e dos outros. O modo de ver e falar de si e dos outros não é neutro, mas construído pelo *dispositivo* moral e litúrgico. Considerar os valores morais como conhecimentos produzidos implica considerá-los como produções situadas temporal/espacialmente e ligadas aos saberes³¹ que os produzem e os validam como verdadeiros.

O *dispositivo moralitúrgico* é derivado de uma história construída por saberes conjugados sob o mesmo denominador moral/cristão. Os saberes que sustentam práticas *moralitúrgicas* constituem espaços para que os sujeitos falem a partir de determinado lugar e função em nome do cristianismo e que têm especial preocupação com os corpos que devem ser saudios, limpos, fortes e educados. Os discursos³² médico, religioso e pedagógico estiveram envolvidos na colônia/comunidade da região pesquisada (que é rural) como sistematizadores de sua higiene, limpeza, saúde. Os médicos, como diz Foucault (2009, p. 213), eram “es-

³¹ O saber envolve 1) tudo o que se pode falar em práticas que envolvem condutas, singularidades e desvios que se referem a um domínio constituído por diferentes objetos; 2) o espaço ocupado por um sujeito para falar e exercer determinadas funções (observar, interrogar, registrar, decidir, dentre outras) em relação ao objeto com o qual se ocupa; 3) o conjunto dos pontos de articulação entre práticas de diferentes domínios (FOUCAULT, 1986). O saber é, então um agenciamento de estratos históricos, isto é, efeitos de práticas ou positivities, “de coisas e palavras, de ver e de falar, de visível e dizível, de regiões de visibilidade e campos de legibilidade, de conteúdos e de expressões” (DELEUZE, 2013, p. 57). O saber “define-se por suas combinações do visível e do enunciável próprias para cada estrato, para cada formação histórica” (Idem, p. 60).

³² Um discurso é um conjunto de enunciados de um determinado campo de saber que sempre existe como prática. E os discursos (religioso, pedagógico, médico, científico, jurídico, etc.) não existem sozinhos, mas, se cruzam, se associam, disputam legitimidade. Assim, o discurso religioso pode se associar ao discurso pedagógico, por exemplo. Mas, os discursos, embora tenham instâncias de delimitação diferentes, se comunicam e encontram superfícies de emergência ou condições de possibilidade para definir aquilo de que falam, isto é, para fazer aparecer um determinado objeto, tornando-o nomeável e descritível (FOUCAULT, 1986).

pecialistas do espaço”, na medida em que atentavam a quatro problemas fundamentais: clima, solo, umidade, variações sazonais que poderiam favorecer determinado tipo de doença; a densidade entre homens, animais e coisas (água, esgoto, ventilação, matadouros, estábulos, cemitérios), e as migrações que levavam junto novas doenças. Na engrenagem dos aparelhos de poder, valores morais são criados no (e para o) corpo social, havendo especial atenção ao corpo do todo e de cada um (seus gestos, hábitos e desempenhos cotidianos), para exigir deles não só seu serviço como também para garantir sua saúde (FOUCAULT, 2009).

O *dispositivo moralitúrgico* é justamente esse aparato que vem funcionando, na região pesquisada, como uma constelação de objetos visíveis, enunciações, arquiteturas, ações, documentos e sujeitos que falam a partir de determinada posição, isto é, como porta-vozes desse *dispositivo*. Todos esses elementos constituem um conjunto que dá materialidade e opera consonantemente uns aos outros como rituais, ou melhor, como “liturgias”. Tais práticas litúrgicas se articulam como técnicas na rede saber-poder-subjetividade, cujo conjunto delas movimenta um regime, ou seja, um “regime de luz” sobre determinado objeto.

6.3 Liturgias

Os elementos do *dispositivo moralitúrgico* são *práticas* (orações, sinal da cruz, confissão, crucifixo, padre, imagens de Jesus, filmes religiosos, igreja, cemitério, cantorias, palavras, sons, enunciações, ações) que falam, constroem e são construídos curricularmente³³ na escola e produzem uma subjetividade cristã escolar. Esses elementos se aproximam/articulam entre si sob cadência litúrgica que captura e envolve a aten-

³³ O currículo é uma invenção, cujo conteúdo e linguagem são construções sociais derivadas de um campo de luta em que diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia, uma vez que “todo conhecimento está estreitamente vinculado com relações de poder” (SILVA, 2010, p.139). Na perspectiva dos estudos pós-críticos, “o conhecimento não é uma revelação ou um reflexo da natureza ou da realidade, mas o resultado de um processo de criação e interpretação social”, sendo todas as formas de conhecimento “vistas como resultados de aparatos – discursos, práticas, instituições, instrumentos, paradigmas – que fizeram com que fossem construídas como tais” (SILVA, 2010, p.135-136). Segundo esse autor, instâncias tão diversas como museus, filmes, livros, turismo, ciência, televisão, publicidade, medicina, artes visuais, música, etc. também são pedagógicas, pois também ensinam coisas, estão envolvidas em relações de saber/poder e em processos de subjetivação.

ção/pensamento/corpo dos escolares formando uma protuberância, ou seja, uma saliência/efeito do *dispositivo*. Em litúrgico movimento, o *dispositivo* põe e regula os corpos escolares a falarem/fazerem/pensarem como práticas redundantes e disciplinadoras de si.

A noção de liturgia está associada à noção de ritual cristão. A palavra ritual designa um conjunto de gestos, palavras, ações e atitudes rotineiras não necessariamente ligadas à religião: “No âmbito militar, civil, no dia-a-dia, também realizamos vários ritos, como cumprir as pessoas, por exemplo. Ritos servem para organizar e dar ordem à vida. Principalmente nas situações de crise, insegurança, mudança, os ritos servem para orientar as pessoas que deles participam. Por isso são tão necessários para os grupos humanos” (ADAM, 2010, p. 89). No entanto, a noção de liturgia no mundo grego significou um ofício religioso público que envolve:

orações, cantos, confissões, leituras bíblicas, gestos, como a bênção, por exemplo, a Ceia do Senhor, o ficar em pé, o juntar as mãos, reunir as ofertas, ouvir, silenciar, são diferentes elementos e formas da liturgia. Todo culto tem liturgia, desde que tenha um conjunto de elementos e formas, uma determinada estrutura. A liturgia não nasceu por acaso ou por vontade de uma ou de um grupo de pessoas. [...] (ADAM, 2010, p. 100)

A palavra liturgia engloba rituais, mas estes, tomados em âmbito religioso como atividades que periodicamente se repetem, se sucedem, se intercambiam entre gestos, cerimônias, preces, cantos cujo conjunto de ações é público³⁴ e compõe um serviço alusivo a atitudes cristãs na vida social. Uma das definições para ela pode ser a seguinte: “é o complexo de coisas, palavras e acções, que, estão ordenadas na Igreja mãe Bracarense, para prestar o culto externo devido a Deus e para a salvação das almas” (PINTO, 1952, p. 18) ou ainda: Liturgia é o complexo de objectos, fórmulas e actos, estabelecidos os essenciais por Cristo³⁵ e ordenados todos pela Igreja, para que em nome dela e por pessoas para isso deputadas, se dê o culto a Deus e a santificação às almas (Idem, p. 22). Liturgia, ritual ou ainda a palavra

³⁴ Culto “público” diz respeito a uma noção jurídica em ordem ao Direito Canônico, “exercido em nome da Igreja por pessoas para isso legitimamente deputadas e por actos, que pela instituição da Igreja, somente a Deus, aos Santos e aos Beatos se hão-de prestar” (PINTO, 1952, p. 17).

³⁵ Na triangulação “Dogma, Moral e Culto”, Cristo, como mestre, “veio ensinar o Dogma, como rei impor a Moral; como sacerdote, realizar e exprimir no sacrifício da cruz o verdadeiro culto a Deus, e dar a santificação às almas” (PINTO, 1952, p. 24).

medieval *ordo* expressa concomitantemente a noção de planejamento do espetáculo dos corpos, de organização do terrestre e do celeste, de ordenação, consagração de autores, lugares, objetos de ritual (SCHMITT, 2014).

O ritual litúrgico está na origem, também, de todas as representações cênicas dos gregos e bizantinos, isto é, ligado ao sagrado que, no teatro, rapidamente, fundiu-se com o religioso, daí seu caráter litúrgico³⁶. O drama litúrgico constituiu o teatro de caráter moral, uma vez que a igreja não aceitava as artes de caráter profano. A igreja tentou limitar o teatro considerando-o inapropriado e mesmo obra de forças diabólicas e, por isso, como aconteceu com outras formas de manifestação artística (arquitetura, a escultura, a pintura, a música, a literatura), buscou difundir a “Palavra de Deus” através de cerimônias encenadas com regras de comportamento para os fiéis que vão assistir e participar do ritual litúrgico. Ao longo do século X, como inovações nos rituais litúrgicos, os monges passaram a incluir encenações dramáticas de certas passagens do Evangelho, com adereços, gestos, ações e diálogos cantados pelos padres. Como parte de um movimento ritualístico de devoção, a também confissão exigiria um guia espiritual como autoridade apta a ouvir e adequadamente orientar aqueles que admitissem suas faltas e erros.

Também o “drama litúrgico” utilizou a igreja como palco onde se desenrolava um espetáculo sagrado, como parte dos serviços religiosos divulgadores de mistérios, milagres e moralidades³⁷. A palavra “liturgia” aparece como um dos eixos de trabalho da Rede Sino-dal³⁸. Conforme Adam (2007, p. 95), esse eixo implica considerar que o ser humano precisa de ritos para compreender a si próprio, uma vez que não basta saber histórias bíblicas, mas também “ritualizar a presença de Deus entre nós”. Assim,

As celebrações, a liturgia da escola, precisam encontrar sintonia com a ‘liturgia’ da comunidade escolar, ou seja, encontrar pontos de diálogo e troca com os ritos, os símbolos, as festas, os marcos e passagens da vida da escola e da vida das crianças, dos jovens e dos adultos que lá estão. Para esta sintonia funcionar, os momentos celebrativos devem ser pensados e conduzidos junto com os integrantes da comunidade escolar, ou seja, junto com os/as alunos/as e professores/as (Ibidem).

³⁶ <http://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/drama-liturgico/>, acesso em 20 de junho de 2019.

³⁷ <http://12-efe.blogspot.com/2014/10/do-ritual-ao-teatro-modulo-1.html>, acesso em 20 de junho de 2019.

³⁸ Rede de escolas luteranas.

Todos os dias, ano após ano, repetidamente, no tempo cíclico de uma liturgia, uma miríade de elementos (sons, coisas, palavras e ações) funciona como práticas que conferem/constroem/mobilizam certos sentidos para as coisas, ações e para a própria vida dos indivíduos. Esse vasto sistema de práticas conferem um sentido e uma ordem ao mundo. Isoladas, tais coisas, palavras e ações não fariam sentido algum. Apenas quando o conjunto – no caso, aqui tratado, as orações, o sinal da cruz, a presença de crucifixo, de padre, de imagens de Jesus, da confissão, das idas à Igreja, das cantorias etc. – funciona junto com a engrenagem discursiva é que tais elementos são aceitos como legítimos e se movem como práticas formadoras de sentidos e autenticadoras de tal discursividade.

Assim, a liturgia como tecnologia disciplinar, elabora um sujeito produtivo, dócil e cristão a partir da repetição ritualística junto com/a partir de/em torno de elementos que orientam um modo de ser do corpo escolar. Então, em um espaço escolar fechado e vigiado, a liturgia disciplinar organiza e fabrica em cadência repetitiva – dentro de vetores espacial e temporal mutuamente implicados – a conduta dos corpos e a uma subjetividade cristã e que obedece a uma cadência de movimentos repetitivos, ao longo do tempo. A liturgia como jogo implica rotinas e ritmos que convidam os alunos à sensação de pertencimento a algo em uma sequência repetitiva de eventos que se repetem e cujas regras são cumpridas a fim de que o jogo possa ter continuidade. Mesmo aquele aluno que mostra dificuldades em aprender os conteúdos escolares, entra no jogo disciplinar litúrgico construtor de si, pois nele encontra certo conforto e aceitação perante os olhos vigilantes da escola.

Um dos elementos litúrgicos que trago como exemplo, observado na escola pesquisada, é o ritual da *reza no início da aula*. Em entrevista com a professora que ministra aulas para a turma que contempla alunos de quatro e cinco anos de idade, ela mencionou a importância de iniciar os trabalhos da tarde convidando seus *alunos a ficarem em silêncio e pedirem a proteção de Deus, para assegurar o bem estar, a paz e a tranquilidade da escola e da família*. A professora alega não se tratar de um ritual ligado a alguma religião específica, mas apenas um *momento de reflexão para despertar bons costumes*. Todos os alunos da turma reduzem seus movimentos corporais, fecham os olhos, ouvem apenas a voz da professora que faz a oração em voz mais lenta, amorosa e tranquilizadora. Os alunos então mais

calmos e prontos a começarem suas atividades de escrita no caderno. A reza é um dos elementos litúrgicos que, como gesto/coisa/palavra/etc. repetitivos, configura o *dispositivo moralitúrgico* que envolve, articula e disciplina, com seus múltiplos tentáculos, a conduta escolar. Essa atividade parece não ser incomum em algumas escolas públicas brasileiras. Segundo Fischmann³⁹, a religião está presente no cotidiano da escola pública brasileira:

Ela aparece, sempre de forma irregular, das mais diversas maneiras: o crucifixo na parede, imagens de santos ou de Maria nos diversos ambientes, no ato de rezar antes da merenda e das aulas, na comemoração de datas religiosas. Alguns professores chegam a usar textos bíblicos como material pedagógico para o ensino da Língua Portuguesa ou para trabalhar conteúdos de outras disciplinas. É um equívoco chamar essa abordagem de "transversal" porque quem faz isso enxerta conteúdo de uma disciplina facultativa numa obrigatória.

A liturgia disciplinar como tecnologia implica a presença de um líder espiritual que se reveza entre as professoras e o padre. O padre da comunidade aparece com regularidade na escola, sempre convidado pela Direção para que venha dar palestras e aconselhamentos que orientem a boa conduta dos escolares. Abaixo, trago um exemplo de fragmento de meu diário de campo:

O recreio havia acabado. Segundos após o sinal, a bola voou para fora dos limites do pátio da escola. Os guris foram buscá-la. Deixaram o pátio da escola e se perderam entre a vegetação. A diretora ficou braba: "Já bateu o sinal", "vocês não ouviram?". "O padre já está esperando", diziam atordoadas as professoras. Vozes adultas, aqui e ali, repetiam que já estavam atrasados para a fala do padre. Entramos na pequena sala onde o padre teria apenas 45 minutos para cantar, tocar violão e falar da Páscoa, de Meio Ambiente, *de fé e de como ser um bom ser humano*. Seus olhos raramente fitavam alguém. Aqui e ali, lançava perguntas, os alunos respondiam, mas pouca ou nenhuma atenção era dada às contribuições que chegavam. Explicou que *há duas coisas aos quais os humanos são escravos*. Perguntou quais eram. Um menino arriscou: "Jesus?" O padre, aflito, depressa corrigiu que as duas coisas eram: "*pecar e morrer*". Perguntou, então, o que é pecar. Um dos meninos disse: "é a internet?" Outro disse: "são os jogos, os games?" O padre continuou falando, dessa vez sobre *a importância da escola em conscientizar sobre como ser um bom cidadão para que o mundo possa ser salvo*. (Diário de campo, 06/04/2017).

³⁹ "Escola pública não é lugar de religião", entrevista com a Profa. Dra. Roseli Fischmann. Por Amanda Polato, em 08 de Outubro de 2009, no site <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/743/roseli-fischmann-escola-publica-nao-e-lugar-de-religiao>. Acesso em 10 de setembro de 2019.

Também há de se ressaltar que as práticas *moralitúrgicas* produzem uma forma de vida que converge à missão pastoral – movida pelo amor, boa vontade e peregrinação à verdade/salvação cristãs. Para isso é preciso um líder espiritual que oriente a conduta dos alunos (capturando os desviantes). A intermitente vigilância de si e do outro, a individualização de cada um, o exame de pensamentos, ações, desejos, atitudes é o movimento moralitúrgico que autoriza/desautoriza certos modos de existência.

Situando a liturgia na história, o Movimento Litúrgico foi um processo cujo foco foi fortalecer um maior envolvimento e participação dos fiéis em atividades católicas, movimento que se espalhou por toda Europa e posteriormente também nas Américas, no início do século XX. A *Liturgia das Horas*, por exemplo, antes de uso exclusivo do clero e dos religiosos, passou a chamar a presença também de jovens leigos para rituais de santificação das horas do dia cristão, tais como leituras, cânticos, celebrações, preces e orações cristãs (LIMA, 2012).

O Movimento Litúrgico fez circular efeitos de poder da discursividade cristã, funcionando – em palavras de Foucault – “por canais cada vez mais sutis, chegando até os próprios indivíduos, seus corpos, seus gestos, cada um de seus desempenhos cotidianos” (FOUCAULT, 2009, p.214). Na engrenagem do discurso cristão, diversos elementos heterogêneos falam em seu nome como práticas discursivas. No Brasil ocorreu ampla

[...] expansão do Movimento para dar educação litúrgica aos fiéis através de **publicações, cursos, congressos, programações de estudos litúrgicos** dentro da Ação Católica, **semanas litúrgicas, promoção da renovação da música sacra, da escultura, pintura, arquitetura etc.** (LIMA, 2012, p. 175-176). [meus grifos]

Tal processo fez recuperar valores cristãos fazendo “tornar viva e eficaz a celebração dos mistérios cristãos, de modo que os ritos ‘falassem’ aos homens de hoje⁴⁰”. Saldanha (1998, p. 47-48) diz que rituais devem ter surgido em ocasião histórica para definições de

⁴⁰ <https://www.vaticannews.va/pt/vaticano/news/2018-06/movimento-liturgico-e-a-reforma-liturgica-de-pio-xii.html> Acesso em 29/04/2019.

comportamentos mais adequados a uma sociedade mais “civilizada”, para a superação de rudezas e

controle de gestos, delimitação da linguagem, de espaços e de situações. O rito é a forma, e a forma educa: o ritual terá atuado como um indutor pedagógico, assim como para quem testemunhava: os rituais confirmam posições e exigências. Daí o palácio e o templo como educadores; daí a expressão noblesse oblige indicando que o peso maior das exigências éticas recai sobre os que devem dar o exemplo.

As práticas litúrgicas estão ligadas a uma configuração de saber, isto é, a uma rede constituída por relações de força que as sustentam e produzem. Essa rede envolve diferentes campos de saber que se tramam e interrelacionam, tais como o saber religioso, o saber pedagógico, o saber psicopedagógico, dentre outros tantos que abrem espaço e autorizam os sujeitos a falar (ou não) tudo aquilo que tange ao objeto, qual seja, o aluno. As relações de saber/poder exercidas na escola pesquisada se efetuam como movimento cadenciado litúrgico e, por isso, “o poder não pode exercer-se sem uma sagração da verdade”, e no exercício do poder são necessários rituais de verdade, isto é, liturgias da verdade (GONÇALVES, 2017, p.371).

Ao longo do período na escola pesquisada, vi que a música cumpre um papel relevante em festividades de homenagens. Em uma das ocasiões (que supunha não ter relação alguma com o cristianismo), uma apresentação de dança de alunos foi apresentada aos familiares ao som da música Planeta Azul, de Chitãozinho e Xororó, em homenagem ao Dia do Meio Ambiente. Tal música chama atenção aos efeitos da poluição nos rios, e em sua mensagem final traz enunciados como “tudo o que se planta, se colhe” e “o tempo retribui o mal que a gente faz”, assim como, “estar de bem com Deus”, em prol da conservação ambiental, acionando-se como parte dos elementos componentes do *dispositivo moralitúrgico* cristão que a tudo vigia e julga. Nesse sentido, o julgamento de Deus é o maior argumento a justificar a preservação da natureza. Não é por acaso que determinadas músicas são escolhidas em celebra-

ções escolares. Sons, gestos, palavras e melodias desempenham função pedagógica, atraindo a atenção e ensinando saberes e valores. Segue abaixo o trecho da música⁴¹:

[...]
O rio que desce as encostas já quase sem vida
Parece que chora um triste lamento das águas
Ao ver devastada, a fauna e a flora
É tempo de pensar no verde
Regar a semente que ainda não nasceu
Deixar em paz a Amazônia, preservar a vida
Estar de bem com Deus
[...]

Este momento mostra que a música na escola desempenha função pedagógica em rituais celebrativos, uma vez que atrai a atenção da comunidade escolar à letra e à melodia envolventes, as quais falam e constroem, de modo particular, certa configuração e certo entendimento sobre as coisas e sobre o mundo. Lorenzetti (2012), em estudo sobre o espaço em que acontece o ensino de música, embora tenha concentrado a atenção da análise em igreja católica, traz aqui algumas considerações a respeito da importância do cenário, sons, gestos, cheiros que convocam estímulos e que funcionam como práticas pedagógicas:

A música não é um simples acessório, mas algo essencial. É um espaço que não é neutro, pois exige uma “roupa apropriada” para as ações litúrgicas, além de, também, exigir certa postura (evitar conversas paralelas, manter uma postura física adequada, realizar os gestos rituais propostos sobriamente). É um espaço que envolve os sentidos: o olfato, por meio de incensos; a audição, pela música e pelas leituras; a visão, com imagens e cores; o tato, pelo aperto de mão. É um espaço feito de muitas pessoas, de muitos momentos, de muitas celebrações (LORENZETTI, 2012, p. 12).

Além da música, a presença da igreja, orações, cemitério, padre, enfim, todos os outros elementos mostrados até aqui fazem aparecer um território que irrompe, marca e descreve a regularidade de um domínio e seus jogos de relações entre sujeitos e coisas. Esse território cristão é constituído por marcas correspondentes a ele e materializam-se em um mesmo plano como elementos expressivos construtores de um *êthos* cristão. Deleuze, em

⁴¹ A letra pode ser acessada no site <https://www.lettras.com/chitaozinho-e-xororo/45235/>, acesso em 22 de maio de 2019.

seu abecedário⁴², menciona *território* como constituído por marcas, qualidades expressivas ou matérias de expressão. Para explicar tais marcas, dá exemplos de animais com suas glândulas anais de cheiro, com suas urinas, posturas, cores, cantos, sons, comportamentos com os quais marcam as fronteiras de seu território. “Os etólogos cercaram o conjunto destes fenômenos com o conceito de ‘ritualização’. Mas esta palavra [...] não dá conta nem de sua variabilidade nem de sua fixidez” (DELEUZE, 1997, p. 125). Em Mil Platôs (1997), Deleuze segue com exemplos de animais, mostrando a função territorializante da nidificação exercida por machos de certa espécie de pássaro. Assim, menciona que materiais, cores, odores, sons, posturas, comportamentos etc. constituem todo um conjunto heterogêneo de componentes que são marcas expressivas. Um comportamento de dança nupcial, estalidos com o bico, exibição de cores, posturas do pescoço alongado, gritos, alisamento das penas, reverências são marcas territorializantes, motivos territoriais e funções territorializadas que mantêm a consistência (o “manter-se junto”) desses elementos heterogêneos. Esses exemplos dizem que na formação de um território há formação também de um sujeito (ou mais de um) e de uma função (ou mais de uma). No exemplo de Deleuze, o sujeito que exerce a função territorializante é o macho da espécie de pássaro referida, e a função é a de nidificação, principalmente, e também a de corte, como demarcadoras de um território.

O que quero dizer é que o movimento moral e litúrgico são práticas que territorializadas e que, tal qual em um ritual de acasalamento, põe em funcionamento uma série de elementos heterogêneos enredados no *dispositivo*. Nesse *dispositivo*, há um sujeito escolar que é um “líder espiritual” (professor, diretor, padre, supervisor etc.) que fala em nome desse *dispositivo*, ou melhor, em nome da função do *dispositivo*.

A função do *dispositivo moralitúrgico* é fazer ver e fazer falar o discurso cristão, discurso esse que, como já visto, não é neutro, mas formado e formador de valores morais cristãos. Então, a emergência das qualidades expressivas (ou estéticas) do *dispositivo moralitúrgico* são: as orações, o sinal da cruz, a presença de crucifixo, do padre, das imagens de Jesus, da confissão, dos filmes religiosos, das idas à Igreja, das cantorias etc., e a função do *dispositivo moralitúrgico* é, portanto, fortemente territorializada.

⁴² O abecedário de Gilles Deleuze, disponível em <http://escolanomade.org/wp-content/downloads/deleuze-o-abecedario.pdf>, acessado em 22 de maio de 2019.

Esses elementos (ou matérias de expressão) heterogêneos evidentemente não pertencem a um sujeito, mas apenas desenham um território ocupado por um (vários) sujeito(s) (DELEUZE, 1997). Assim, as práticas são primeiras em relação ao território criado e firmado, e não o contrário, o que implica dizer que todos os componentes do *dispositivo moralitúrgico*, territorializados, operam como práticas que demarcam e têm como efeito o funcionamento do território discursivo cristão:

O território não é primeiro em relação à marca qualitativa, é a marca que faz o território. As funções num território não são primeiras, elas supõem antes uma expressividade que faz território. É bem nesse sentido que o território e as funções que nele se exercem são produtos da territorialização. A territorialização é o ato do ritmo tornado expressivo, ou dos componentes de meios tornados qualitativos (DELEUZE, 1997, p. 122).

As matérias de expressão (os elementos) “entram em relações móveis umas com as outras, as quais vão ‘exprimir’ a relação do território que elas traçam (...)” (DELEUZE, 1997, p.124). Com isso, quero dizer que as coisas, palavras e ações não são entendidas aqui como meros símbolos a serem estudados sob à luz da Semiótica⁴³ que se repetem e são explicados como se houvesse fixidez nos signos, pois entendo que o conjunto de elementos que vi em minha pesquisa pode até se repetir em outros lugares, mas tais elementos não necessariamente funcionarão como práticas *moralitúrgicas*.

⁴³ A linguística de Saussure (2004) tem relação com a Semiótica de Peirce (2005), para quem os signos têm significação e mensagem linguística. Nessa perspectiva, a linguagem obedece a uma organização linear que tenta, como se houvesse uma estreita superfície de contato, casar uma realidade e uma língua buscando oferecer uma significação geral e uniforme ao observador (BARTHES, 2006). No presente trabalho, ao contrário, os elementos constitutivos do *dispositivo moralitúrgico* não são aqui entendidos como significantes que, linearmente, designam coisas e remetem a conteúdos ou a representações, mas sim, conforme Foucault (1986), signos como práticas que formam os objetos de que falam e que não podem ser redutíveis à língua e ao ato de fala. “É esse mais que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala. É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever” (FOUCAULT, 1986, p.56).

7. Breve histórico das legislações relacionadas ao ensino religioso no Brasil

Por estar implicado com a formação de valores de crianças e adolescentes, o ensino religioso nas escolas públicas é um dos pontos mais sensíveis na defesa da laicidade do Estado brasileiro e de direitos fundamentais da cidadania brasileira, bem como dos direitos humanos (FISCHMANN, 2008a). A autora pondera que o ensino religioso proposto pela atual legislação para as escolas públicas se diferencia do ensino religioso que se dá nas famílias, nas comunidades religiosas e nas escolas confessionais, pois segundo ela, é importante a demarcação do território institucional e, “por isso não é o melhor lidar com abreviatura ‘ER’ para este debate, pois não é de todo e qualquer ensino religioso que se trata, mas exclusivamente do ensino religioso **em escolas públicas**, razão pela qual melhor seria abreviá-lo como ‘EREP’, até para distingui-lo das demais formas” (FISCHMANN, 2008a, p.21) [grifos meu].

Esse capítulo aborda o histórico de elaboração e mudanças de leis relacionadas ao ensino religioso no Brasil, já que há várias questões que permeiam as discussões relativas ao ensino religioso em escolas públicas, tais como o ensino de valores religiosos, a facultatividade da oferta pela escola e do aceite pelo aluno na disciplina de ensino religioso e o modo como o Estado regula o ensino religioso em escolas públicas.

Os argumentos de manutenção da disciplina insistiram na importância do trabalho sobre os valores; mas, muitas vezes, acabam por apoiar uma visão de como orientar esta formação no campo pastoral e não pedagógico. Outra argumentação em favor do Ensino Religioso é o fato de sermos uma nação conhecida por sua prática religiosa nos diversos ambientes sociais, expressando um forte aspecto cultural do Brasil. Contudo, a questão de maior ressonância é a polêmica sobre o financiamento da disciplina, que está, como já mencionado, profundamente relacionado à história da disputa entre o Estado e a Igreja (JUNQUEIRA, 2002, p. 44),

Já no século XVI, missionários liderados por Manuel da Nóbrega em sintonia com os objetivos civilizadores propostos pela Coroa portuguesa, centraram-se na catequese e na educação das crianças para os princípios e costumes cristãos. Diz Nóbrega, em sua carta de 1549, sobre os esforços de ensinamentos cristãos às crianças indígenas brasileiras, sobre a

necessidade de afastá-las da família (que carrega consigo hábitos e crenças indígenas), bem como a necessidade da construção de uma igreja e de uma escola a fim de, por meio de orações, rezas e outros rituais, corrigir costumes:

Já não fazem mais o que lhes dizem os feiticeiros, e ao contrario, quando se vêem enfermos, recorrem a nós para que façamos **orações** e digamos as **palavras de Deus**. Agora está se acabando uma **egreja** perto d'elles, onde hei de lhes dizer **missa** e ensinal-os na lingua d'elles, para a qual traduzi a **criação do mundo** e a encarnação e os demais artigos da **Fé** e **mandamentos da Lei** e ainda outras orações, especialmente o **Padre Nosso**, as quaes orações de continuo lhes ensino em sua lingua e na nossa, principalmente aos meninos que tão bem exhorto a **rezal-as** pelos enfermos, e com effeito por esse meio vão melhorando (CABRAL; PEIXOTO, 1931, p. 50).

E,

só aos pequenos acho com boa inclinação, si os **tirassemos de casa** de seus paes, o que não se poderá fazer sem que Sua Alteza faça edificar um **collegio** nesta cidade com destino a essas crianças para as **educar**, de maneira que com os **maus costumes e malicia dos paes** se não perca o ensino que se ministra aos filhos (CABRAL; PEIXOTO, 1931, p. 51). [grifos meus]

Martin Lutero foi porta-voz da necessária parceria entre Escola/Igreja para tornar possível a existência de maior número de pessoas alfabetizadas leitoras da Bíblia, e, assim, trazida ao Brasil por imigrantes, tornou comum, nas colônias, que o local de estudo dos alunos fosse também o local de culto, sendo o pastor e o professor a mesma pessoa, na maioria das vezes um colono com maior instrução e eleito na comunidade para a função pastoral docente. Assim, “a escola formava para a vida na igreja e a igreja formava para a vida, com ajuda indispensável da escola” (ADAM, 2007, p.93).

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil de volta a Portugal (e o conseqüentemente banimento do trabalho missionário e catequético empreendidos pela Companhia de Jesus), a reforma pombalina ocorrida no século XVIII foi um marco na educação brasileira, uma vez que o comando da educação sai dos jesuitas e vai para o Estado (MACIEL; NETO, 2006), embora tal mudança não tenha destituído o ensino cristão como estrutura educacional. Com a expulsão em 1759, ainda que tenha ocorrido a paulatina secularização do ensino (influenciada pela Revolução Francesa), a presença religiosa ainda era marcante pela conjugação entre Império e Igreja Católica que definiam conjuntamente a vida civil:

Nascimentos e mortes eram registrados apenas pelas certidões religiosas, de batismo e exéquias, sendo que pessoas falecidas que não fossem católicas não tinham lugar adequado que recebesse seus corpos, já que todos os cemitérios – oficiais – eram católicos e assim reconhecidos pelo poder oficial (FISCHMANN, 2008, p. 14).

No início do século posterior, a lei de 15 de outubro de 1827 decide criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império e, em seu artigo 6º, organiza o currículo escolar inserindo nele, explicitamente, o cunho moral cristão norteador das práticas pedagógicas:

Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as noções mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os **principios de moral christã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana**, proporcionando á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Imperio e a Historia do Brazil. [grifos meus]

Em momento subsequente, há um movimento materializado na forma constitucional estabelecendo a separação entre Estado e religião. O Marechal Manoel Deodoro da Fonseca, “Chefe do Governo Provisorio da Republica dos Estados Unidos do Brasil”, no Decreto nº 119-a, de 07 de janeiro de 1890:

Prohibe a intervenção da autoridade federal e dos Estados federados em materia religiosa, consagra a plena liberdade de cultos, extingue o padroado e estabelece outras providencias. [grifos meus]

Após 35 anos, a Constituição da “República dos Estados Unidos do Brasil” (de 24 de fevereiro de 1891) sofre alterações pela Emenda Constitucional de 03 de setembro de 1926, estabelecendo laicidade em instituições públicas, no § 6º do artigo 72, que “**será leigo⁴⁴ o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos**”. [grifos meus]

⁴⁴ Laico

Apenas cinco anos depois, o Chefe do “Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil”, Getúlio Vargas, por meio do Decreto nº 19.941, de 30 de Abril de 1931 [grifos meus], determina, mais detalhadamente, regulamentação sobre o ensino religioso nas escolas públicas brasileiras, especificando facultatividade do oferecimento do ensino religioso em escola pública, assim como dispensa da matrícula (se o responsável pelo aluno assim o desejar). Interessante notar também que o conteúdo de ensino religioso será monitorado tanto no que concerne a uma função disciplinadora para certa ordem na escola como também em sua função aderente à doutrina e moral religiosa. Chamo atenção, também, ao artigo 6º que prevê, para o ensino religioso, a necessidade de docente assim designado por autoridades respectivas ao culto do ensino ministrado. Essa questão será abordada novamente no ano de 2018, quando se discute sobre quem é o docente habilitado a ministrar aulas de ensino religioso: aquele que aborda ensino do tipo “confessional” ou do tipo “inter-confessional”?

Art. 1º Fica *facultado*, nos estabelecimentos de instrução primária, secundária e normal, o ensino da religião.

Art. 2º Da assistência às aulas de religião haverá *dispensa* para os alunos cujos pais ou tutores, no ato da matrícula, a requererem.

Art. 3º Para que o ensino religioso seja ministrado nos estabelecimentos oficiais de ensino é necessário que um grupo de, pelo menos, vinte alunos se proponha a recebê-lo.

Art. 4º A organização dos *programas do ensino religioso* e a escolha dos livros de texto *ficam a cargo dos ministros do respectivo culto*, cujas comunicações, a este respeito, serão transmitidas às autoridades escolares interessadas.

Art. 5º A inspeção e vigilância do ensino religioso pertencem ao Estado, no que respeita a disciplina escolar, e às autoridades religiosas, no que se refere à doutrina e à moral dos professores.

Art. 6º Os professores de instrução religiosa serão designados pelas autoridades do culto a que se referir o ensino ministrado.

Art. 7º Os horários escolares deverão ser organizados de modo que permitam aos alunos o cumprimento exato de seus deveres religiosos.

Art. 8º A instrução religiosa deverá ser ministrada de maneira a não prejudicar o horário das aulas das demais matérias do curso.

Art. 9º Não é permitido aos professores de outras disciplinas impugnar os ensinamentos religiosos ou, de qualquer outro modo, ofender os direitos de consciência dos alunos que lhes são confiados.

Art. 10. Qualquer dúvida que possa surgir a respeito da interpretação deste decreto deverá ser resolvida de comum acordo entre as autoridades civis e religiosas, a fim de dar à consciência da família todas as garantias de autenticidade e segurança do ensino religioso ministrado nas escolas oficiais.

Art. 11. O Governo poderá, por simples aviso do Ministério da Educação e Saúde Pública, suspender o ensino religioso nos estabelecimentos oficiais de instrução quando assim o exigirem os interesses da ordem pública e a disciplina escolar.

Em 1934, em uma nova lei (“Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil”, de 16 de julho de 1934), no que diz respeito ao ensino, o artigo 153º reforça a facultatividade do ensino religioso em escolas públicas e também a um ensino centrado na matriz religiosa declarada pelos alunos, pais ou responsáveis legais da comunidade: “O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais”.

Interessante notar que se no Decreto nº 19.941/1931, mencionado anteriormente, **tanto a oferta do ensino religioso em escolas públicas quanto a matrícula dos alunos** nessa disciplina eram **facultativas**, a partir da Constituição de 1934, no entanto, presume-se a oferta regular da disciplina como todas as demais. Apenas a matrícula do aluno é que continua como de caráter facultativo.

Doze anos após, outra Constituição (“Constituição dos Estados Unidos do Brasil”, de 18 de setembro de 1946), em seu artigo 168, mantém o sentido determinado pelo artigo 153 da lei anterior, apenas dá nova redação:

V – o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.

A Constituição de 1946 esteve cercada de disputas no que concerne à laicidade do ensino público escolar, à possibilidade de oferta de ensino religioso como disciplina regular, assim como sobre qual voz teria legitimidade a falar em tal disciplina e sobre o ônus (ou não) para os Poderes Públicos (CUNHA; FERNANDES, 2012).

A determinação da Constituição de 1946 no que se refere à inserção da disciplina ensino religioso nos horários das escolas públicas deve ter funcionado como elemento para atenuar o conflito confessionalismo versus laicidade. Mesmo com o forte envolvimento do clero católico na defesa da liberdade de ensino, a defesa da laicidade nas escolas públicas permaneceu relegada a posição secundária no debate político (CUNHA; FERNANDES, 2012, p. 855-856).

O embate político entre diferentes forças sociais a debater o tema do ensino religioso nas escolas públicas foi retomado a cada novo processo constituinte, cada redação variando pouco de uma Constituição para outra sempre de forma intensa e conflituosa (FISCHMANN, 2008). Essa calorosa discussão e disputa (tendo sido disparada especialmente a partir da década de 1940) parece ter se estendido ao longo das décadas subsequentes.

A Declaração Universal dos Direitos do Homem, proclamada em 1948, inaugurou a fase de universalização dos direitos humanos para o consenso em torno de um sistema de valores que veio a se traduzir em normas jurídicas que orientam e protegem as condutas humanas (AMARAL Jr., 2008).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB 4.024/1961) regulariza o sistema de educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição de 1946 e, talvez buscando atenuar ânimos exaltados, afirma em seu artigo 1º, parágrafo g, que a educação nacional, dentre outros quesitos, tem por fim “a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça”. Mas, em seu artigo 97, deixa explícito o caráter obrigatório da oferta da disciplina de ensino religioso em escolas públicas (apenas com matrícula facultativa):

O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa, e será ministrado sem ônus⁴⁵ para os poderes públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.

§ 1º A formação de classe para o ensino religioso independe de número mínimo de alunos.

§ 2º O registro dos professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva.

Na LDB/61 se percebe algumas alterações em relação ao Decreto nº 19.941/1931 (anteriormente mencionado): se antes era preciso um número mínimo de alunos para formar uma turma para aulas de ensino religioso, a LDB estabelece que a disciplina seja oferecida independentemente de número mínimo de matrículas. Além disso, reinaugura a necessidade (tal como no artigo 6º do Decreto nº 19.941/1931) de professor de ensino religioso autorizado por autoridade religiosa competente respectiva a uma determinada matriz religiosa.

A nova Constituição Federal de 1967, no que diz respeito ao ensino religioso, afirma apenas que “o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio” (artigo 168, §3º, seção IV). Em curto espaço de tempo em relação à Constituição Federal de 1967, a segunda Lei de Diretrizes e Bases (LDB 5.692/1971) reserva apenas algumas palavras em um único parágrafo: “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus”. Assim, tanto a Constituição Federal de 1967 como a LDB 5.692/1971 parecem demarcar um período de provisório afastamento das legislações federais em relação a maiores detalhamentos acerca do ensino religioso.

Posteriormente ao regime militar, na então “Nova República”, a “Constituição da República Federativa do Brasil”, de 1988, no que diz respeito ao ensino, ainda brevemente menciona poucas palavras – apenas no § 1º [grifos meus] – acerca do ensino religioso:

⁴⁵ O corpo docente deveria trabalhar de forma voluntária ou financiada pelas Tradições Religiosas (JUNQUEIRA, 2002).

Art. 210 Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º O *ensino religioso, de matrícula facultativa*, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

O Estado democrático expressa mais uma vez o problema das tensões entre a laicidade e os valores religiosos na gestão política do país (assim como o premente problema da facultativa ou obrigatoriedade da oferta da disciplina de ensino religioso em escolas públicas). Vê-se a intensificação da participação de instituições religiosas nas instâncias decisórias do país, especialmente pela entrada dos evangélicos na política com uma participação cada vez maior, compondo uma bancada influente na definição de certas votações:

A inserção na política, pela eleição de candidatos de diferentes confissões religiosas para cargos no Poder Legislativo, relaciona-se ao que é definido pelas instituições religiosas como um 'direito' de defender a sua 'verdade' e atuar na esfera pública, em oposição a ações e conquistas capazes de ameaçar os valores cultivados no religioso. É claro que estamos nos referindo aqui, especialmente, à perspectiva de atuação de segmentos cristãos, considerando, sobretudo, que a participação de evangélicos pentecostais na esfera política se intensifica na passagem dos anos 1980 para 1990, ampliando-se em fins dos anos 1990 (GOMES et al 2009, p. 17-18).

O texto da terceira Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96) [grifos meus] especifica a distinção entre dois modelos possíveis de serem adotados como disciplina nas escolas públicas, o ensino "confessional" e o "interconfessional". Define, no artigo 33 que:

*O ensino religioso, de matrícula facultativa*⁴⁶, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, **de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis**, em caráter:

I – confessional, **de acordo com a opção religiosa do aluno ou do responsável**, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou

⁴⁶ Curioso notar o fato de que, em geral, nas escolas públicas atuais, não é explicado aos alunos que a disciplina de ensino religioso é de matrícula opcional.

II – interconfessional, **resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas**, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.

No tipo confessional, as diferentes religiões assumidas pelos alunos ou por seus responsáveis serviriam como critério para a definição dos conteúdos curriculares e dos requisitos docentes, enquanto no tipo interconfessional, a diversidade religiosa é contemplada por um programa curricular de referência para o trabalho dos professores (GIUMBELLI, 2011). Então, o ensino do tipo confessional é trabalhada de acordo com a religião hegemonicamente manifestada pela comunidade ao qual o aluno/pais/responsáveis fazem parte, e as aulas ficariam sob a responsabilidade de professores próximos àquela determinada religião. Já o interconfessional possui como característica o diálogo entre as diversas religiões e que os professores de ensino religioso não sejam representantes de uma determinada religião (ZANIRATI, 2018).

A proposta “catequética”⁴⁷ “se caracteriza pelo ensino explícito da confissão cristã e pelo “método experiencial e pela ritualidade litúrgica” (XAVIER, 2006, p.44), em que os alunos são vistos como fiéis ou com capacidade de vir a sê-lo e “cada denominação religiosa é responsável pelo seu ensino de fé, **pressupondo a divisão dos alunos em diferentes salas, conforme as opções de fé**” (Idem, p. 18-19). [grifos meus]

Nesse modelo, o ensino religioso deve ser pensado a partir do sistema educativo escolar religioso e cristão, entendendo que “A etimologia da palavra (e+ducare=educação) indica a atividade básica de *conduzir para fora, tirar para fora, trazer à luz aquilo que já existe*, de certa maneira, dentro da criança; **é descobrir, desvelar, revelar as riquezas que o Criador já escondeu no coração do ser humano**”⁴⁸ (XAVIER, 2006, p. 29) [grifos meus]. Assim, “o pro-

⁴⁷ Xavier (2006) resume as propostas de ensino religioso em três tipos: catequética, educação da religiosidade e a fenomenológica das tradições religiosas. Penso que a proposta “catequética” mencionada por ele se aproxima ao ensino religioso de tipo “confessional”.

⁴⁸ O cristianismo se alimentou em parte do platonismo (GILSON, 2006). O diálogo entre Mênon e Sócrates exemplifica bem a questão platônica sobre o inatismo do conhecimento à alma humana. Sócrates diz que não ensina coisa alguma a Mênon, uma vez que lhe faz perguntas para apenas lembrá-lo, com o uso adequado da memória, dos conhecimentos que já se encontram guardados internamente. Nesse sentido, não é dado nada de fora, tudo já está dentro, pois mesmo que algo seja perguntado de diversas formas, o resultado sempre será o mesmo, sem que seja necessário qualquer tipo de ensinamento. O conhecimento se encontra obscurecido/

cesso de tornar-se cristão não se dá de modo direto, mas mediado pedagogicamente” (XAVIER, 2006, p. 91). Segundo ele, independentemente do tipo de qual modelo, o ensino religioso deveria pautar as discussões sobre o “universo subjetivo do adolescente” (Idem, p.87), e não “ficar preso às histórias bíblicas sem fazer a correlação com a vida e com suas questões” (Idem, p. 89). Ou seja, o ensino religioso deveria levar em conta as experiências pessoais dos alunos a fim de tornar possível a formação de valores (cristãos), a “experiência de ‘salvação’” (Idem, p.91) e “a busca do sentido da vida” (Idem, p. 90), passados pelos ensinamentos cristãos. A relevância do ensino religioso para orientar os alunos de acordo com valores morais cristãos é visível na enunciação do então deputado Nelson Marchezan, no final da década de 90:

“[...] É preciso ressaltar que o Ensino Religioso não deve ser confundido com doutrinação religiosa. Hoje, os especialistas em educação consideram que o Ensino Religioso contribui para a construção de valores éticos e morais, indispensáveis para a formação de uma consciência cívica e cidadã dos educandos. Em nossa sociedade, marcada ainda por condutas antiéticas e amorais, o Ensino Religioso pode se constituir em elemento capaz de contribuir para o exercício da solidariedade, da tolerância e do respeito mútuo que devem se pautar as relações sociais [...]” (Marchezan, Nelson. Deputado. Justificativa do Projeto de Lei n 2757. Brasília, Câmara dos Deputados, 1997:4.848 apud Junqueira, 2002, p. 64).

Destaco meu estranhamento em relação a um modo confessional de ensino em escolas públicas, pois, sendo pública, não deveria eleger como válidos e verdadeiros os ensinamentos de apenas uma matriz religiosa, assim como não poderia obstacularizar espaços de pensar ateus, pois deveria multiplicar, visibilizar e discutir toda e qualquer forma de conhecimento vigente no país. Parece-me contraditório um ensino do tipo confessional, uma vez que se o ensino religioso é componente curricular da escola – e não da denominação religiosa –, e, assim, só deveria haver ensino religioso se na forma da legislação vigente, o que nem sempre ocorre, pois ainda há escolas que não se enquadram nas diretrizes curriculares nacionais e nos parâmetros curriculares nacionais do ensino religioso, operando uma monocultura curricular que busca ensinar um conhecimento eurocêntrico, em detrimento de tantos

esquecido desde o momento em que a alma se encarna no corpo e, assim, o papel da filosofia seria o de nos fazer recordar esse conhecimento (PESSANHA, 1983).

outros (FUCHS, 2010). Para Monteiro (2008), o Estado não poderia assumir o encargo de assumir o ensino religioso, devido tanto à problemática do variável número de professores de religião – se considerarmos também variável a demanda por este tipo de ensino (já que depende da opção dos alunos) – como a problemática da decisão acerca de quais os conteúdos a serem ensinados. Com relação à obrigatoriedade da oferta da disciplina, mesmo que seja de matrícula facultativa para o aluno, é disciplina que obrigatoriamente deve ser oferecida pela escola com carga horária mínima de 800 horas. Caso a opção do aluno for a de não frequentar aulas de ensino religioso, a escola deve oferecer outra disciplina que complemente carga horária (KLEIN, 2010).

No entanto, não consegui localizar⁴⁹ alternativa àqueles alunos que não desejarem frequentar as aulas de ensino religioso. Esse parece ser um problema pouco discutido pelos órgãos públicos competentes:

O que fazer com os estudantes que, por algum motivo, não queiram participar das atividades? Organizar a grade para que eles tenham como opção atividades alternativas é o que se espera da escola. Porém, não é o que acontece em muitas redes. Nelas, nenhum aluno é obrigado a frequentar as aulas da disciplina, mas, se não o fizerem, têm de descobrir sozinhos como preencher o tempo ocioso. A lei não obriga a rede a oferecer uma aula alternativa, mas é contraditório permitir que as crianças fiquem na escola sem uma atividade com objetivos pedagógicos (SALLES, 2013)⁵⁰.

Além disso, caso haja alunos que optassem por diferentes orientações religiosas, possivelmente haveria um tratamento desigual do Estado em relação às diversas igrejas, uma vez que a subvenção seria desproporcional à demanda: “como pagar ao professor por hora curricular de trabalho, com apenas um ou dois alunos de uma mesma religião, já que demandaria o mesmo gasto ao Estado com trinta ou quarenta alunos de outra? Ainda que a lei

⁴⁹ Procurei nos seguintes documentos: Referencial Curricular Gaúcho e Materiais didáticos para o componente curricular Ensino Religioso. Materiais didáticos para o componente curricular Ensino Religioso visando a implementação do artigo 33 da Lei 9394/96 revisto na Lei 947/97 (2016), disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2016-pdf/44061-produto-1-materiais-didaticos-para-componente-curricular-ensino-religioso-pdf/file>, acessado em 02 de agosto de 2019.

⁵⁰ SALLES, Fernanda. Ensino Religioso e escola pública: uma relação delicada, Publicado em NOVA ESCOLA Edição 262, 01 de Maio, 2013, disponível no site <https://novaescola.org.br/conteudo/74/ensino-religioso-e-escola-publica-uma-relacao-delicada#>, acessado em 02 de agosto de 2019.

garanta a confessionalidade e a opção dos alunos, o tratamento seria desigual” (JUNQUEIRA, 2002, p. 60). Ainda outro problema trouxe preocupação: poder-se-ia chegar a uma situação em que, havendo várias denominações religiosas com demanda pela escola, seria mais oneroso o ensino religioso do que outras disciplinas com maior carga horária (JUNQUEIRA, 2002). No entanto, Fischmann⁵¹ deixa bem claro que, conforme legislação:

[...] para que os filhos sejam matriculados na disciplina, é preciso que a família dê uma autorização por escrito. Os alunos não podem, em hipótese alguma, ser obrigados a frequentar essas aulas. As horas dedicadas à religião não devem ser computadas no histórico escolar para que os não-matriculados não tenham registrada uma carga horária menor do que os outros. O ideal é que o ensino religioso, quando houver, seja oferecido no contraturno. Nesse caso, cabe à escola disponibilizar outra atividade não religiosa no mesmo horário para configurar o caráter facultativo e a igualdade entre todos os alunos.

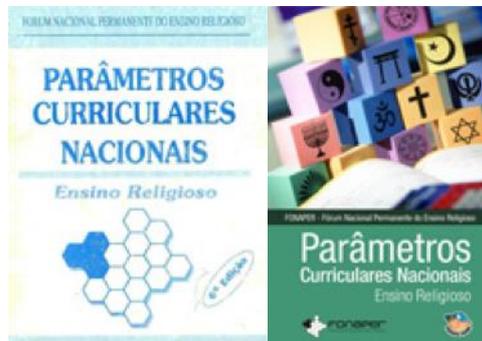
Ao procurar os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso para verificar quais são as orientações do Estado para o ensino religioso em escolas públicas. Encontrei disponíveis, na *Internet*, apenas Parâmetros Curriculares do Ensino Religioso (PCNER) elaborados por e para cada estado brasileiro⁵². O *site* do “Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER)⁵³” (quadro 1) contém informações sobre “Ensino Religioso: Referencial curricular para a proposta pedagógica da escola” onde, somente no fim da página aparece a orientação para que o leitor, caso queira, possa adquirir um exemplar dos PCNER. Algumas tentativas foram feitas, por *email*, para adquirir uma cópia do mesmo (uma vez que não está disponível na *internet* nem em sua versão antiga – de 1996 –, e nem na mais atualizada – a 9ª edição/2009). Foi então que recebi uma resposta dizendo que seria necessário pagar R\$25,00 para recebê-lo.

⁵¹ “Escola pública não é lugar de religião”, entrevista com a Profa. Dra. Roseli Fischmann. Por Amanda Polato, em 08 de Outubro de 2009, no *site* <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/743/roseli-fischmann-escola-publica-nao-e-lugar-de-religiao>. Acesso em 10 de setembro de 2019.

⁵² Referencial Curricular Gaúcho: Ensino Religioso. Porto Alegre, Secretaria de Estado de Educação, Departamento Pedagógico (2018), disponível em <http://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1528.pdf>, acessado em 02 de agosto de 2019.

⁵³ http://www.fonaper.com.br/documentos_parametros.php (data de acesso em 02 de agosto de 2019).

Parâmetros curriculares nacionais do ensino religioso



A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER) marca um passo histórico da educação brasileira.

Pela primeira vez, pessoas de várias tradições religiosas, enquanto educadores conseguiram elaborar uma proposta pedagógica para o Ensino Religioso, tendo como objeto de estudo o fenômeno religioso, sem proselitismo, mediante amplo processo de reflexão sobre os fundamentos históricos, epistemológicos e didáticos desse componente curricular, explicitando seu objeto de estudo, seus objetivos, seus eixos organizadores e seu tratamento didático. Este documento foi entregue ao Ministério da Educação (MEC) em outubro de 1996 e editado pela Editora Ave-Maria em 1997.

No capítulo 01, o documento apresenta brevemente os elementos históricos do Ensino Religioso no Brasil, destacando a mudança da compreensão de Ensino Religioso, que parte do ensino da religião oficial no Império, chegando aos dias atuais como ensino que atende a uma sociedade pluralista.

Apresenta, ainda, a Escola como espaço socializador do conhecimento através dos conteúdos, tendo a responsabilidade de fornecer as informações e responder aos aspectos principais do fenômeno religioso, presente em todas as culturas e em todas as épocas.

No capítulo 2, destaca-se o fenômeno religioso como a busca pelo sentido da vida além morte. Nessa busca, a humanidade formula quatro respostas possíveis. Em função delas, propõem-se os pressupostos para a organização e seleção de conteúdos para o Ensino Religioso na escola, com os eixos organizadores e seus conteúdos, o tratamento didático e os pressupostos para avaliação.

No capítulo 3, apresenta-se o tratamento do Ensino Religioso em cada ciclo do ensino fundamental com sua caracterização, objetivos, pressupostos para avaliação, bloco de conteúdos e o respectivo tratamento didático.

Em 2009, foi publicada a 9ª edição do PCNER, com novo design, mas sem adequações ou atualizações, pois este documento, feito a muitas mãos, se constitui num marco histórico na caminhada em prol do Ensino Religioso no Brasil e, como tal, faz parte da memória dos educadores e educadoras de todo o país.

Para adquirir o PCNER, escreva para fonaper@fonaper.com.br.

Quadro 1 – “Ensino Religioso: Referencial curricular para a proposta pedagógica da escola”, site do “Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER).

Fiquei confusa, uma vez que os PCN das demais disciplinas estão disponíveis *on-line*, e, portanto, um material que, eu suponha, também deveria ser de acesso público e gratuito. Até o momento⁵⁴, não consta a presença oficial de PCNER no *site* do Ministério da Educação (MEC), o que me remete a pensar, com surpresa, que esse material (denominado PCNER, com essa nomenclatura) é um material construído institucionalmente pelo Fonaper e que, no entanto, suponho, esteja sendo atualmente utilizado por escolas públicas brasileiras mesmo sem o aval e reconhecimento oficial do MEC.

A única disciplina escolar que não tem Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) oficiais pelo MEC é o Ensino Religioso. Segundo Costa (2015), se faz necessária a construção desses PCN para, dentre outros motivos mostrar o ensino religioso como uma disciplina escolar fundamentada na diversidade cultural-religiosa brasileira sem qualquer proselitismo, em busca de um estudo que abranja a produção cultural e religiosa humana em perspectiva laica e fundamentada em conhecimentos de várias áreas acadêmicas. Apenas consegui localizar a BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR relativa ao ensino religioso no site do Conselho de Ensino Religioso do Estado do Rio Grande do Sul (CONER/RS), uma vez que não se encontra publicado no site do Ministério da Educação (MEC)⁵⁵. Este documento⁵⁶ [grifos meus] tem dez páginas, foi publicado em 2015 e tem o seguinte cabeçalho, mostrando sua recente construção:

Prezados Professores, Pesquisadores e demais leitores, o Ministério da Educação concluiu o 1º ciclo de consultas, estudos e contribuições ao texto preliminar da Base Nacional Comum Curricular, em 15 dezembro de 2015. Estará abrindo um novo ciclo de contribuições que se estenderá até a 1ª quinzena de março de 2016, uma maneira das escolas e redes de ensino poderem discutir com mais tempo e profundidade no início do ano letivo. Para tanto, disponibilizamos em nosso site **o texto preliminar do componente Ensino Religioso da 1ª versão** publicada pelo MEC, de modo que você possa fazer as suas contribuições, as quais serão sistematizadas e entregues pelo FONAPER. Para tanto, solicitamos que as suas contribuições sejam realizadas em nosso site até dia 29 de fevereiro de 2016.

⁵⁴ Último acesso em 20 de setembro de 2019.

⁵⁵ Ou, pelo menos, não se encontra facilmente localizável na plataforma.

⁵⁶ <https://conerrsblog.files.wordpress.com/2015/10/base-curricular.pdf> (acessado em 02 de agosto de 2019).

A problemática dos PCN de ensino religioso talvez esteja relacionada a que o Poder Público não assume o estabelecimento dos conteúdos ou limites ao ensino religioso em escolas públicas. Conforme Monteiro (2008), ao contrário do que ocorre com outras disciplinas, o ensino religioso é diferente, pois não cabe se falar em conteúdos mínimos fixados pelo Poder Público que assegurem a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. O princípio da laicidade veda ao Poder Público interferir na liberdade religiosa. “Se partirmos do pressuposto de que compete ao Estado fixar o conteúdo das aulas de religião, teríamos de admitir uma atuação tendente a selecionar a matéria a ser ministrada nas escolas, a treinar professores e, em última instância, transformar a disciplina como sua” (MONTEIRO, 2008, p. 96).

As efervescentes discussões e disputas continuaram em relação a qual modelo daria indesejável espaço ao proselitismo religioso, especialmente a partir da reformulação do artigo 33 da LDB/1996. Conforme Dickie e Lui (2007), um forte lobby das igrejas cristãs conseguiu garantir a presença do ensino religioso na Constituição de 1988 (em seu artigo 210, parágrafo 1º) e, especialmente, na LDB de 1996, que seguiu sem explicitar sobre a responsabilidade financeira do Estado no pagamento dos professores de ensino religioso. Assim,

o lobby continuou para que o art. 33 dessa lei (onde cabia o tratamento dessas questões) fosse modificado. Em 22 de julho de 1997 foi sancionado o substitutivo do art. 33, com o número 9.475, substitutivo de autoria do padre Roque Zimmerman e que define o ensino religioso como disciplina normal do currículo das escolas públicas, sendo do Estado a responsabilidade pela contratação de professores (DICKIE; LUI, 2007, p. 240-241).

A articulação política como lobby se fez mais intenso e abrangente durante o período de elaboração da LDB de 1996, e “é durante esse período que se constitui o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), uma organização voluntária, de âmbito nacional, composta por cristãos de diversas origens” (DICKIE; LUI, 2007, p. 239).

A redação da lei 9475/97 dá nova redação ao artigo 33 da LDB (9.394/1996) [grifos meus], ainda vigorando a matrícula facultativa, e deixando a cargo dos sistemas de ensino ouvirem entidades civis de diferentes denominações religiosas para decidirem quais conteúdos devem ser ensinados:

Art. 33. *O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.*

§ 1º *Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.*

§ 2º *Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.*

A Lei Federal nº. 9475/97 afirma a necessidade de ser ouvida entidade civil para a definição dos conteúdos do ensino religioso. Por isso, em diversos estados brasileiros foram criados conselhos de ensino religioso, os CONER (Conselho do Ensino Religioso), compostos por várias denominações religiosas. No CONER-RS (Conselho do Ensino Religioso do estado do Rio Grande do Sul), fundado em 1997, há um predomínio cristão em sua composição, expressando a dificuldade de expressão de outras denominações religiosas nessa entidade civil (RANQUETAT Jr., 2008). A pesquisa de Ranquetat Jr. (2008) ouviu representantes do CONER-RS, mostrando que alguns defendem a importância dos princípios bíblicos e da palavra de Deus para a formação dos valores dos jovens para:

[...] despertar no educando o cultivo à espiritualidade e uma consciência fundamentada em princípios bíblicos e no cultivo a valores essenciais à dignidade humana, como fraternidade, justiça e paz, que estão presentes no cristianismo e nas demais expressivas religiões da humanidade (RANQUETAT Jr., 2008, p.8).

E, também,

[...] transmitir uma noção de moral, de que há um ser superior. Uma linha cristã, sem lavagem cerebral, sem induzir as pessoas. Estudando Deus, o que é Deus, sua glória, seu poder, suas manifestações etc. (Idem, p. 10).

Em 2008, o Brasil assinou um acordo com a Santa Sé (relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil) a fim de dispor sobre a situação jurídica desta Igreja no país. Sob pressão, o governo brasileiro foi levado a sancionar acordo jurídico para estabelecer privilégios à Igreja Católica no Brasil (FISCHMANN, 2009). Após acordo, firmado por Decreto Legis-

lativo (698/2009), a Procuradoria Geral da República (PGR) ajuizou ação direta de inconstitucionalidade pedindo que fosse conferida interpretação do artigo 33º da Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Diz o texto publicado no *site*⁵⁷ da PGR:

O procurador-geral da República, Rodrigo Janot, defendeu, nesta quarta-feira (30/08/2017), no Supremo Tribunal Federal (STF), a procedência da ação direta de inconstitucionalidade (ADI 4439). A ação, proposta em 2010 pela Procuradoria-Geral da República, pede a interpretação de normas conforme a Constituição para deixar claro que o ensino religioso em escolas públicas só pode ser de natureza não-confessional. A ação também pede a proibição de admissão de professores na qualidade de representantes das confissões religiosas.

Para o procurador-geral da ocasião, a única forma de compatibilizar o caráter laico do Estado brasileiro com o ensino religioso nas escolas públicas é por meio de modelo não confessional, no qual os conteúdos da disciplina consistem na discussão das diferentes doutrinas, bem como da história e das dimensões sociais de cada religião. “A escola pública não é lugar para o ensino confessional e também para o interconfessional ou ecumênico, pois este, ainda que não voltado à promoção de uma confissão específica, tem por propósito inculcar nos alunos princípios de valores religiosos partilhados pela maioria, com prejuízo de visões ateístas, agnósticas ou de religiões com menor poder na esfera sócio-política”, afirmou. Para ele, é importante formar cidadãos capazes de realizarem suas próprias escolhas e decisões por si próprios em todos os campos, inclusive o religioso. A neutralidade com que o Estado deve se posicionar acerca das diferentes concepções religiosas presentes na sociedade se justifica pela necessidade de não favorecimento ou embaraço de qualquer crença ou grupo de crenças. Segundo ele, uma criança ou de um adolescente que se recuse a frequentar aulas de religião pode levar a uma indesejável situação de exposição, desestimulando a tomada de adequada solução ou, o que é pior, penalizando os que dela precisarem. “Em outras palavras, a coerção indireta implicada no endosso de posições religiosas pelo Estado é muito mais forte e perigosa quando endereçada a crianças e adolescentes do que quando dirigida a adultos, sobretudo dentro de um ambiente de autoridade como é o da escola pública”, concluiu.

⁵⁷ <http://www.mpf.mp.br/pgr/noticias-pgr/pgr-defende-que-ensino-religioso-em-escolas-publicas-nao-pode-ser-confessional>, acessado em 28 de julho de 2019.

O pedido da PGR, no entanto, não foi acolhido pelo Supremo Tribunal Federal (STF).
O texto publicado no *site*⁵⁸ do STF diz:

Em sessão plenária realizada na tarde desta quarta-feira (27), o Supremo Tribunal Federal (STF) julgou improcedente a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4439 na qual a Procuradoria-Geral da República (PGR) questionava o modelo de ensino religioso nas escolas da rede pública de ensino do país. Por maioria dos votos (6 x 5), os ministros entenderam que o ensino religioso nas escolas públicas brasileiras pode ter natureza confessional, ou seja, vinculado às diversas religiões.

Na ação, a PGR pedia a interpretação conforme a Constituição Federal ao dispositivo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (*caput* e parágrafos 1º e 2º, do artigo 33, da Lei 9.394/1996) e ao artigo 11, parágrafo 1º do acordo firmado entre o Brasil e a Santa Sé (promulgado por meio do Decreto 7.107/2010) para assentar que o ensino religioso nas escolas públicas não pode ser vinculado a religião específica e que fosse proibida a admissão de professores na qualidade de representantes das confissões religiosas. Sustentava que tal disciplina, cuja matrícula é facultativa, deve ser voltada para a história e a doutrina das várias religiões, ensinadas sob uma perspectiva laica.

O julgamento foi retomado hoje com o voto do ministro Marco Aurélio que acompanhou o relator, ministro Luís Roberto Barroso, pela procedência do pedido. Para ele, a laicidade estatal “não implica o menosprezo nem a marginalização da religião na vida da comunidade, mas, sim, afasta o dirigismo estatal no tocante à crença de cada qual”. “O Estado laico não incentiva o ceticismo, tampouco o aniquilamento da religião, limitando-se a viabilizar a convivência pacífica entre as diversas cosmovisões, inclusive aquelas que pressupõem a inexistência de algo além do plano físico”, ressaltou, acrescentando que não cabe ao Estado incentivar o avanço de correntes religiosas específicas, mas, sim, assegurar campo saudável e desimpedido ao desenvolvimento das diversas cosmovisões.

No mesmo sentido, votou o ministro Celso de Mello, ao entender que o Estado laico não pode ter preferências de ordem confessional, não podendo interferir nas escolhas religiosas das pessoas. “Em matéria confessional, o Estado brasileiro há manter-se em posição de estrita neutralidade axiológica em ordem a preservar, em favor dos cidadãos, a integridade do seu direito fundamental à liberdade religiosa”, destacou, ao acompanhar integralmente o relator da ação direta.

Última a votar, a presidente do STF, ministra Cármen Lúcia, seguiu a divergência apresentada inicialmente pelo ministro Alexandre de Moraes, no

⁵⁸ <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=357099>, acessado em 28 de julho de 2019.

sentido de julgar a ação improcedente a fim de que o ensino religioso nas escolas públicas brasileiras tenha natureza confessional. “A laicidade do Estado brasileiro não impediu o reconhecimento de que a liberdade religiosa impôs deveres ao Estado, um dos quais a oferta de ensino religioso com a facultatividade de opção por ele”, ressaltou a ministra. De acordo com ela, todos estão de acordo com a condição do Estado laico do Brasil, a tolerância religiosa, bem como a importância fundamental às liberdades de crença, expressão e manifestação de ideias.

Com a leitura dos três votos proferidos nesta quarta-feira, o Supremo concluiu o julgamento da ADI. Votaram pela improcedência do pedido os ministros Alexandre de Moraes, Edson Fachin, Dias Toffoli, Ricardo Lewandowski, Gilmar Mendes e Cármen Lúcia. Ficaram vencidos os ministros Luís Roberto Barroso (relator), Rosa Weber, Luiz Fux, Marco Aurélio e Celso de Mello, que se manifestaram pela procedência da ação.

Desse modo, a partir da conjugação entre laicidade do Estado (art. 19, I)⁵⁹ e liberdade religiosa (art. 5º, VI)⁶⁰, o STF entendeu que o Estado deverá assegurar o cumprimento do art. 210, § 1º da CF/88⁶¹, autorizando na rede pública o oferecimento de ensino confessional. Ficou decidido, então, que é permitido aos alunos se matricularem em disciplina de ensino religioso em horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, ministrada de acordo com os princípios de sua confissão religiosa, por integrantes da mesma, devidamente credenciados a partir de chamamento público e, preferencialmente, sem qualquer ônus para o Poder Público.

O STF rejeitou a tese do PGR de que as aulas de ensino religioso deveriam ser voltadas para a história e a doutrina das várias religiões sob perspectiva laica e neutra, porque, conforme o *site*⁶² “Dizer O Direito”, “não faria sentido garantir a frequência facultativa às

⁵⁹ Art. 19. É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: I - estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público.

⁶⁰ Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias.

⁶¹ Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

⁶² <https://www.dizerodireito.com.br/2017/11/o-ensino-religioso-nas-escolas-publicas.html>, acessado em 28 de julho de 2019.

aulas de ensino religioso se esse se limitasse a enunciar, de maneira absolutamente descritiva e neutra, princípios e regras gerais das várias crenças”, já que “se fosse para fazer apenas a descrição das religiões sob os enfoques histórico, sociológico ou filosófico, a CF não teria dito que a frequência é facultativa. Aliás, existem matérias, como a filosofia, a sociologia e a história que já abordam, de forma descritiva, os movimentos religiosos, sendo tais disciplinas, em regra, obrigatórias”. Conforme esse *site*:

Em outras palavras, se a igreja católica ou uma igreja evangélica quiser oferecer ensino religioso confessional cristão, ministrado por um padre ou pastor vinculado à Igreja, ela pode. Se uma mesquita islâmica também assim o desejar, igualmente pode. Se o representante de uma religião de matriz africana quiser oferecer as aulas, isso deverá ser permitido e assim por diante.

O STF entendeu, portanto, que a CF/88 não proíbe que sejam oferecidas aulas de uma religião específica, que ensine os dogmas ou valores daquela religião. Não há qualquer problema nisso, desde que se garanta oportunidade a todas as doutrinas religiosas.

O ensino religioso é, então, encarado da seguinte forma: o Estado disponibiliza a estrutura física das escolas públicas, assim como já acontece com alguns hospitais e presídios, para que seja usada para que a religião que assim desejar possa fazer a livre disseminação de suas crenças e ideais para aqueles alunos que professam da mesma fé e que voluntariamente queiram cursar a disciplina.

E não se trata de permitir proselitismo religioso, que tem por objetivo a conversão de determinada pessoa para que adira a uma religião, pois o requisito constitucional primordial é a matrícula **facultativa** do aluno que já professa a crença objeto da disciplina [grifos meus].

Segundo nota publicada em 28/09/2017, no jornal Zero Hora⁶³, essa decisão não alterou, no cotidiano, a rotina nas redes de educação, uma vez que estados e municípios têm autonomia para definir conteúdos e regulamentação. Mas a decisão, conforme a nota, “impulsiona discussões sobre o caráter laico do Estado e a sua neutralidade frente aos diferentes credos, já que mantém a autorização para que seja lecionado apenas um tipo de religião, inclusive por representantes, como pastores e rabinos”. Assim, o cenário de organização de regras concernentes ao ensino religioso foi regido por embates, resistências e discussões acerca da

⁶³ <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2017/09/ensino-religioso-no-rs-nao-sofre-alteracoes-com-a-decisao-do-stf-cj8500n4e001p01lmnxpknl0q.html>, acessado em 28 de julho de 2019.

flexibilização ou o recrudescimento de sua manifestação no espaço público, o qual constitui-se como lócus onde enfrentamentos entre distintas forças sociais movidas por interesses e valores conflitantes que expressam disputas. Muitas vezes, o setor religioso criminaliza decisões particulares de cada um sobre o próprio corpo argumentando o caráter divino da vida e que tais ações são perigosas à coletividade e à família (GOMES et al, 2009). A tensão entre valores religiosos cristãos e as liberdades individuais se evidenciam quando o assunto envolve decisões sobre os usos do corpo. “Segmentos cristãos desempenham um papel ativo na formação da opinião pública, influenciando fortemente a formulação de políticas e legislações referentes a temas polêmicos, como homossexualidade, aborto e eutanásia. Na elaboração de leis, a ética e os valores das instituições religiosas tendem a orientar os posicionamentos na atividade parlamentar” (GOMES et al, 2009, p. 18-19). Segundo Carneiro (2008), o ensino religioso nas escolas públicas apresenta risco à autonomia das mulheres, uma vez que é uma prática indissociada dos valores que alicerçam os dogmas religiosos particularmente em relação à mulher:

Basta lembrar que, numa dessas doutrinas, enquanto o homem é concebido como à imagem e semelhança de Deus, a mulher é vista como subproduto dos homens posto que feita de sua costela, sendo também ela culpada pela perda do paraíso razão pela qual, cita a Carta dos Bispos, “nas palavras que Deus dirige à mulher a seguir ao pecado, é expressa de forma a lapidar, mas não menos impressionante, o tipo de relações que passarão a instaurar-se entre o homem e a mulher: ‘Sentir-te-ás atraída para o teu marido e ele te dominará’”. Por isso o tema da laicidade e um campo de disputa sobre um território que é o corpo feminino sobre o qual o poder patriarcal e religioso insistem em manter o controle apoiado fortemente em dogmas religiosos, como estratégia de normalização do comportamento feminino, educar para a submissão (CARNEIRO, 2008, p. 141)

As leis que circularam e circulam orientam as práticas pedagógicas a organizar o estudo menos como um “ensino da religião (ou das religiões)”, mas especialmente como “ensino religioso”, mostrando a ênfase não apenas sobre “o quê” será desenvolvido na escola, mas também (e talvez principalmente) sobre o “como”, que recai a um modo “religioso” de ensinar a partir de determinada matriz religiosa. Streck (2010, p. 27) diz que o ensino religioso, “de acordo com o Referencial Curricular do Ensino Religioso, ‘não é uma mera informação de conteúdos religiosos, um saber pelo saber’. É, antes, um ‘saber de si’ que oportuniza ao educando conhecer e entender a sua busca pelo Transcendente””, o que justificaria a impor-

tância do ensino religioso como disciplina que ajuda a proteger os jovens contra comportamentos de risco:

A religiosidade tem sido associada, na adolescência, com melhor tomada de decisão, maior bem-estar, menor envolvimento em **comportamentos violentos, menor risco de doenças** e menos problemas de comportamento. [...] É durante essa fase do desenvolvimento que podem ocorrer **problemas com drogas, uso de álcool, pensamentos suicidas**, entre outros. Alguns problemas de saúde têm sido associados a exposição a comportamentos de risco na população jovem como **mortes por causas violentas e por acidentes de veículo a motor, doenças sexualmente transmissíveis e gravidez precoce**. [...] a espiritualidade tem sido estudada como um fator de proteção frente às várias **condições de vulnerabilidade** a que o jovem está exposto. [...] Tratando-se da utilização de drogas lícitas e ilícitas, alguns autores citam a relação negativa entre o consumo dessas drogas e a espiritualidade, visto que, quanto mais espiritualizado for o indivíduo, menor o incidente de consumo dessas drogas (Santos et al, 2010, p. 199-200) [grifos meus].

O ensino religioso em algumas escolas do estado do Rio de Janeiro dirige-se especialmente aos jovens, referidos por professores e diretores como “desorientados”, “sem valores”, “sem referências” pertencentes a uma “geração quase perdida” (CAVALIERI, 2007, 312-313). A justificativa defendida por alguns em defesa do ensino religioso é a de que há diferença entre religião e religiosidade e de que o que deve estar em voga no ensino é a religiosidade. Porém, creio que o modo religioso de ensinar⁶⁴ sempre funcionará embutido de ritos, dogmas e credos, tabus e códigos morais da voz discursiva hegemônica em dada sociedade e tempo histórico e, além disso, talvez não se restrinja meramente à *disciplina* de ensino religioso, mas pulverize-se, em cada canto da escola, como prática pedagógica posta em ação/circulação.

A ingerência desse discurso na intersecção entre política, religião e sociedade interpela também (e, talvez, principalmente) a instituição escolar, colocando em funcionamento uma série de práticas religiosas hegemônicas. Na escola pesquisada, o ensino religioso não se

⁶⁴ Embora a aprendizagem seja um processo sobre o qual não se pode exercer um controle absoluto, a máquina do ensino impõe coordenadas, delimita lugares, indica valores e posições de sujeito (GALLO, 2008): “E o que qualquer professor faz se não dar ordens, *ensinar?*” (OLIVEIRA, 2014, p. 122). “A professora não se questiona quando interroga um aluno, assim como não se questiona quando ensina uma regra de gramática ou de cálculo. Ela ‘ensigna’, dá ordens, comanda” (DELEUZE; GUATTARI, 1995b, p.11).

limitou nem ao espaço da sala de aula e nem ao tempo dos períodos ocupados pela disciplina de ensino religioso, pois elementos cristãos (celebrações, rezas, leitura de livros de cunho moral cristão, presença de crucifixos e outras imagens religiosas etc.) pulverizam-se em paredes, em corredores, no refeitório, em cima das mesas, enfim, para onde quer que os olhos e ouvidos ponham atenção. As mensagens não são neutras, pois vêm acompanhadas de lições morais que orientam a comunidade escolar a uma determinada conduta. O *dispositivo moralitúrgico* é, portanto, constituído por normas, regulamentos, leis, processos políticos e outros elementos que, através de relações de saber-poder, mobiliza os escolares a agir, falar e pensar em nome desse *dispositivo*, ajustando-se em consonância às verdades produzida por ele.

O embate/disputa em jogos de verdade ligados a relações de poder e legitimidade sobre o que pode/deve ser falado na escola pública, como já sinalizado por Cavalieri (2007), mostra o fortalecimento das práticas religiosas nas sociedades contemporâneas como um fenômeno complexo da atualidade que revela concepções de mundo em disputa. É antigo esse processo de constante pressão sobre a escola pública para que assimile um papel que não lhe cabe, qual seja, a de formadora religiosa (FISCHMANN, 2008), e concordando com esta autora⁶⁵, vejo a importância de separar a religião do espaço escolar, uma vez que a escola pública não deve se transformar em centro de doutrinação que varia conforme a discursividade religiosa hegemônica que prevalece espremendo a multiplicidade de formas de pensar e agir. Segundo ela é importante que não se crie “um ambiente de homogeneização, em que aquela pessoa que não se enquadra é deixada à parte ou vista com desconfiança e preconceito”.

⁶⁵ "Escola pública não é lugar de religião", entrevista com a Profa. Dra. Roseli Fischmann. Por Amanda Polato, em 08 de Outubro de 2009, no site <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/743/roseli-fischmann-escola-publica-nao-e-lugar-de-religiao>. Acesso em 10 de setembro de 2019.

8. Cuidado de si cristão

O *dispositivo moralitúrgico* é constituído por técnicas que, em jogo de verdade consigo mesmo, o sujeito experiencia a si observando-se, analisando-se, decifrando-se em práticas *moralitúrgicas* pedagógicas⁶⁶ que falam e são faladas em nome do discurso cristão. O *dispositivo* moralitúrgico é uma *tecnologia de si* que, por sua vez, são práticas

que permitem aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta, ou qualquer forma de ser, obtendo assim uma transformação de si mesmos com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade (FOUCAULT, 2008b, p. 48). [tradução minha]

A complexa rede do *dispositivo moralitúrgico* gesta uma subjetividade relacionada a certos entendimentos de si e dos outros, uma vez que põe em funcionamento em certo tempo e lugar, com mais ou menos intensidade, práticas que se articulam e dão condições para a construção de determinado modo de ser, vestir, falar, pensar. A subjetivação construída pelo *dispositivo* é um processo de individuação e está eternamente em construção tanto quanto o dispositivo o faça possível existir. Sendo um processo, essa força subjetivadora opera dobras, pois “em lugar de entrar em relação linear com outra força, se volta para si mesma, exerce sobre si mesma ou afeta-se a si mesma” (DELEUZE, 1990, p. 2).

A subjetividade construída pelo *dispositivo* tem relação com a emergência de um *êthos*⁶⁷ cristão que, na contemporaneidade, designa um certo tipo modo de existência, com certas atitudes, maneiras de se conduzir, hábitos e modos de vida. O *êthos* é uma atitude ética/estética⁶⁸ em que o indivíduo busca transformar-se em um movimento de ascese para

⁶⁶ O *dispositivo moralitúrgico* é também pedagógico, na medida em que, conforme Larrosa, um *dispositivo* pedagógico orienta a “constituição ou transformação da maneira como as pessoas se descrevem, se narram se julgam ou controlam a si mesmas” (LARROSA, 1994, p. 56).

⁶⁷ Os gregos problematizavam seu modo de existir como um problema ético, e “o *êthos* era a maneira de ser e a maneira de se conduzir. Era um modo de ser do sujeito e uma certa maneira de fazer, visível para os outros. O *êthos* de alguém se traduz por seus hábitos, por seu porte, por sua maneira de caminhar, pela calma com que responde a todos os acontecimentos etc” (FOUCAULT, 2006, p. 270).

⁶⁸ Foucault diz que as práticas de si tiveram “nas civilizações grega e romana, uma importância e, sobretudo, uma autonomia muito maiores do que tiveram a seguir, quando foram até certo ponto investidas pelas **instituições religiosas, pedagógicas ou do tipo médico e psiquiátrico**” (FOUCAULT, 2006, p. 265). [grifos meus]

um determinado modo de existência, pois também “no cristianismo buscar sua salvação é também uma maneira de cuidar de si” (FOUCAULT, 2006, p. 268). Assim, o cristianismo também aciona um cuidado de si, em que o indivíduo elabora a si mesmo com alguma singularidade (já que é um movimento exercido pelo indivíduo de si para si). No entanto, é uma forma de existência que se debruça – não por acaso – sobre um código moral cristão hegemônico.

Esse *êthos* cristão se faz visível na comunidade escolar analisada, fato que demonstra a confessionalidade da escola, pois, por exemplo, autoriza camisetas com simbologias cristãs em substituição ao uniforme oficial [figura 2]. Então, esse elemento é um dos componentes da engrenagem do *dispositivo* que torna possível, aceitável e legítimo ver, pensar, falar, se vestir e se comportar de determinado modo (e não de outros) em uma escola, uma vez que atribui maior peso a certos valores e silencia tantos outros. A validação de roupas com motivos religiosos como substitutos do uniforme escolar acena para a radicação de apenas uma voz hegemônica a por em funcionamento um currículo *moralitúrgico*.



Figura 2 – Dois exemplos de camisetas estampadas com apelos cristãos como substitutivas do uniforme escolar oficial.

O *dispositivo moralitúrgico* é a tecnologia de si, em que os indivíduos efetuam por conta própria e com ajuda dos outros o exame e avaliação dos próprios pensamentos e condutas, a fim de transformar-se/corrigir-se para atingir certo estado de sabedoria, pureza, salva-

ção. A rede traçada pelo *dispositivo moralitúrgico* mobiliza, pedagogicamente, outras práticas que convocam os alunos a produzirem trabalhos com motivos cristãos, tais como cartazes, desenhos e textos em vocabulário escolar/cristão que por vezes se misturam. No refeitório, um trabalho em papel pardo (cerca de 1,5m de comprimento) confeccionado por alunos da educação infantil foi exposto para mostrar as discussões da turma sobre a importância de “falar a verdade” e as consequências positivas na vida particular de cada um derivadas dessa postura. Em contrapartida, outro cartaz ao lado, de mesmo tamanho, mostra os frutos da árvore para aqueles que “não falam a verdade” [figuras 3 e 4].

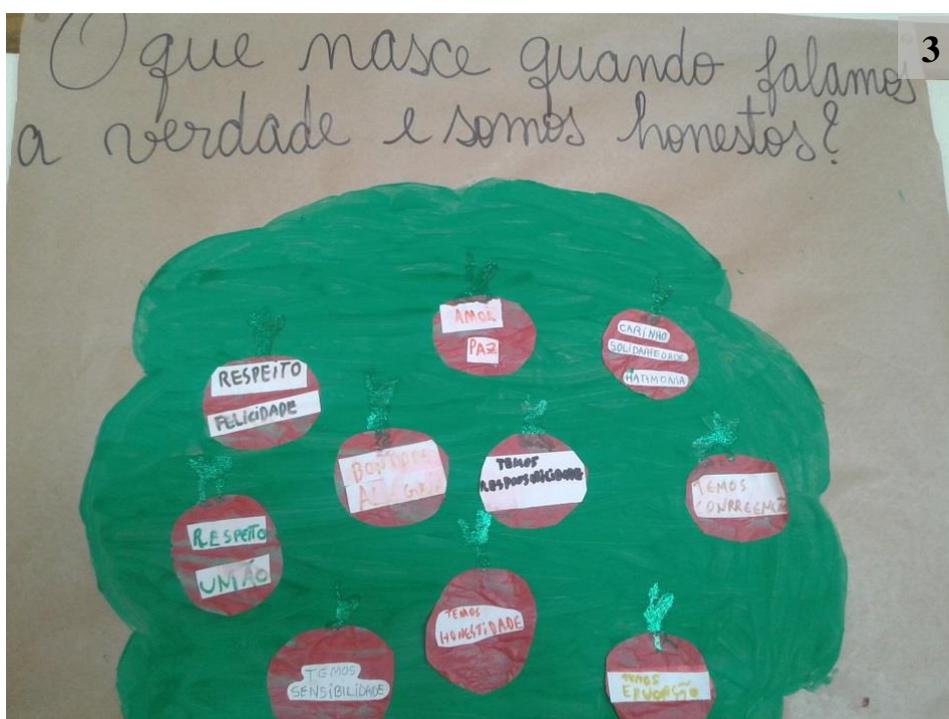


Figura 3 – A árvore com os frutos resultantes de um comportamento de falar “a verdade”.



Figura 4 – Os frutos resultantes de um comportamento de não falar “a verdade”.

Em uma das aulas de artes, os alunos deveriam enrolar pequenas bolinhas de papel crepom de diversas cores para colá-las sobre um desenho previamente impresso pela professora [figura 5]. Ao buscarmos mais informações sobre esse desenho (em cuja folha dada aos alunos estava escrito “O Pecador, Tarsila do Amaral, 1925”), me dei por conta de que, na verdade, a obra dessa artista foi intitulada por ela como “O peçador” [figura 6]. Pecador é uma palavra do vocabulário cristão e se refere àquele que fere a moral cristã e que desrespeita a lei de Deus.

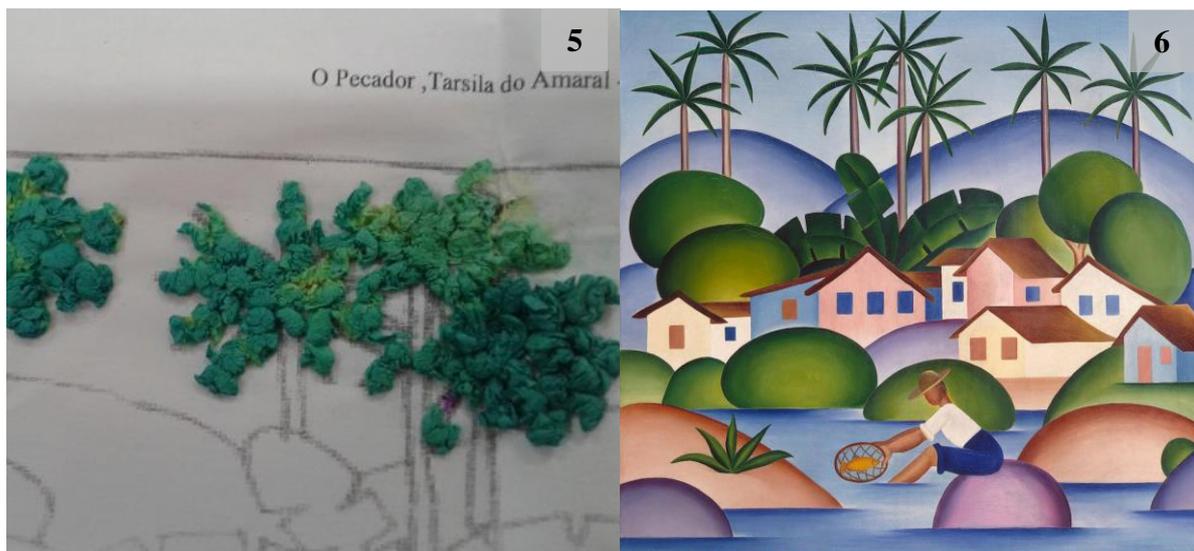


Figura 5 – Parte do desenho intitulado pela professora como “O Pecador, Tarsila do Amaral, 1925”.

Figura 6 – Cópia da obra “O pescador”, de Tarsila do Amaral. Acessado em <http://gravuracontemporanea.com.br/index.php/2019/01/07/exposicoes-de-artes-2019/>, em 17/11/2019.

A pastoral cristã fez da crença aquilo que deve ser confessado, como um enigma sobre a “quantidade de cristandade” que cada um consegue ou deve manifestar. Não o que mostra obstinadamente, mas o que esconde em toda a parte, presença insidiosa que se ouve, mesmo que fale em voz baixa e disfarçada. A biblioteca apresenta livros de literatura infanto-juvenil, e também paradidáticos relacionados a temáticas ambientais, geográficas e históricas, particularmente do Rio Grande do Sul e especificamente da região onde se insere a escola. No entanto, o que me chamou atenção foi que apenas livros religiosos cristãos estão disponíveis nas estantes (e não de outras religiões) o que, mais uma vez, faz parte de um *dispositivo* subjetivador que captura o olhar/atenção para os dizeres e figuras de cunho cristão [figura 7]. No corredor da escola, os dizeres lembram a todos que por ali transitam sobre humildade e perdão: mais um exemplo de elemento que faz parte do conjunto das práticas *moralitúrgicas* curriculares que falam e são faladas em nome do discurso cristão construindo uma subjetivação cristã. A parede contém três frases com aconselhamentos do Papa Francisco: “O primeiro a pedir desculpas é o mais valente. O primeiro a perdoar é o mais forte. O primeiro a esquecer é o mais feliz” [figura 8]. Os elementos desse *dispositivo* pulverizam-se nas salas de aula, na sala dos professores, na sala da direção, nos corredores, enfim, em todos os espaços possíveis. A Bíblia repousa sobre a mesa dos professores como imagem que

se cola e, por vezes, se mistura aos livros, cadernos e papéis das docentes na rotina de um ano escolar [figura 9].



Figura 7 – No que diz respeito à temática religiosa, apenas constam livros cristãos nas estantes da biblioteca da escola.

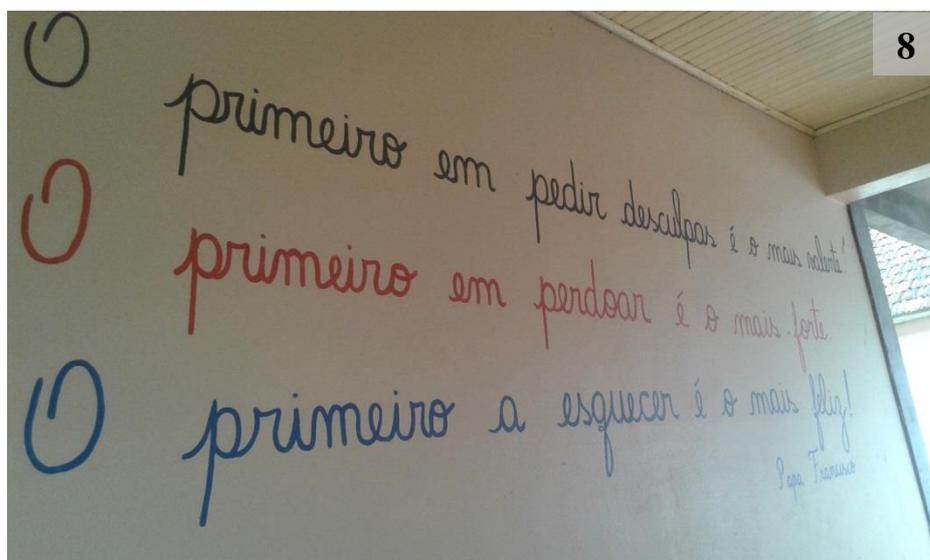


Figura 8 – Corredor que faz acesso do prédio onde ficam salas de aula, sala dos professores e sala da Direção para o prédio com o refeitório e a sala de aula da turma de pré-escolar. A parede contém três frases com aconselhamentos do Papa Francisco sobre atitudes desejáveis à comunidade escolar.



Figura 9 – A Bíblia é um elemento que nunca saiu de cima da mesa dos professores, em todas as vezes que estive na escola, apesar do rodízio de livros, cadernos, folhetos, dentre outros papéis dos professores que se revezavam conforme o dia da semana.

Além da Bíblia, também os crucifixos são parte do *dispositivo moralitúrgico*, uma vez que, liturgicamente, as professoras que se dirigem ao escaninho para pegar seus materiais e a caderneta escolar (com a lista dos nomes completos de cada aluno de cada turma), olham para o crucifixo ao lado, lembram de sua missão/responsabilidade de, como pastoras, falar e agir em nome do cristianismo que orienta a conduta dos alunos subjetivando-os com justificativa moral [figura 10]. Outro crucifixo está pendurado em uma parede que recebe a iluminação da janela imediatamente abaixo do objeto. Em todos os momentos em que lá estive, a sensação ao tentar olhar para o crucifixo era de desconforto causado pela luz irradiada do exterior, o que, no entanto, dava ao objeto o efeito de iluminação [figura 11]. A presença dos crucifixos e da Bíblia na sala dos professores são mais alguns elementos do *dispositivo moralitúrgico* que marcam e dão visibilidade a um diagrama codificado e modulador de subjetivação que relaciona poder pastoral e moral cristã. O poder pastoral é um poder benfazejo de sacrifício, vigilância e zelo sobre um rebanho contra tudo o que possa acontecer de nefasto quando em seu deslocamento de ir de um ponto a outro (FOUCAULT, 2008a; FOUCAULT, 2009). As professoras-pastoras devem olhar todos e cada um para dirigir o todo e cada um, cuidando para que não haja nenhum componente do grupo escolar que escape de

seus cuidados. “O poder pastoral é um poder de cuidado. Ele cuida do rebanho, cuida dos indivíduos do rebanho, zela para que as ovelhas não sofram, vai buscar as que se desagarraram, cuida das que estão feridas” (FOUCAULT, 2008a, p. 170).

O sujeito cristão, apresentado na escola com valor universal, aparece ainda na sala da direção, onde há uma série de figuras de Jesus Cristo em quadros pendurados nas paredes [figura 12]. Esses objetos harmonizam-se ao conjunto de objetos que constituem a sala, sem chamar atenção de imediato. No entanto, no decorrer das idas à escola, tais figuras se destacaram das paredes, colocando-se como parte de uma engrenagem operadora na construção de um modo de ser cristão. Também no chão vi o crucifixo. Duas barras de ferro cruzadas perpendicularmente e fincadas ao solo cimentado é mais um elemento que não cumpriria nenhuma funcionalidade outra se não a de dar visibilidade a uma discursividade construtora de certa subjetividade [figura 13].



Figura 10 – O crucifixo está imediatamente ao lado do escaninho com materiais dos professores.



Figura 11 – O crucifixo aparece em destaque na sala dos professores.



Figura 12 – Um dos três quadros com figura de Jesus Cristo são elementos do *dispositivo moralitúrgico* presentes também na pequena sala (cerca de 10 m²) da Direção da escola.



Figura 13 – Duas barras de ferro cruzadas perpendicularmente formam a cruz cristã fincada no chão cimentado do pátio escolar.

Os sujeitos escolares, interpelados pela constelação de elementos – como estrelas mais ou menos visíveis – constitutivos do *dispositivo moraliturgico* constróem formas de pensar e agir em cânone à discursividade que opera hegemonicamente na escola analisada. Essa configuração ético/estética cristã não nos parece que afirma espaço de liberdade individual, uma vez que longe de estar relacionada a micromovimentos de resistência, não se contrapõe às relações de poder que enclausuram⁶⁹ sujeitos às regras morais hegemônicas. Pelo contrário, o cuidado de si cristão é gestado, na escola pesquisada, pelo/com o conjunto de técnicas do *dispositivo moralitúrgico* que se põe a construir uma subjetividade cristã.

É preciso destacar e diferenciar o cuidado de si como prática de liberdade como o foi para as civilizações greco-romana, em que a prática ascética não guardava relação de submissão a uma moral da renúncia de si, mas como um “exercício de si sobre si mesmo através do qual se procura se elaborar, se transformar e atingir um certo modo de ser” (FOUCAULT, 2006, p. 265). Para os gregos e romanos, o cuidado de si estava ligado à ética de bem con-

⁶⁹ A palavra “enclausurar” carrega o radical “claustro” que faz parte da arquitetura cristã (conventos, catedrais etc.), cujos corredores formam um quadrilátero com jardim no meio (ENTRINGER, 2015).

duzir-se, de praticar adequadamente a liberdade, o que requeria bem se conhecer (*gnôthi seauton*), bem se formar para “superar-se a si mesmo, para dominar em si os apetites que poderiam arrebatá-lo” (Idem, p. 268). A liberdade, portanto, como estabelecido problema ético: não ser escravo de si mesmo nem de seus apetites e desejos, para exercer sobre si uma relação de controle, a *arche* (poder, comando), bem como relações complexas de cuidado com os outros (FOUCAULT, 2006). Por outro lado, entendo que, segundo Foucault, o cuidado de si cristão da contemporaneidade é constituído por uma determinada forma que é derivada do entrelaçamento dos modelos platônico, e helenístico cristão⁷⁰.

A noção de cuidado de si que percorreria toda a filosofia antiga (século V a.C.-século V d.C.) atravessara o cristianismo em forma ascética cristã. Foucault mostra, em um estudo histórico, os deslocamentos da noção do cuidado de si (*epiméleia heautoû*) na relação entre sujeito e verdade construídas pelas práticas de si.

Em *A Hermenêutica do sujeito* (2010), Foucault assinala a importância do cuidado de si como atitude filosófica para a cultura grega, helenística e romana e cristã e que marca o princípio de toda conduta racional que se exprimiu como práticas de si. A noção do cuidado de si (*epiméleia heautoû*) designa um tipo de relação do indivíduo consigo mesmo que envolve um trabalho, uma atitude, um certo modo de encarar as coisas, de estar no mundo, de praticar ações, de ter relações com o outro e com o mundo, e que constituem importante fio condutor na história das práticas de subjetividade (FOUCAULT, 2010). O cuidado de si implica uma preparação, um equipamento (*paraskué*) que o indivíduo deve ter para enfrentar os acontecimentos da vida. Como um atleta, deve exercitar – com técnicas de/para a vida, como uma arte de viver – movimentos de alerta e de força frente aos imprevisíveis momentos adversos com que pode se deparar a fim de não ser derrubado. É claro que as práticas de si não são algo que o próprio indivíduo invente, uma vez que são esquemas que ele encontra no tempo/local onde vive fazendo escolhas e recombinações singulares de tudo aquilo que

⁷⁰ O modelo cristão deu três ingredientes fundamentais ao cristianismo: 1) a circularidade, em que certas técnicas que relacionam cuidado de si e conhecimento de si têm função de dissipar ilusões interiores a fim de, reconhecendo as tentações da alma e do coração, frustrar seduções que possamos ser vítimas. A relação circular entre conhecimento de si, conhecimento da verdade e cuidado de si, implica que: a) o coração seja purificado para compreender a Palavra; b) o coração só pode ser purificado se houver conhecimento de si; c) o coração só pode ser purificado e só pode haver conhecimento de si se a Palavra for recebida 2) para que isso seja possível, é preciso um método que é o da decifração dos movimentos secretos que se desenrolam na alma, isto é, é preciso uma exegese de si; 3) a renúncia de si.

lhe é proposto, sugerido, imposto por sua cultura, sua sociedade e seu grupo social (FOUCAULT, 2006).

A preocupação do cuidado de si, conforme Foucault (2010), se constituiu na cultura grega como fundamento justificador à produção de um sujeito cognoscente, isto é, um sujeito voltado para si, a um conhecimento de si (*gnôthi seautón*), para colocar-se em relação com a verdade. Assim, cuidar de si mesmo em forma socrático-platônica⁷¹, em *Alcíbiades* (em *O Banquete*, de Platão), era uma atividade que deveria ocorrer na vida do jovem em relação a seu mestre como atividade preparatória à vida política. Conhecer-se a si próprio seria, então, um movimento de cuidado de si, isto é, de ocupar-se consigo mesmo para, de modo socrático, despertar para a verdade e, assim, ter condições para bem governar. A noção de salvação é encontrada em Platão associada ao problema do cuidado de si e dos outros, uma vez que é preciso salvar-se para salvar os outros, isto é, a cidade. A *epistrophé* platônica é:

[u]ma noção, uma experiência da conversão que implica o retorno da alma em direção a sua fonte, movimento pelo qual ela retorna à perfeição do ser e se recoloca no movimento eterno do ser. De certo modo, a *epistrophé* tem o despertar como seu modelo, e a *anamnesis* (a reminiscência) como do fundamental do despertar. Abrimos os olhos, descobrimos a luz e retornamos à própria fonte da luz que, ao mesmo tempo, é a fonte do ser (FOUCAULT, 2010, p. 194-195).

Foucault assinala um **primeiro deslocamento** importante do cuidado de si quando, para a filosofia epicurista e estoíca, deixa de ser apenas um ofício de um momento específico da vida (a juventude), para passar a ser uma obrigação moral permanente de todo indivíduo

⁷¹ No modelo platônico (séculos II-III a.C), a relação entre o cuidado de si e o conhecimento de si se estabelece em três pontos: 1) é preciso cuidar de si porque se é ignorante; descobrindo-se que se é ignorante, pela interrogação socrática, deve se ocupar-se consigo mesmo para responder a essa ignorância, pôr fim nela; 2) para cuidar de si mesmo é preciso conhecer-se a si mesmo, conhecimento que toma a forma de apreensão pela alma; 3) o ponto entre cuidado de si e conhecimento de si é a reminiscência, ou seja, lembrando-se do que viu a alma descobre o que ela é. Assim, no modelo platônico, o sujeito **olha gnosticamente para dentro de si** para, reconhecendo sua própria ignorância, tratar de ocupar-se consigo mesmo para por fim a essa ignorância. Nesse modelo, o cuidado de si implica um retorno ao ser, isto é, voltar-se a si mesmo para recuperar a memória do que seja a verdade, que está dentro de si. O ingrediente que o modelo platônico deu para o cristianismo foi a necessidade de **retornar-se a si** para, por meio do conhecimento de si, ver a própria ignorância. Mas, por outro lado, o modelo platônico se distingue do cristianismo porque, nesse último, o conhecimento de si além de voltar-se para si para, por reminiscência, reencontrar a verdade, é necessário ainda corrigir-se.

ao longo de toda a existência: “‘Cuidar de si’ não é mais um imperativo válido para um momento determinado da existência e em uma fase da vida que é a da passagem da adolescência para a vida adulta. ‘Cuidar de si’ é uma regra coextensiva à vida” (FOUCAULT, 2010, p. 200).

No **segundo deslocamento** apontado por Foucault, o objeto do cuidado ainda é o “o si mesmo”, mas a finalidade deixa de ser a cidade (como o cuidado de si do *Alcíbiades*): o “si mesmo” aparece como objeto, mas principalmente como finalidade a ser cuidado, ou uma “**autofinalização**” da relação consigo, que valoriza a existência inteira, que demandará um exercício, um treino, uma atividade vigilante, contínua, aplicada, regrada sobre si, referida como “*epimélesthai*” (FOUCAULT, 2010, p. 77). Essa e outras expressões associadas⁷² mostram como o cuidado de si se desenvolveu, se manifestou e se exprimiu como práticas de si. Segundo Foucault, a **autofinalização de si**:

Teve efeitos mais amplos que atingem uma série de práticas, uma série de formas de vida, modos de experiência dos indivíduos sobre si mesmos, por si mesmos, modos de experiência que, sem dúvida, não eram universais, mas pelo menos amplamente [propagados]. Creio que se pode dizer [...] que, a partir da época helenística e romana, assistimos a um verdadeiro desenvolvimento da ‘cultura’ de si (FOUCAULT, 2010, 162).

Na época helenística e romana houve notável ênfase em uma **cultura de si**⁷³. O cuidado de si se desenvolveu e transformou, transbordando a toda uma prática de si que Foucault se refere como uma “explosão do cuidado de si”, ou seja, “a transmutação do cuidado de si em uma prática autônoma, autofinalizada e plural nas suas formas” [...] (FOUCAULT, 2010, p. 79). O cuidado de si grego/romano estará então implicado a uma prática de si que é a trans-

⁷² Como *prosékhein tôn noûn* (estar atento a si), *skptéon satón* (examinar-se a si).

⁷³ A noção de cultura será posteriormente absorvida e transformada pelo cristianismo primitivo e depois medieval. Foucault assinala algumas condições para poder se empregar a palavra “cultura”: 1) quando um conjunto de valores tem entre si um mínimo de coordenação, de subordinação, de hierarquia; 2) quando a um conjunto de valores sejam dados como universais, porém não acessíveis a qualquer um; 3) quando um conjunto de valores demanda aos indivíduos cumprir certas condutas (precisas e regradas), esforços e sacrifícios por toda sua vida para serem atingidos; 4) quando o acesso a um conjunto de valores é “condicionado por procedimentos e técnicas mais ou menos regrados, que tenham sido elaborados, validados, transmitidos, ensinados, e estejam também associados a todo um conjunto de noções, conceitos, teorias, etc., enfim, a todo um campo de saber” (FOUCAULT, 2010, p. 162).

formação do cuidado de si em práticas de **autofinalização**, um movimento da existência que é conduzida a dirigir-se e girar em torno de si mesma. A noção de cuidar de si implica então que “o sujeito inteiro se volte para si e se consagre a si mesmo” (FOUCAULT, 2010, p. 231), termo que Foucault chama de “conversão a si”. A conversão a si é uma prática que envolve um deslocamento, um trajeto de um ponto a outro dirigido a uma meta, um objetivo, um lugar de segurança e de salvação que é o “si mesmo”, o fim de uma trajetória incerta e perigosa que é a vida. Para atingir essa meta, é preciso uma técnica, uma arte (uma *tékhnē*), um tipo de saber como governo de si. Nessa trajetória, em um **terceiro deslocamento**, cada vez mais o cuidado de si vai girar ao redor da questão – “como devo transformar meu próprio eu para ser capaz de ascender à verdade?” (FOUCAULT, 2010, p. 161). A **autofinalização de si** como cuidado de si tem como tema central, portanto, a conversão a si (*metánoia*), a transformação de si, a vida de ascese e a salvação (e que se organizará posterior e diferentemente no cristianismo, em que o eu será apresentado com valor universal e acessível apenas a alguns e somente sob certas condições).

Na autofinalização da relação de si, no modelo helenístico⁷⁴, o cuidado de si tem autonomia (não tem estreita ligação com o conhecimento de si), pois tem o *si* como objetivo a alcançar. Esse modelo trouxe uma vigorosa forma moral, tendo sido de certo modo absorvido pelo cristianismo. Diz Foucault:

Foi no interior desses modelos helenístico, nem platônico nem cristão, que se formou uma certa moral exigente, rigorosa, restritiva, austera. Moral que o cristianismo de modo nenhum inventou, pois o cristianismo, como toda boa religião, não é uma moral. O cristianismo é uma religião, em todo caso, sem moral. Pois bem, foi essa moral que o cristianismo utilizou e repatriou, de início, como ponto de apoio recebido explicitamente do exterior [...] e que, a seguir, ele aclimatou, elaborou, trabalhou, mediante práticas que são precisamente as da exegese do sujeito e da renúncia de si (FOUCAULT, 2010, p.230).

O cristianismo é uma religião que, por sua vez, não é moral, ou seja, não existe uma moral judaico-cristã como unidade desde sempre existente no mundo. Em sua aula de 1 de

⁷⁴ O modelo helenístico se desenvolveu no período entre os últimos séculos da era antiga e dois primeiros séculos da nossa era. Foucault localiza o modelo helenístico como um tímido episódio “entre parênteses” ocorrido no meio entre os dois grandes modelos, o platônico e o cristão (FOUCAULT, 2010).

março de 1978, em *Segurança Território e População* (2008a), Foucault considera que a moral judaico-cristã é uma criação oriunda do modelo helenístico. Esse modelo foi lugar de formação de uma moral que o cristianismo “recebeu, herdou, repatriou e elaborou para dela fazer alguma coisa que hoje equivocadamente chamamos de “moral cristã” e que ele, ao mesmo tempo, ligou precisamente à exegese de si. “A moral austera do modelo helenístico foi retomada e trabalhada pelas técnicas de si definidas pela exegese e pela renúncia a si próprias do modelo cristão” (FOUCAULT, 2010, p. 231). A cultura de si cristã consistirá então em um campo organizado de valores, com suas exigências de comportamentos, e seu campo técnico e teórico associado, cujo elemento central é a noção de salvação, a salvação de si e dos outros.

A noção helenística⁷⁵ de salvação estaria ligada a um cuidado de si como estetização da própria existência, uma vez que o exame de si buscava ponderar sobre o quanto estavam distantes do domínio de si e da existência que almejavam alcançar. A ascese um modo de alcançar algo, servindo como meio de preparação e fortalecimento dos indivíduos para um futuro incerto. Já no cristianismo, o sujeito enfrenta-se permanentemente consigo como enfrenta um inimigo renunciando suas partes mundanas pecaminosas.

As práticas de si eram na Antiguidade clássica a realização de uma tarefa administrativa do indivíduo consigo e não uma penitência ou autoimolação. Diferentemente, a confissão e exame da consciência foram aclimatadas na espiritualidade cristã assumindo outro entendimento de salvação:

É aí que o cristianismo, ao introduzir a salvação como salvação depois da morte, vai desequilibrar ou, em todo caso, perturbar toda essa temática do cuidado de si. Embora, lembro mais uma vez, buscar sua salvação significa certamente cuidar de si. Porém, a condição para realizar sua salvação será precisamente a renúncia (FOUCAULT, 2006, p. 273).

⁷⁵ A salvação esteve também presente no pensamento helenístico-romano associada a um pensamento religioso, mas, no entanto, tal noção não carregava significação dramática cristã de permutar a morte pela vida, a mortalidade pela imortalidade, o mal pelo bem, esse mundo para outro mundo, etc. Pelo contrário, a noção de salvação no pensamento helenístico e romano tinha o sentido ético de estar convenientemente em estado de alerta, de domínio de si para salvar-se como uma atividade permanente, vigilante e completa que deve se desdobrar ao longo de toda a vida e cujo objetivo e efeito consiste em capacitar os sujeitos a torná-los, em vida, “inacessíveis aos infortúnios, às perturbações, a tudo o que pode ser induzido na alma pelos acidentes, pelos acontecimentos exteriores etc.” (FOUCAULT, 2010, p. 166).

O cuidado de si cristão não está envolvido em uma prática que se impõe sobre o fundo de ignorância (como no caso de Alcibíades), mas gira em torno de um si que deve ser olhado, analisado, esmiuçado em práticas que tratam de trabalhar para a correção de si a fim de expulsar, para fora da alma o mal interior para, enfim, se libertar. Sobre a correção do si cristã, diz Foucault:

A prática de si impõe-se sobre o fundo de erros, de maus hábitos, de deformação e de dependências estabelecidas e incrustadas, e que se trata de abalar. Correção-liberação, bem mais que formação-saber: é nesse eixo que se desenvolverá a prática de si, o que evidentemente, é fundamental (FOUCAULT, 2010, p. 86).

Atividades de **correção-liberação** reparadoras de erros seriam mais facilmente exitosas na juventude quando os maus hábitos ainda não estariam plenamente encravados. Essa purificação/transformação implicaria uma forma de atenção, de orientar o olhar do “exterior” (dos outros, do mundo,...) para o “interior” (para si) de modo atento/vigilante ao que se pensa e ao que se passa no pensamento, para que ações sejam exercidas de si para consigo. A conversão⁷⁶ de si cristã implica o olhar vigilante/atento a si para explorar os segredos da consciência. A conversão é um caminho de decifração dos segredos mais íntimos de si, obstáculos que exigem renúncia e sacrifício como condições para a purificação e a salvação. O cristão deve saber o que acontece em seu interior, suas faltas e tentações e, além disso, dar também um testemunho público de si: ao dizer a verdade de si, o pecador renuncia a seus desejos, reconhece sua culpa, dá mostras de seu arrependimento, de sua humildade e modéstia para só então ganhar o perdão (GARCIA, 2002).

Para tanto, são necessárias técnicas cuja função é dissipar ilusões e tentações interiores em um movimento de **exegese de si**⁷⁷ para “detectar a natureza e a origem dos movi-

⁷⁶ A conversão a si como prática se formula e aparece nos primeiros séculos da era cristã e é diferenciada da noção de retorno a si.

⁷⁷ No modelo cristão, embora tenha tangenciado o modelo platônico, a exegese de si não envolve apenas voltar-se para dentro de si para recuperar a memória sobre a verdade. É preciso mais: é preciso que o coração seja purificado para compreender a Palavra, a Verdade que se manifesta no Texto e na Revelação. Foucault diferencia a conversão a si do retorno a si, uma vez que o ascetismo cristão tem como princípio – embora ambíguo – a renúncia a si, isto é, um si mesmo que se aniquila em Deus, como movimento fundamental a permitir ascender à outra vida, à salvação (FOUCAULT, 2010).

mentos interiores que se produzem na alma” (FOUCAULT, 2010, p. 229), isto é, detectar o que se produz na alma para **corrigir a si, renunciando/extirpando “defeitos” e “impurezas”**. Tal prática de si, encontrada nos cínicos e também nos estóicos (mas apropriada pelo cristianismo), tem como função a desaprendizagem em relação ao ensino recebido na primeira infância, aos hábitos estabelecidos pela família e ao meio pelo conjunto de valores que ele transmite e impõe (FOUCAULT, 2010). Esse empenho em **transformar a si** mostra que não basta mais apenas olhar para dentro de si para relembrar a verdade que se encontraria escondida na alma: é preciso mais do que isso – um trabalho focado em aparar os próprios erros, corrigir as impurezas como necessidade inflamada pela urgência da salvação de si. A noção de salvação é central no trabalho de si cristão, mas que, no entanto, só pode ser ouvido e atendido para alguns.

A ascese do atleta cristão tem, portanto, função de renúncia de si e à confissão, “momento em que o sujeito objetiva-se a si mesmo em um discurso verdadeiro” (FOUCAULT, 2010, p 296). O atleta cristão sacrifica-se a si próprio, suas partes mundanas impuras e carnis para, como um Cordeiro de Deus, corrigir-se para extirpar seus pecados em um ato de redenção. Diz Foucault sobre a diferença entre dois tipos de atletas:

O atleta cristão estará na via indefinida do progresso em direção à santidade, em que deve superar-se a si mesmo, a ponto de renunciar a si. E principalmente também, o atleta cristão é aquele que terá um inimigo, um adversário, que se manterá alerta. Com relação a quem e a quê? Ora, com relação a ele próprio na medida em que (pecado, natureza decaída, sedução pelo demônio, etc.) é nele próprio que encontrará os mais venenosos e perigosos dos poderes que terá que enfrentar. O atleta estoico, o atleta da espiritualidade antiga, com efeito, também ele tem que lutar. Tem que estar pronto para uma luta, luta na qual tem por adversário tudo o que, advindo do mundo exterior, pode se apresentar: o acontecimento. O atleta antigo é um atleta do acontecimento. Já o cristão é um atleta de si mesmo (FOUCAULT, 2010, p 287).

O cristianismo absorvera alguns traços da noção de **salvação** grega⁷⁸, embora não haja relação direta, tendo em conta significados distintos para tempos/espacos distintos. No en-

⁷⁸ A salvação (*sotería*) como noção filosófica e associada ao termo grego *sózein* (salvar) traz seis diferentes significações: 1) livrar de um perigo que ameaça; 2) guardar, proteger, manter em torno de algo uma proteção que lhe permitirá conservar-se no estado em que está; 3) em sentido moral, proteger alguma coisa como o

tanto, o zelo cristão pela conservação de “bons hábitos” com pudor moral que requer pureza se faz condição para a salvação pós-morte. Segundo Foucault (2010), a noção de salvação cristã remete não só à passagem da mortalidade para a imortalidade (deste mundo para outro), mas também passar do mal para o bem, de um mundo de impureza para um mundo de pureza, ou seja, o que está em jogo na salvação é corrigir a transgressão, a falta, o erro em arrependimento, em um movimento ascético de renúncia de si para ascender à outra vida, à verdade e à salvação.

Embora guardadas as devidas diferenças no que diz respeito à significação de conceitos para distintas e remotas épocas históricas, o cuidado de si cristão da contemporaneidade é como uma corda de cisal constituída pelo entrelaçamento de vários fios, dentre eles destacam-se os três mais robustos: 1) o fio platônico da reminiscência e gnose; 2) o fio helenístico da moral austera; 3) o fio cristão da renúncia de si e da confissão. Esses fios fazem emergir uma determinada forma ética de ser, pensar, se relacionar consigo mesmo e com os outros que requer a ascese e a exegese como práticas de si. O ponto de articulação entre o cuidado de si cristão, a pedagogia e as legislações concernentes ao ensino religioso em escolas públicas são as principais condições de emergência para o funcionamento do *dispositivo moralitúrgico* na escola analisada neste trabalho.

pudor, a honra, a pureza original; 4) em sentido jurídico, salvar (inocentar) alguém de acusação; 5) subsistir, manter-se como estava no estado anterior, conservar-se; 6) fazer o bem, assegurar o bem-estar o bom estado de algo, de alguém ou de uma coletividade (FOUCAULT, 2010).

9. A vontade de verdade do cristianismo

O *dispositivo moralitúrgico* é uma maquinaria demarcadora de uma moral cristã com vontade de verdade, superestimada como sendo natural/eterna à existência humana e essencial/imprescindível à organização das condutas desejáveis à instituição escolar analisada. A vontade de verdade é uma potência negativa que pretende definir universalmente o que é o certo e o que é o errado a todos (NIETZSCHE, 2005; 2015; 2016; 2017a; 2017b).

Nietzsche suspeita da crença na moral na obra “Humano, demasiado humano”, mas somente a partir de “Além do bem e do mal” e “A genealogia da moral” é que a análise genealógica da moral assume importância decisiva no seu procedimento filosófico (ARALDI, 2008). A análise remete à concepção da vida como sinônimo de força, potência, vigor, em oposição à moral cristã que conduz à fraqueza e à negação da vida. Para ele, desconstruir a concepção aceita pela maioria sobre a origem dos conceitos de bem e mal é desvencilhar-se da moral, o que abriria espaço a uma vida criativa. Nessa perspectiva, a transvaloração e a vida potente favoreceriam a constituição de um homem sadio e corajoso, em oposição a um homem doente, culpado e inseguro derivado da vida regrada pela moral.

Em sua análise genealógica da moral, incide ácida crítica contra o valor moral dominante em uma sociedade, uma vez que seria preciso conhecer as condições e circunstâncias em que os valores surgem. Para ele, os juízos de valor não têm valor em si mesmos, não são eternos, imutáveis ou ligados a movimentos contínuos e regulares em direção a um aprimoramento, mas são históricos e resultados de produções e convenções humanas (NIETZSCHE, 2005; 2015; 2017a; 2017b). Assim, todas as coisas, palavras e sensações a que atribuímos sentido verdadeiro são apenas invenções, e, nessa perspectiva, o próprio pensar não é um exercício natural, uma vez que envolve a violência do encontro com signos que, nas experiências cotidianas, desacomodam, desconsertam, perturbam, forçam a procurar sentidos em uma constelação de possibilidades.

A própria realidade – “A História” – é a variação das forças⁷⁹ (dos valores) e a variação dos sentidos dados a eles. Então, a partir de suas obras, é importante analisar quais forças mobilizam os valores da moral prevalente que regem os caminhos daquilo que, em determinado tempo e local, se entenda como sendo o bem e o mal. A genealogia da moral de Nietzsche problematiza o valor dos valores morais dominantes em uma sociedade, as condições de possibilidade em que foram criados e desenvolvidos e os efeitos sobre ela. Nietzsche questiona: “(...) sob quais condições o ser humano inventou esses juízos de valor chamados de ‘bem e mal’? E qual o valor que possuem em si mesmos? Será que até agora reprimiram ou fomentaram o desenvolvimento humano?” (NIETZSCHE, 2017, §3, p. 27-28). E traz a inquietação: para aquele que “*aprender a perguntar*”, “*abre-se à sua frente uma imensa nova perspectiva*”, “*toda espécie de desconfiança, suspeita e receio surge*”, “*oscila a crença na moral*” para, então, “*surgir um novo desafio*” (NIETZSCHE, 2017, §6, p. 33).

Nesse sentido, o sujeito não possui ou descobre a verdade, mas a inventa, pois é efeito de uma situação de forças em luta cuja aparência é o que emerge de um emaranhado de forças que se fazem ver pelos seus efeitos. A aparência é a própria realidade, não há verdade alguma a ser desvelada, pois é produto de tudo aquilo que damos sentido e o que nos faz dar continuidade à “*dança terrena*”. A aparência é:

o que age, e vive, e penetra tão fundo na zombaria de si mesmo, a ponto de me fazer sentir que ali não há mais nada além de aparência, fogo-fátuo, dança de espíritos – de que no meio de todos esses sonhadores eu também, o “*conhecedor*”, danço a minha dança, e que o conhecedor é um meio para prolongar a dança terrena, e, nesse sentido é parte dos protetores festivos da existência, e que as nobres conseqüências e as conectividades de todos os conhecimentos talvez sejam e serão os meios mais eficazes de manter o caráter universal sonhador e a compreensibilidade de todos esses sonhadores entre si, e *com isso, a permanência do sonho* (NIETZSCHE, 2016, §54, p. 120).

⁷⁹ Em seu livro *Nietzsche e a Filosofia*, Deleuze (2017, p. 56) afirma que “duas forças quaisquer, sendo desiguais, constituem um corpo desde que entrem em relação”. As forças são de dois tipos: as reativas e as ativas. As forças reativas são aquelas que cumprem funções, tarefas de conservação, adaptação, hábito. As forças ativas são aquelas que fogem à consciência, são espontâneas, agressivas, expansivas, criadoras. “A história de uma coisa é geralmente a sucessão de forças que dela se apoderam e a coexistência das forças que lutam para dela se apoderar. Um mesmo objeto, um mesmo fenômeno muda de sentido de acordo com a força que dele se apropria” (DELEUZE, 2018, p. 12) e se torna uma outra coisa.

Contra a metafísica que institui o valor superior de uma verdade absoluta, Nietzsche afirma que a aparência, o erro, a ilusão e o sonho são constituidores da realidade e da verdade. A aparência – os sentidos que damos a todas as coisas – é o resultado das forças que emergem e determinam o que é a verdade àquele tempo/local, sendo, portanto, produzida e contingente. Os objetos que emergem e se destacam sobre os outros são as formas aparentes que aparecem como efeitos das invenções humanas que as tornam visíveis. A aparência é a realidade, a própria vida, embate de lutas entre forças.

Enaltecer a aparência é se opor a um ideal ascético, é se desamarrar do dualismo verdade-mentira para viver a intensidade, a imperfeição, o devir, a vida mesma no que nela existe de terrível e pavoroso – luta violenta entre forças diversas. Então, para se situar além do bem e do mal, isto é, para além da dicotomia entre valores opostos, positivar a não verdade única é elogiar a superabundância de forças, a intensificação da vida, uma vida artista criativa: os artistas “[...] o que criam, o criam inteiramente, como verdade, que não como criação; e o que sabem, o sabem inteiramente, porque não o descobriram mas criaram” (PESSOA, 2017, 32).

No entanto, o que ocorre na concepção de mundo cristã é a crença em uma suposta superioridade da verdade cristã derivada de um "instinto de conhecimento" em que basta um exercício natural de uma faculdade inata ao ser humano que buscaria com natural vontade, pela linha reta do pensamento, a verdade – a verdade cristã. Então, pela “boa vontade de pensar, pelo desejo, pelo amor natural pela verdade” (DELEUZE, 2010, p. 15), a verdade (cristã) estaria naturalmente acessível, uma vez que apoiada em valores universais e atemporais, poder-se-ia *reconhecer* a verdadeira natureza das coisas, sua identidade, sua essência e que permanece idêntico a si mesmo no tempo e espaço. A vontade de verdade cristã, para Nietzsche, não alavanca uma vontade forte, mas uma vontade fraca que deseja uma potência que não tem.

O “instinto de conhecimento”, sob perspectiva nietzscheana, não é uma tendência inata ao homem em busca da verdade, mas sim uma crença produzida socialmente na possibilidade de encontrar “A Verdade” essencial e absoluta das coisas do mundo. Desse instinto de crença decorre a vontade de descobrir a verdade pura, a convicção de se ir em direção a valores superiores e neutros capazes de responder a questões existenciais. Tal crença me-

tafísica no cristianismo é, em certa medida, tal como Nietzsche se refere à crença metafísica depositada na Ciência:

(...) o que *obriga* ela, a essa incondicional vontade da verdade, é a *crença no próprio ideal ascético*, mesmo que na forma de seu imperativo inconsciente, não nos iludamos com isso – é a crença num valor *metafísico*, num *valor em si da verdade*, tal como é garantido e documentado apenas nesse ideal (ele fica em pé e cai com esse ideal) (NIETZSCHE, 2017, §24, 238-239).

A vontade de verdade implica um ideal ascético cuja oposição entre verdade e aparência que ela pretende implica um mundo suprassensível, verdadeiro e perfeito. Em nome de valores superiores e transcendentais (o Divino, o Verdadeiro, o Belo, o Bem), o homem deve ser submetido às regras da moral cristã, e a obediência a essas regras implica a não ultrapassar certos limites, para além dos quais estariam alojadas as más condutas, a falsidade, o mal, e, portanto, o afastamento do homem em relação ao ideal transcendente, eterno e verdadeiro. A metafísica e o ascetismo cristãos se alimentam da fé, da culpa e da confiança em um mundo que está para além:

Incapaz de suportar a própria finitude, o homem concebeu a metafísica; incapaz de tolerar a visão do sofrimento imposta pela morte, construiu o cristianismo. Na tentativa de *negar* este mundo em que nos achamos, a metafísica procurou forjar a existência de outro; durante séculos, fez dele a sede e a origem dos valores. Perniciosa, ela postulou um mundo do verdadeiro, essencial, imutável, eterno. Desprezando o que ocorre aqui e agora, a religião cristã arquitetou a vida depois da morte para redimir a existência; assim, fabricou o reino de Deus para legitimar avaliações humanas. Nefasta, ela levou os homens a desejar ser de outro modo, querer estar em outra parte. Para tentar justificar a existência, foi desses meios que o homem se valeu: inventou o pensar metafísico e fabulou a religião cristã (MARTON, 2001, p. 82).

O ideal ascético (que requer sacrifício, sofrimento, abnegação, pobreza, humildade, castidade), está projetado para longe, a um tipo de perfeição inalcançável aos reles mortais. Sendo assim, a dívida humana se manifesta em sentimento reativo de culpa – má consciência (minha culpa) e ressentimento (tua culpa) que se voltam contra o próprio indivíduo. As-

sim, o homem briga consigo mesmo e se torna inseguro, desconfiado, atormentado, pois vive a dor do pecado que atíça a alma com volúpia e culpa. Se sente oprimido por um fardo de pecados, já que jamais consegue vencê-los como requisito para se tornar um “bom cristão”. A má consciência deposita fé em um fim desejável: em lugar de afirmar o acaso, conta com a repetição para obter uma combinação que declara esperada e perfeita.

O *dispositivo* analisado nesta tese movimenta consigo um conjunto de valores e regras de conduta postas a orientar os escolares sobre o que é aceitável/desejável e o que é inaceitável/indesejável, regulando as experiências particulares de cada um em nome do dever e do bem sob a ótica cristã, universalizando⁸⁰ exigências morais.

A moral cristã é a mola propulsora do *dispositivo moralitúrgico* – é o combustível que faz a engrenagem funcionar, pois é o que move os sujeitos a falarem em nome do *dispositivo*, assim como a exercitarem as práticas de si. A força discursiva moral cristã se mostra como aquela que carrega consigo a verdade racional, universal, natural e que deve valer para cristãos e não cristãos, indiferentemente do tempo histórico, nacionalidade ou religião. Essa força, na escola analisada, põe litúrgica e disciplinarmente os sujeitos a moverem atitudes atentas às próprias faltas (e também as dos outros) que atentem contra os pudores e bons costumes cristãos da comunidade.

O *dispositivo* age, portanto, na construção de uma *subjetividade cosmopolita*⁸¹, pois institui não apenas os valores morais legítimos da instituição como vai além: é um *dispositivo* de subjetivação que põe em funcionamento elementos que incitam a exercícios de cuidado de si (e dos outros), o que requer o exame permanente e detalhado de si que requisita não apenas a obedecer a regras/leis/valores, mas também a posicionar-se sob determinada relação sobre si, isto é, a delinear-se como sujeito moral cristão. Esse *dispositivo* construtor de um sujeito moral cristão se apóia nos modos de subjetivação, na ascética e em práticas

⁸⁰ O cristianismo tem como premissa que sua mensagem “não se dirige apenas a um povo escolhido, mas é universal, dirigida a todos os homens (Mateus, 28, 19), pois todos foram criados à imagem e semelhança de Deus (Gênesis 1, 26)” (MARCONDES, 2010, p.108).

⁸¹ Esse termo foi cunhado por Popkewitz (2000, p. 149) para se referir a um modo de ação pessoal que “não tem nenhum lar geográfico e que pode viajar pelas múltiplas fronteiras que formam os mundos dos negócios, da política e da cultura” ocasionado por todo um conjunto de reformas políticas para administrar o cidadão ocidental da Modernidade.

de si, pois mobiliza os sujeitos a um exercício de exaustivo exame e contínua correção de si em um processo ascético de negação, confissão e escrutínio de consciência e renúncia de si.

É justamente essa forma de existência apreendida pelo cristianismo que Nietzsche (2015, 2017a; 2017b) se refere como sendo uma vontade de potência fraca, decadente e nociva às forças que possibilitam a expansão, pois apaga qualquer fagulha ou brilho potencializador da vida. As práticas de si cristãs, quando exercitadas em um espaço pouco aberto a outras formas de existência, podem interditar ou dificultar a percepção de outras discursividades e modos de ser e pensar. Uma escola que 1) recebe poucos visitantes, 2) que não recebe sinal de internet móvel, 3) que não coletiviza o sinal de internet do tipo wi-fi para os alunos, 4) que está distante dos centros mais povoados, 5) que está cercada de morros, 6) que tem apenas duas estradas de acesso entre a BR-101 e a escola, 7) que tem a igreja e o cemitério como pontos institucionais que fecham uma forte triangulação cristã com a escola – edifica parca porosidade entre a escola e o fora, constituindo uma bolha fechada em si mesma, pouco permeável às diferenças.

A vida então cultivada na escola é modelada, disciplinada e corrigida para a funcionalidade específica de atender canonicamente ao mecânico trabalho braçal⁸² na roça, no cultivo de hortifruti comercializado para outras cidades do Estado ou fora dele⁸³ e também, principalmente, na construção de um *êthos* comunitário cristão. À escola cabe a função de corrigir e conservar a vida engessada em um modo de existência com poucas, regulares e sempre previsíveis oscilações que pouco abrem espaços para que outros fluxos possam expandir a vida criativamente. Envolvida em uma vontade de verdade que empobrece a vida, mobiliza forças reativas, de decadência criativa intimamente ligada a um tipo de homem. A impotência em criar e a melancolia faz da vida algo que deve voltar-se contra si mesmo, um erro que deve ser corrigido, freado, desacelerado como ponte para outra vida. É preciso encaixotar a

⁸² Nesse sentido, o corpo da comunidade (e também dos alunos) fica envolvido em uma rotina de aragem, adubagem, manuseio de agrotóxicos, retirada de plantas indesejáveis e controle das monoculturas. “A atividade maquinal caracteriza-se pela concentração em atividades rotineiras que desviam a consciência da percepção da dor, produzindo um alívio, já que não permanece espaço para a depressão, uma vez que todo impulso é transferido para o fazer” (AZEREDO, 2000, p. 144). Em nome de valores pretensamente superiores e transcendentais, o homem deve obedecer, mas incapaz de atingir ao ideal, a dívida se manifesta em sentimento reativo de culpa – má consciência e ressentimento (NIETZSCHE, 2015, 2017a).

⁸³ Os indivíduos que saem da comunidade e viajam para outras cidades para comercialização dos produtos são homens caminhoneiros, cujas famílias (mulheres, crianças, jovens e velhos) ficam em casa.

vida dentro de um pequeno compartimento cujas paredes limitadoras são valores que obedecem a um ideal ascético, os quais devem lapidá-la, aprimorá-la, discipliná-la, domesticá-la. O ideal ascético dá sustentação ao que justifica o sistema moral da consciência, em que aprisionamento e enfraquecimento dominam os instintos de expansão e de altivez. Essa vontade de potência fraca tem o objetivo de apenas conservar a vida, mas não de expandi-la criativamente – é uma vida sem força, sem vigor, sem intensidade, uma vida de escravo. Por esse motivo, na perspectiva da análise de Nietzsche, o homem moral não é bom, mas apenas fraco, negativo e reativo. A moral cristã é um mero instrumento de conservação do fraco, uma vez que transforma toda força circundante em fraqueza, declínio, vida velha.

Uma escola pública que adota o modelo confessional avoca para si um ensino em conformidade à crença da maioria dos alunos/pais/responsáveis, assim como convoca o sujeito docente a falar como porta-voz da hegemonia em defesa do rebanho. Esse rebanho é conduzido a ver/falar/pensar/agir com moralidade implicada em ideal ascético cristão que garante lugar ao sujeito cristão em algum mundo suprassensível, o que leva esse sujeito cristão a se sentir sempre em dívida, uma vez que não consegue jamais alcançar “o ideal” de modo definitivo. Para Nietzsche essa é uma força que conduz ao empobrecimento da vida. Para ele, desconstruir os conceitos de bem e mal aceitos pela maioria é transvalorar e desvencilhar-se da moral cativa, o que abriria espaço à criação de novos valores e a constituição de um homem sadio e corajoso, em oposição a um homem doente, culpado e inseguro derivado da vida regada pela moral cristã (NIETZSCHE, 2005; 2017b).

Na escola analisada, as práticas de si incitadas pelo *dispositivo* constituem-se como exercícios de um tipo de atleta que busca chegar a um ponto ideal de existência para garantir um lugar no além-mundo, o que requer tanto a constância da corrida em direção à correção e à renúncia dos pecados, quanto um guia espiritual (um padre, um docente) que oriente o rebanho. O cristianismo, ao mesmo tempo em que faz o indivíduo a tomar consciência da própria fraqueza, auxilia o ressentido a descarregar e aliviar sua culpa para fora dele mesmo. O sacerdote ascético precisa representar o curador, pastor, mestre de disciplina e defensor do rebanho doente:

Ele leva consigo os unguentos e bálsamos, não há dúvida; mas antes precisa ferir, para ser médico; à medida que, então, ele alivia a dor causada pela ferida, ao mesmo tempo *envenena essa ferida* – é disso portanto que ele en-

tende, esse mago e domador de animais selvagens, em cujo círculo tudo o que é sadio torna-se necessariamente doente, e tudo que é doente torna-se necessariamente manso (NIETZSCHE, 2017, §15, p. 199-200).

O ressentido, a quem o sacerdote/mestre/docente guia, sofre porque atribui a um culpado toda a sua fraqueza e mediocridade, a quem destila seu ódio. Mas o culpado de seu fracasso, diz o cristianismo, é o próprio indivíduo, o ressentido, que então passa a voltar seu ódio a si próprio. Sobre o ressentimento, diz Nietzsche: “‘Alguém precisa ter culpa por eu me sentir tão mal’ – esse tipo de conclusão é próprio de todos os doentios (...)” (NIETZSCHE, 2017, §15, p. 201).

O círculo vicioso de má culpa e ressentimento não podem ser arrefecidos dentro da lógica da moral cristã. Por um lado, o cristianismo alivia o coração do homem, fazendo dele um serviçal que renuncia a si próprio em nome de algo que complementa sua vida, que preencha seus desejos, como uma cura para as suas doenças, um caminho iluminado que o faça sobreviver à sua própria fraqueza. Por outro, o faz sentir o peso da consciência de jamais conseguir atingir o ideal de homem virtuoso. Para Nietzsche, a moral cristã empobrece e degenera a vida, uma vez que institui um ideal ascético – irreal, inalcançável, imaterial, sobrenatural – que determina o que deve ser aceito como condutas humanas verdadeiramente boas ou verdadeiramente más.

A espiritualidade⁸⁴ cristã fomentada pelo *dispositivo moralitúrgico* se nutre da vontade de verdade cristã em que todas as práticas ritualizadas em modo litúrgico postas a circular na construção de uma subjetividade cristã de reconhecimento de si/dos outros/do mundo com substrato moral cristão orienta/regula o modo de falar, vestir, brincar, se relacionar, etc. dos sujeitos ali formados. Nessa conformação, os bons passam a ser os necessitados, sofredores, doentes, enquanto os nobres são malvados, arrogantes, autênticos e ímpios. “Nessa inversão de valores (à qual pertence a palavra ‘pobre’ como sinônimo de ‘santo’ e ‘amigo’) jaz a importância do povo judeu: com ele começa a rebelião dos escravos na moral” (NIETZSCHE, 2015, §195, p. 100). Em tal circunstância, o tipo ativo nobre passa, então, a se

⁸⁴ A espiritualidade para Foucault (2006, p. 279) é “aquilo que se refere precisamente ao acesso do sujeito a um certo modo de ser e às transformações que o sujeito deve operar em si mesmo para atingir esse modo de ser”.

sentir culpado pelo fracasso alheio, tratando de domesticar seus instintos e a encolher o si dentro de sua consciência. Em um processo de “vissecação da consciência” (NIETZSCHE, 2017, §24, p. 148), esteve a vontade do ser humano em (...) “contaminar e envenenar a mais profunda base das coisas com o problema da punição e da culpa” (NIETZSCHE, 2017, §22, p. 144). Nesse sentido, o cristianismo é “um maquinário opressor e desrespeitoso”, preocupado em controlar as multidões – “essa, matéria bruta, constituída de povo e de semianimal, finalmente não apenas foi amassada e amaciada, mas também *modelada*”⁸⁵ (NIETZSCHE, 2017, §17, p. 133) como estratégia para podar os instintos, de modo que cada um passe a constranger o olhar policalesco para dentro de si e dos outros. A consciência pesada foi construída a partir de um longo processo educativo, domesticador e punitivo, de produção de um animal que promete: promete se comportar de acordo com as regras vigentes.

9.1. Transvaloração de valores

A escola é uma importante instituição cuja função deve ser problematizar as múltiplas combinações discursivas e possibilitar pensar com distintos valores morais. A porosidade da escola aos diversos entendimentos de mundo e de relações abre mais espaços à criação de formas de vida artista que inventam multiplicidades de existência, isto é, diferentes modos éticos/estéticos de viver com vontade afirmativa de potência.

A “fisiologia da potência” tem como objeto de estudo a funcionalidade dos instintos, ou das intensidades heterogêneas que estão sempre em relação com outras forças, em luta umas com as outras. A vontade de potência encontra empecilhos contra os quais tenta submeter, numa luta agonística de resistências contra resistências, uma relação que se estabelece *ad infinitum* entre as forças. A luta, a mudança, o devir são traços da vida:

O caráter pluralista da filosofia nietzschiana já se acha presente no nível das preocupações fisiológicas. O corpo humano ou, para sermos precisos, o que se considera enquanto tal, é constituído por numerosos seres vivos microscópicos que lutam entre si, uns vencendo e outros definhando; e assim se

⁸⁵ Nessa citação, Nietzsche se refere aos Estados como um maquinário opressor ou “uma matilha qualquer de animais loiros, uma raça de conquistadores e dominadores” (NIETZSCHE, 2017a, p.133-134), mas me apropriei das palavras dele para assim mencionar a função do cristianismo.

mantém temporariamente. É por facilidade que se fala num corpo, é por comodidade que se vê o corpo como unidade. (...) Consistindo numa pluralidade de adversários, tanto no que diz respeito às células quanto aos tecidos ou órgãos, o corpo é animado por combate permanente. Até o número dos seres vivos microscópicos que o constituem muda sem cessar, dado o desaparecimento e a produção de novas células. No limite, a todo instante qualquer elemento pode vir a predominar ou a perecer. (...) A luta garante a permanência da mudança: nada é senão vir-a-ser. Ela desencadeia-se de tal forma que não há pausa ou fim possíveis; mais ainda, propicia que se estabeleçam hierarquias jamais definitivas (MARTON, 2017, p. 130-131).

Nas lutas entre diferentes forças que constituem a vida, resistir não é o mesmo que reagir. Resistir é movimento, intensidade, tensão, desequilíbrio, mudança, potência, descontinuidade, diferença de si para consigo. Em contraposição, reagir está ligado à resposta a um estímulo, isto é, busca a continuidade, a uniformidade, a homogeneidade, a constância, a homeostase, o mesmo. A moral do nobre é resistir, enquanto a do escravo é a de reagir:

Enquanto toda moral nobre brota de um triunfante 'dizer sim' a si mesmo, a moral dos escravos, desde o princípio, diz 'não' a um 'externo', a um 'diferente' a um 'que não que ele mesmo'; e *este 'não'* é o seu ato criador. Esta inversão da visão que atribui os valores – esse seu necessário direcionamento para fora e não para dentro, para si mesmo – faz parte do ressentimento: para existir, a moral dos escravos necessita sempre primeiro de um mundo oposto, externo; falando fisiologicamente, ela precisa de estímulos externos para agir – sua ação é basicamente uma reação (NIETZCHE, 2017, §10, p. 58).

Os fracos não são resistentes, mas apenas ressentidos de sua impotência. Poucos na sociedade têm forças para resistir à vulgaridade de ser rebanho, justificando o aprisionamento e massificação (MENDONÇA, 2011). Orientado pela moral cristã, o modo de ser escravo envolve a diminuição e o enfraquecimento do homem, o êxito das forças reativas sobre as forças ativas. O escravo, isto é, o homem ruim, não é aquele que causa prejuízos a alguém, mas é o homem desprezível, fraco, covarde, sofredor, dependente, inseguro, mentiroso, mesquinho, servil, adulator que se deixa ser abusado. O espírito cativo, o escravo, é a regra, é a submissão, a passividade, a sujeição, a apatia: vive conforme a moral cativa que busca segurar firmemente entre as mãos as verdades universais e definitivas sustentadas pela moral.

O desgosto, a impotência em se vingar, a inveja, o envenenamento em todos os sentidos é o modo nocivo de reagir do escravo desgastado. O escravo é ressentido de sua fraqueza e de sua incapacidade de ir além e, por isso, é ressentido de seu fracasso. O ressentimento é:

o predomínio das forças reativas sobre as forças ativas. O ressentido é alguém que nem age nem reage realmente; produz apenas uma vingança imaginária, um ódio insaciável. [...] Criando um inimigo que considera malvado e imaginando uma vingança contra seus valores, o que faz o ressentido é dar sentido a sua falta de força: o outro é sempre culpado do que ele não pode, do que ele não é. Concebendo o inimigo forte como malvado, o ressentido – que é fraco, que é o seu oposto, que é a negação dos valores que o outro institui – pode então se considerar, ou melhor, se imaginar bom (MACHADO, 1999, p.64).

A vontade é o resultado de muitas forças em luta umas com as outras, algumas se sobressaem e outras padecem. A vontade não age sobre um corpo de músculos e nervos, mas sobre outras forças, isto é, sobre outras vontades. Nas relações de poder exercidas umas sobre as outras, as forças em relação materializam efeitos (DELEUZE, 2018). A vontade de potência não surge da decisão do homem fraco em querer tê-la de repente, “ela não lhe é atribuída à maneira de um predicado” (DELEUZE, 2018, p. 67):

nada mais errôneo do que supor a existência de um sujeito responsável pelo querer. (...) Não há objetivos a atingir; por isso ela não admite trégua nem prevê termo. Insaciável, continua a exercer-se a vontade de potência. Não há finalidades a realizar; por isso ela é desprovida de caráter teleológico. A cada momento, as forças relacionam-se de modo diferente, dispõem-se de outra maneira; a todo instante, a vontade de potência, vencendo resistências, se auto supera e, nessa superação de si, faz surgir novas formas. Enquanto força eficiente, ela é pois força plástica, criadora (MARTON, 2017, p. 132 e 134).

A vida, a natureza, a vontade de potência não carregam finalidades em si. Se considerada toda crueza, brutalidade, sofrimento, violência por que passam os espécimes na luta diária pela sobrevivência – em sua curta e dolorosa existência –, a natureza é imoral, demoníaca. Por isso, a vida não reage contra as intempéries e agruras, mas resiste o tempo todo de modo a reinventar-se em uma recombinação de forças instáveis e eternamente desequilibradas.

Em lugar de pensar que a vida segue uma linha evolutiva reta em direção a um ideal, é valorizar os instintos e animalidade dos sentidos do corpo como potencializadores da vida. Nessa perspectiva, tudo é vir a ser, o mundo não cumpre finalidades, não se acha submetido a um poder transcendente” (MARTON, 2017, p.135).

É o valor dos valores prevalente que institui uma determinada ordem de mundo. Apenas porque pensamos a partir de uma determinada base moral é que interpretamos que certa ordem, organização e disciplina sejam inerentes à essência verdadeira das coisas, e o que é desordenado, caótico, imprevisível seja falso, inacabado, erro. Para Nietzsche, a vontade de potência é o instinto motriz da vida, e, portanto, não deve ser julgada por uma regra universal. O mundo é caótico, desorganizado, informe, processo constituído por forças instáveis em permanente tensão.

Pensar com Nietzsche em uma moral para além de bem e mal não significa o mesmo que para além de bom e ruim (NIETZSCHE, 2017, §3, p. 27-28). Nessa perspectiva, o nobre é bom, e a moral do nobre é afirmativa, fisiológica e sadia, regida pelos instintos da vida, da coragem, da força, da virilidade, do sim a si mesmo, das forças vitais que enaltecem a potência do homem pelo que ele é capaz de fazer, não para atingir um lugar final impossível chamado de *felicidade* almejado por Epicuro de Samos (341-270 a.C.), mas para fruir o vigor e a força da vida que lateja no corpo. Todo animal:

luta instintivamente por um *optimum* de condições favoráveis, entre as quais ele possa liberar toda a sua força e alcançar seu máximo em sentimento de poder; também instintivamente e com faro refinado, ‘maior que toda razão’, todo animal sente horror das perturbações e obstáculos que se interpõe, ou poderiam interpor-se entre ele e seu caminho a esse *optimum* (– e não falo de seu caminho à felicidade, mas a seu caminho ao poder, à ação, à ação poderosa e, na maioria das casos, de fato, de seu caminho à desgraça) (NIETZSCHE, 2017, §7, p. 168-169).

O corpo vivo, o corpo nobre “(...) terá de ser a vontade de potência encarnada, deverá empenhar-se em crescer, em expandir-se, atrair para si e adquirir ascendência – não devido a uma moralidade ou imoralidade qualquer, mas porque vive e porque a vida é precisamente a vontade de potência” (NIETZSCHE, 2015, § 259, p. 191). Procurando critérios estéticos e valores artísticos para construir a si, o nobre tem vontade afirmativa de potência

para fazer de sua vida uma obra de arte, ou seja, com abundância de intensas experiências ético-estéticas singulares enobrecedoras de si.

O nobre não tem necessidade de aprovação, pois é ele quem dá dignidade às coisas que faz, é criador de seus próprios valores. Nietzsche diz em seu aforismo 260: “O homem de espécie nobre vê a si mesmo como aquele que determina os valores; ele não tem necessidade de ser aprovado; ele é quem julga: ‘Aquilo que me é prejudicial é prejudicial em si’ ele sabe que é ele quem confere honra às coisas; ele é quem cria valores. Ele honra aquilo que nele reconhece: tal moral é a glorificação de si mesmo” (NIETZSCHE, 2015, § 260, p. 193)

Já “(...) a transvaloração é essencialmente um ato nobre no sentido de que é operada por um espírito que tem reverência por si mesmo e que encontra ‘felicidade’ [*Glück*] na ação, ao invés de procurá-la, como o escravo, na passividade ou na dor que entorpece” (NOBRE, 2006, p. 194). A transvaloração de valores de Nietzsche supõe que, apenas se a base de pensamento – operada pelos valores da moral cristã – for desconstruída, é que uma nova forma de pensar conseguirá se erigir para além dos julgamentos que partem de uma pretensa raiz de bem ou de mal que impõem convenções instituídas socialmente para domesticar a população.

(...) o *sentido de toda cultura* é domesticar o animal selvagem ‘ser humano’ e torná-lo um animal manso e civilizado, um *animal doméstico*, então deveríamos, indubitavelmente, considerar que os *verdadeiros instrumentos da cultura* eram de fato todos aqueles instintos de reação e ressentimento, com cuja ajuda finalmente as linhagens nobres, juntamente com seus ideais, foram arruinadas e derrotadas (NIETZSCHE, 2017, §11, p. 67).

Assim, “transvalorar é antes de mais nada, suprimir o solo a partir do qual os valores até então foram engendrados” (MARTON, 2001, p. 75), isto é, “criar novos valores” (Ibidem, p. 77). O homem esquece que convenções são invenções humanas, esquece que as verdades são apenas ilusões. A transvaloração de valores implica outra base de avaliação que seja afirmativa de potência contra o niilismo que (...) prefere querer o *nada* do que não querer” (NIETZSCHE, 2017, §1, p. 152). A transvaloração de valores implica produzir o real, e não reproduzir. O intelecto se liberta da obrigação de verdade para abrir espaço ao homem intuitivo, metafórico, artista, criador, ou seja, aquele que entende que o conhecimento não provém da “essência das coisas”, pois que a verdade não é universal e independente do ho-

mem. A transvaloração leva ao desenvolvimento enobrecedor de um sujeito singular em constante formação. É a construção de um espírito que se esforça por achar uma saída ou um caminho que ainda ninguém trilhou. O espírito não vem do corpo, não é alma nem consciência, mas, sim, uma construção: é um processo de incorporação e estilização de experiências e vivências, é superfície, aparência, criador e criatura, devir (NOBRE, 2006).

O cultivo da transvaloração em uma escola dá abertura para o embaralhamento de outras regras discursivas que abrem brechas para pensar/agir/falar sob outras regras cujas práticas são multiplicadas e são multiplicadoras de produção de diferença na criação de *transescolares* – produtos e produtores de novos valores, inventivos da realidade, que pensam de modo diverso das opiniões que predominam em seu tempo, desdobradores da multiplicidade. Os *transescolares* libertam-se da moral escrava, da tradição para pensar em outros caminhos possíveis com energia e vitalidade selvagem para compor com novas e potentes formas de vida. Considero importante desenvolver uma escola que não obstrua a passagem de uma docência que abra espaço à combinação de vários e novos fios discursivos. Os *transescolares* daí formados são abertos à diferença, se despem do peso que carregam e das exigências severas para vestir o “gorro de guizos”, porque tem necessidade de toda arte petulante, flutuante, dançante e zombeteira para não perder a liberdade de se colocar acima das coisas, acima da moral, sem a rigidez medrosa daquele que receia resvalar e cair a todo momento, mas sim flutuar e brincar acima dela (NIETZSCHE, 2016, § 107, p. 190).

[p]recisamos descansar de nós mesmos por algum tempo, olhando para nós e para baixo de nós, e, de uma certa distância artística, rir ou chorar de *nós mesmos*; (...) E justamente porque em último caso somos difíceis e sérios, e também somos mais peso do que gente, nada nos faz tão bem quanto o *gorro de guizos* do maluco, precisamos dele diante de nós mesmos – precisamos de toda arte transbordante de alegria, flutuante, dançante, brincalhona, infantil e feliz, para não perdermos aquela *liberdade sobre as coisas*, que nosso ideal exige (NIETZSCHE, 2016, § 107, p. 190).

Entendendo que não há possibilidade alguma de “liberdade plena” – mas apenas espaços fugazes de liberdade individual – considero necessário que haja, em terreno seco e árido, maior quantidade de rachaduras onde brotem novas formas fecundas e singulares de leituras de mundo e de relações. A resistência, sempre pontual, local e limitada, é a não aceitação dos modos de subjetivação impostos, procurando novas combinações de formas

ético-estéticas como meio de experienciar-se a si mesmo. Os *transescolares* formados podem ir além dos outros, para além de seu tempo em um processo que não pretende chegar a um ponto final ideal, mas, sim, a uma eterna experimentação de uma estilística própria, de uma singular subjetividade. A singularidade é a experimentação que supere a moral escrava para dar espaço à criação insensata de novos valores. Significa superar o idealismo, a metafísica, a covardia, a passividade, o niilismo, as convicções absolutas. A distância para longe de seu tempo e para longe da massa é a elevação de si para longe da pretensa centralidade da consciência moral humana e é condição para a auto superação e para a afirmação das forças vitais instintivas. É pensar a escola como um corpo não redundante e não aprisionado em malhas tão duras, mas um corpo povoado de multiplicidades, com fluxos em todos os sentidos, com intensidades livres e singularidades nômades e transitórias (DELEUZE; GUATTARI, 1995a; 1996). Portanto, para contrapor a moralidade cristã como reguladora do conhecimento, a própria vida instintiva constituída por afetos, desejos, impulsos é que deveria, com toda sua força e potência, estipular (na ética e na singularidade de cada um) quais verdades são legítimas para organizar o conhecimento acerca das coisas.

Então, considero importante perguntar se, uma escola que abrisse e desdobrasse cada vez mais heterogêneas possibilidades de experiências e questionamentos sobre temas diversos (também sobre os tabus) – mas não pautados por ótica religiosa –, não fomentaria novas combinações de forças discursivas que movimentam novos processos de constituição de pensar e agir.

Para se situar além do bem e do mal, penso ser importante problematizar a imperativa moral cristã que organiza e institui práticas produtoras de uma subjetividade cristã. Tentando pensar em possibilidades de atitudes para que um leque de outras possibilidades de singulares modos de vida pudessem se abrir, penso que considerar o conhecimento em sua multiplicidade e instantes de sua gênese – e não no “produto final” –, significa valorizar o seu processo de vir a ser, os seus escapes, a recombinação de cores para novos e infinitas formas de pensar.

A vontade positiva de potência impulsionaria os instintos à criação de novas formas de vida artista que inventam outras possibilidades de existência. A vida como obra de arte é a experiência trágica dionisíaca, bruta e selvagem, como fenômeno ético e estético de consen-

tir a vida em sua totalidade, sem nada negar. Então, tentando pensar à maneira de Nietzsche, mais interessante seria enaltecer também outros saberes como uma tentativa de desocupar o lugar exclusivo reservado ao cristianismo para, a partir disso, afirmar outras racionalidades que agitem forças ativas, altivas, intensas, indóceis, indomesticáveis, criadoras e potencializadoras da vida. Se nas relações de poder exercidas umas sobre as outras as forças em relação materializam *efeitos* (DELEUZE, 2018), poderia-se experimentar os efeitos de uma escola que, ao invés de funcionar como um cone convergente – isto é, aquele que tenta capturar a multiplicidade para domesticá-la a um Uno (“o verdadeiro”, “o desejável sujeito cristão” –, funcionasse como um cone divergente, ou seja, aquele que abre espaços que, tomados como desafiadores, valorizassem a multiplicidade e a diferença como motes ao desenvolvimento enobrecedor de um sujeito singular em constante formação.

O escolar *trans* – os *transescolares* – daí oriundo é aquele que pensa de modo diverso das opiniões que predominam em seu tempo, pois o que quer é se libertar da tradição para pensar em outros caminhos possíveis. Ensina algo à sociedade: ele encontra energia e vitalidade selvagem para compor com genialidade novas e potentes formas de vida. Ensina, assim, que não existe educação milagrosa. O que existe são espíritos fecundos que, em situação adversa, exercitam destreza em criar caminhos em terreno ora intransponível. O escolar *trans* constrói autenticamente seu caminho para dar nobre valor à sua existência, e nessa construção de si cria seus valores segundo sua própria medida de valor. O que quer, em meio a aridez e agruras da vida, é criar novos valores éticos, pensar de modo diverso das opiniões que predominam em seu tempo, se libertar da moral e da tradição escrava para pensar outros caminhos possíveis (NIETZSCHE, 2000).

A transvaloração de todos os valores implica perder a fé apática na lei do consenso, rejeitar a integridade da moral vigente e recusar o conforto de pertencer à massa disciplinada que segue as regras morais do rebanho, para ousar experimentar a insegurança dos saberes instintivos. A transvaloração leva à alegria da loucura – não como fuga do mundo –, mas como (...) “o surgimento do que é aleatório no sentimento, na visão e na audição, o desfrute da indisciplina da mente, a alegria com a irracionalidade humana (...)”, pois “O oposto do mundo da loucura não é a verdade e a certeza, mas *a universalidade de uma crença e o comprometimento total com ela*, em suma, o não aleatório nos julgamentos” (NIETZSCHE, 2016, §76, p. 138) [grifos meus].

Tranvalorar é tornar a vida singular, única, afirmativa, “em favor da exceção, com a condição de que nunca queira se transformar em regra” (NIETZSCHE, 2016). É preciso ser leve para que o andarilho possa planar acima de seu tempo, se elevar, se movimentar, se distanciar com autenticidade e liberdade. Para isso, é preciso perguntar:

(...) [S]e de fato *conseguimos* subir até lá. Isso pode depender de diversas condições, mas principalmente em que medida somos leves ou pesados, enfim, a questão do nosso ‘peso específico’. Precisamos ser *muito leves*, para impulsionar nossa vontade de conhecimento até essa distância e também para além de nosso tempo, para criarmos olhos capazes de uma visão panorâmica sobre os milênios, e ainda por cima termos um céu puro nesses olhos! Precisamos estar livres de muita coisa, que justamente nos oprime, reprime, abafa e nos torna pesados, a nós, europeus de hoje. A pessoa de tal além, que quer ter a visão das mais elevadas medidas de valor do seu tempo, precisa, em primeiro lugar, ‘superar’ esse tempo em si mesma – é a prova de sua força – e, conseqüentemente, não apenas o seu tempo, mas também o seu mau humor e a sua revolta *contra* esse tempo, o seu sofrimento *por causa* desse tempo, a sua desconformidade com ele, o seu *romantismo*... (NIETZSCHE, 2016, §380, p. 424-425) [grifos do autor].

10. Considerações finais

A pesquisa teve como foco um olhar sobre uma “Escola do Campo”, mas com uma problematização distinta das pesquisas da educação que analisam as diferenças e semelhanças entre uma “educação rural” e uma “educação urbana”. No decorrer da pesquisa, o que capturou minha atenção foi menos comparações entre campo e cidade, mas algo muito próprio de uma pequena e isolada comunidade descendente de europeus cuja escola é um tentáculo de um *dispositivo* que põe a funcionar e organiza um modo de constituição de si que faz parte de um pertencimento coletivo, isto é, de uma determinada forma (ou fôrma) de existência. Esse olhar debruçado sobre os elementos escolares foi interpelado por percepções que me forçaram a pensar em como se move esse currículo que não ignora totalmente assuntos corriqueiramente abordados em livros didáticos de ciências, história, geografia, matemática, artes – e enfim, todas as demais “disciplinas escolares –, mas que, antes, toma tais disciplinas e as mostra aos alunos com uma lente que filtra qual a verdade que deve ser legitimada. A verdade legitimada pela escola é aquela que passa sob o crivo ótico da moral cristã, para que, assim, os alunos exercitem a construção de um modo de julgar, classificar, nomear, hierarquizar as informações do mundo balizada pelos valores morais cristãos.

O conceito de *dispositivo* cunhado por Foucault foi o instrumental com que passei a olhar e pensar sobre a engenhosidade com a qual palavras, objetos, sujeitos, sons enfim, uma miríade de elementos que funcionam conjuntamente. Com o ferramental foucaultiano, trabalhei com o conceito de *dispositivo* para olhar e pensar na articulação entre os elementos constitutivos de uma engrenagem cujo movimento visto fez sentir a necessidade de criar uma palavra que designasse as formas e forças em ação na escola. Enfim, busquei pensar sobre como uma escola põe a funcionar um *dispositivo*, aqui cunhado *moralitúrgico*.

Esse *dispositivo*, como mostrado ao longo da tese, atua como currículo escolar na medida em que organiza, seleciona e regula os conhecimentos e produz formas particulares de agir e pensar no mundo a partir da constituição e delineamento de uma subjetividade cristã. O *dispositivo* oferece condições para que cada indivíduo do corpo escolar elabore a si mesmo a partir de um jogo repetitivo pedagógico-litúrgico, com regras facultativas de conduta e engrenagem moral cristãs com inúmeros e minuciosos procedimentos que convocam os

indivíduos a examinarem, confessarem suas faltas/erros/desejos e transformarem-se a partir de certos valores ético/estéticos cristãos. Nesse sentido, o *dispositivo moralitúrgico* como tecnologia disciplinar de controle de si é composto por técnicas heterogêneas de construção, modulação e experiência de si que o indivíduo estabelece consigo mesmo.

Essa tecnologia constituída por múltiplas técnicas põe em funcionamento uma variedade de elementos (sons, coisas, palavras, ações, etc.) que, articulados, são engrenagens dos regimes de visibilidade inventados para dele falar e fazê-lo falar como maquinaria cristã movida pelo poder pastoral. Assim, o *dispositivo moralitúrgico* é constituído por práticas nas quais os indivíduos efetuam por conta própria e/ou com ajuda dos outros o exame e a avaliação dos próprios pensamentos e condutas para transformarem-se/corrigirem-se como atitude ascética. É, portanto, uma forma de subjetivação moral cristã em que os indivíduos observam-se, analisam-se, comparam-se uns aos outros e experienciam-se a si como sujeitos cristãos que, rotineiramente, olham/falam/ouvem Jesus, crucifixo, padre e outros elementos constitutivos de técnicas exegéticas que fabricam e dão visibilidade a um determinado modo de existir – modo esse sempre móvel, sem direção, mas sensível às intensidades variáveis das linhas de forças de saber/poder que interpelam indivíduos e grupos.

Na medida em que os processos de subjetivação constroem territórios existenciais – que entoam quais os modos possíveis de se constituir aluno – destaco meu estranhamento e resistência em relação ao modo confessional de ensino da escola deste estudo que se estende, como já mostrado, para além do componente curricular de ensino religioso. Tal resistência é imprescindível, pois, embora os processos de subjetivação sejam abertos e engendrados pela construção de elementos no/do tecido social (cuja rede é uma formação coletiva viva derivada do encontro/confronto com experimentações), habitar um território configura uma familiaridade que pode obstruir a abertura para a diferença (RODRIGUES; OSÓRIO, 2016).

Mas, afinal, qual o problema de um currículo fabricante de uma subjetividade religiosa? O problema é que um currículo permeado por elementos de apenas uma matriz religiosa se constitui como eixo construtor que interdita o fluxo de outras possibilidades combinatórias discursivas construtoras de si. Então, entendendo que as religiões são sistemas que “extrapolam o rezar, orar, adorar, cultuar, mas espalham-se para os detalhes da vida cotidiana e

dão sentido aos que creem nesse modo de existência” (FISCHMANN, 2008a, p. 47), vejo que suas regras morais são parte do currículo escolar e, dessa forma, ensinam os modos “corretos” de pensar e agir dos educandos e educadores. O problema de a escola estar balizada tão fortemente por apenas um referencial moral é que ela se fecha em si mesma trancada em tradições ou dogmas religiosos. Uma abordagem promissora nas disciplinas de ciências e biologia poderia problematizar as versões hegemônicas da própria atividade científica, para tornar possíveis questionamentos sobre a sua própria lógica, uma vez que a ciência é uma construção humana com pressupostos parciais, circunstanciais e que são efeitos de disputas. Nas palavras de Dorvillé e Selles (2016, p.462):

Qualquer outra forma de pensar que também opere tomando por base certezas absolutas seguramente disputará espaço em condição desvantajosa com a sua visão de mundo religiosa. Assim, apresentar os saberes oriundos da atividade científica como verdade absoluta sobre a natureza dos fenômenos que descrevem, além de incidir em graves incorreções epistemológicas, acaba muitas vezes por ser uma abordagem pouco eficaz.

Entendo que é justamente aí que se localiza uma das principais importâncias da instituição escolar: constituir-se em um local permanentemente aberto à problematização dos conhecimentos vigentes para desestabilizar as verdades cunhadas na tradição, no dogma e na igualdade. Penso que a escola é uma instituição que deve fomentar os infinitos matizes de existência que diferem do majoritário, do tradicional, do hegemônico, do “normal”. Uma educação da/para a diferença se torna ativa e afirmativa se estiver aberta a criar uma nova sensibilidade e, não, a fechar-se a si mesma fincada na tradição ou no dogma. Corazza (2013) tensiona o modo currículo instituído em prol de um currículo vitalista, criativo, combatente e em devir. A problematização das inúmeras questões da sociedade – assim como as verdades por ela aceita – seria muito mais produtiva se olhada por diversos ângulos de entendimento moral, não apenas pelo viés científico e nem apenas pelo viés de uma religião. À escola cabe a função de, não apenas mostrar os conhecimentos historicamente produzidos, mas oportunizar espaços para que educandos e educadores possam experimentar tantas quantas forem possíveis diferentes formas de existência, o que implica estar aberta a discutir os conhecimentos sob diferentes perspectivas e pontos de vista.

Uma vez que o sujeito “sai da bolha”, passa a ver outros mundos e outras possibilidades de existência –, o delineamento daquela forma-sujeito construída se torna um casulo pequeno, apertado, irrespirável e extenuante.

Analisar o modo como a escola seleciona e filtra os conhecimentos sob uma lente moral religiosa é importante, pois, sendo uma escola pública, não poderia eleger como válidos e verdadeiros os ensinamentos de apenas uma matriz religiosa, uma vez que laica, deveria visibilizar toda e qualquer forma de conhecimento vigente no país. O *dispositivo moralitúrgico* posto em funcionamento nessa escola obstrui a abertura de outros espaços educativos subjetivantes e vai de encontro à escola laica prevista na Constituição brasileira.

Assim, concordo com Giumbelli (2019) ao afirmar que o caráter laico do Estado é imprescindível para a existência da democracia e, além disso, que servidores públicos que utilizam o patrimônio estatal para exibir símbolos, textos e imagens cristãs trabalham com e para uma engrenagem que homogeneíza a multiplicidade em prol da construção de *uma* “identidade” brasileira (a cristã). Então, o direito que garante a qualquer indivíduo a liberdade de manifestação de fé no espaço público é o mesmo que não o autoriza a impor sua própria crença aos demais e, portanto, nenhum elemento religioso advindo de práticas institucionais pode permear o espaço público e nem pode tornar obrigatórios os seus valores e determinações para todos de uma sociedade (FISCHMANN, 2008b).

A fragilização do secularismo e a capilarização da discursividade religiosa para dentro das instituições públicas é um tema muito atual no país e cenário onde o Estado brasileiro é guiado por forças políticas de direita e extrema-direita contrárias ao secularismo, os valores cristãos (especialmente evangélicos) se fazem presentes pulverizados pela onda discursiva bolsonarista⁸⁶. Esse contexto tem resultado na formação de um tripé – “cristianismo-Estado-família” – que recorrente e pretensamente circunscreve uma unicidade de valores morais cristãos no/para o universo público. A disputa pela moralidade pública encontrou nas religiões cristãs os principais promotores da sacralização da família (“família religiosa” = “famílias

⁸⁶ A eleição de Jair Bolsonaro à Presidência da República, a grande quantidade de militares alçados à posição de ministros, assim como muitos deputados e senadores de direita/extrema-direita ligados à bancada evangélica falam em nome de um modelo de comportamento tradicional cristão, que é contrário a quaisquer outros modos de pensar e agir. A partir disso, forte tensão social (vingança, fobia, e ódio) se volta contra o menor infrator, o gay, o feminista e o esquerdista (ALMEIDA, 2019).

de bem”) (DUARTE, 2017). Destaco a importância de discutir um currículo escolar constituído por um eixo vertebral que criva, com valores religiosos, a maneira como os diversos temas sociais e políticos devem ser tratados e julgados pela escola, especialmente na contemporaneidade, em que:

“o avanço do conservadorismo e o fortalecimento das bancadas religiosas no Brasil tem levado a uma pressão política de diferentes grupos religiosos para se suprimir temas e interferir no currículo escolar, principalmente na área do ensino de ciências, como a educação sexual e as discussões baseadas em estudos de gênero, bem como uma tentativa de incluir a ótica do criacionismo para explicação da origem e evolução das espécies” (SANTOS, et al., 2017, p. 8).

A política brasileira atual, amparada por setores religiosos cristãos, tem pautado discussões extremamente conservadoras em temas como aborto, sexualidade, gênero, relações homoafetivas, direitos sexuais e reprodutivos e seus desdobramentos em temas de saúde pública compõem aspectos dos mais sensíveis a demonstrar a relevância da laicidade do Estado (FISCHMANN, 2009). Tal conservadorismo de costumes, entretanto, não pretende se limitar aos seus fiéis, mas alcançar a sociedade como um todo, disputando juridicamente os conteúdos morais para pautar a esfera pública (ALMEIDA, 2019):

A religião que parecia ter se restringido à esfera privada e individual pelo processo de secularização reconfigurou-se e atua sobre aquilo que se define como público, mais especificamente as normas em forma de lei ou de costumes. O problema atravessa os três tabuleiros: emerge no plano da família como a primeira transmissora da pertença religiosa; manifesta-se nos espaços públicos como as Marchas para Jesus, por exemplo; e atua no plano do Estado por meio de mandatos eletivos no Legislativo e no Executivo (ALMEIDA, 2019, p. 208).

Entendo que, historicamente, os limites entre os modos científicos e religiosos de ver, falar e entender o espaço público ora se afastam, ora se aproximam e, nesse jogo, o embate travado captura sujeitos a falarem em nome de um desses dois campos, que disputam pela legitimidade de fala por tudo aquilo que deve ser entendido como verdade. Na escola, esses dois campos de disputa por verdade têm distintos modos de abordar os mais diversos assuntos: os conteúdos de ciências, matemática, geografia, história etc. ora falam sob esteira moral fundamentada na experimentação, investigação, objetividade e testagem de hipóteses,

ou, em contraste, numa abordagem religiosa. A racionalidade religiosa, assim como a científica, também cria códigos e linguagem partilhados com adeptos, mas opera sob lógica distinta, uma vez que recorre a crenças ao transcendental para a ascese individual.

Assim, olhando para o contraponto entre esses dois campos de saber, considero importante pensar no modo como o currículo escolar é formado e formador. Busquei problematizar se uma escola, construtora de subjetividade cristã, fomenta a vida expressando força, plenitude e altivez, ou se, pelo contrário, a reprime, acovarda, amedronta e empobrece, uma vez que tabus (descriminalização do aborto, direitos reprodutivos e questões de gênero, pesquisas com células-tronco etc.) são assuntos evitados pela escola e, ao invés de serem discutidos abertamente sob todos os pontos de vista, são cristianamente recolhidos para dentro de um pasta fechada ao diálogo.

A ética com que cada indivíduo conduz a si mesmo parte da singularidade da existência particular de cada um. Ser orientado por balizamentos da moral religiosa em espaços públicos impede o acesso a outras formas subjetivantes que, justamente, nesses espaços deveriam ser promovidas, tais como aquelas derivadas das perspectivas teóricas das ciências exatas, da vida e sociais que por vezes são conflituosas com o ponto de vista moral cristão.

O que se problematiza aqui é, portanto, a força impeditiva de discussões sensíveis a toda sociedade quando a escola se fecha em uma comunidade moral específica, enquanto uma escola aberta divergente – e não convergente – questiona e levanta à problematização todos assuntos de cunho moral que tangenciem ou não a esfera religiosa.

A tese evidencia o esqueleto moral formado por uma constelação de células, aqui denominadas “elementos”, que se relacionam, se intercambiam, se movimentam e se imbricam formando um corpo que organiza o modo *moralitúrgico* cristão com que se deve pensar e agir em uma escola pública estadual. Esse modo moral de existência, balizado pela ótica cristã onde se situa a escola analisada, agencia a subjetividade com a qual a comunidade escolar pensa e age sobre si e sobre os outros.

Destacar o quão problemático é o *dispositivo* moral e litúrgico cristão em funcionamento na escola, é importante para destacar o caráter fundamental da laicidade nas escolas públicas, de acordo com as leis brasileiras, mas também, porque o *dispositivo moralitúrgico*

em funcionamento na escola interdita, dificulta, obstrui a passagem de outras possibilidades de entendimento do mundo e de si próprio, uma vez que asfixia a penetração de problematizações outras derivadas das óticas científicas, sociais e culturais da contemporaneidade.

Se uma escola tem um eixo vertebral cujas problematizações diversas devem atravessar sempre o crivo de valores da perspectiva cristã, então os diversos temas sociais e políticos sempre serão tratados e julgados sob olhar valorativo cristão. Assuntos atinentes a avanços científicos como o desenvolvimento de células tronco embrionárias, ou relacionados à qualidade de vida de mulheres que enfrentam a problemática do aborto, ou o direito a relacionamentos homoafetivos, ou o direito/respeito a homossexuais em seu modo de vestir/falar/pensar/relacionar, ou a eutanásia tão desejada por aqueles que desistem de viver sob circunstâncias de terrível sofrimento, ou o suicídio, enfim tantos assuntos que poderiam ser relativizados sob tantas outras perspectivas que não a cristã devem ter espaço de visibilidade e não silenciados em escolas públicas que, pela Constituição, são laicas.

Enfim:

1. Há um tenso e contínuo embate político de enfrentamento entre forças que defendem que o ensino religioso em escolas públicas brasileiras deva ser confessional ou não confessional.
2. Atualmente, conforme decisão da maioria dos ministros brasileiros em 2017, o ensino religioso em escolas públicas pode ser de natureza confessional. Essa situação possibilita que uma confissão específica ensine a crianças e adolescentes princípios e valores religiosos partilhados pela maioria da comunidade, mesmo com prejuízo de visões ateístas, agnósticas ou de religiões mais incipientes na esfera sócio-política.
3. Na atualidade, o Estado posiciona-se de modo não neutro e não-laico, uma vez que incentiva o avanço de concepções religiosas específicas dentro de espaços públicos, inclusive a ambiente de autoridade como é o da escola pública.
4. O modo confessional observado na escola desta pesquisa se estendeu para além dos limites da disciplina de ensino religioso, uma vez que há a circulação de práticas cristãs constituídas por dogmas, tabus e códigos da voz moral discursiva hegemônica

pulverizando-se em toda a escola. Destaco meu estranhamento e resistência em relação ao modo confessional de ensino que se estende para além do componente curricular de ensino religioso, uma vez que considero ser de fundamental importância que o Estado fomente a multiplicidade de conhecimentos advindos das ciências sociais e humanas abertas a um leque de escolhas pessoais.

5. O *dispositivo moralitúrgico* é uma trama que captura liturgicamente os indivíduos convocando-os e regulando-os por meio de inúmeras e minuciosas táticas a ajustarem seus próprios pensamentos e ações em consonância às verdades produzidas pelo *dispositivo*. A subjetividade derivada desse jogo de forças de saber/poder é o efeito que materializa o modo de existência/estilo de vida *moralitúrgico*.
6. O *dispositivo moralitúrgico* dificulta a construção de outras formas de subjetividade, isto é, de outros modos ético/estéticos de existência. A discussão envolvida nessa tese é relevante especialmente em um Brasil atual onde a extrema desigualdade social/econômica marginaliza a tantos e com tal intensidade que o funcionamento do *dispositivo moralitúrgico* anestesias e engessa resistências.

11. Referências

ABADÍA, Óscar Moro. **Michel Foucault**: De la épistémè al dispositivo. Revista Filosofía Universidad Costa Rica, XLI (104), 27-37, Julio/Diciembre, 2003.

ADAM, Júlio César. **Pastoral escolar na IENH**: relato de uma experiência. In WACHS, Manfredo Carlos; FUCHS, Luiz; BRANDENBURG, Laude Erandi; KLEIN, Remí. *Práxis do ensino religioso na escola: IV Simpósio de Ensino Religioso*. São Leopoldo: EST/Sinodal, 2007.

ADAM, Júlio César. Ritos cristãos: história, teologia e prática. In WACHS, Manfredo Carlos; FUCHS, Henri Luiz; KLEIN, Remi; REBLIN, Iuri Andréas (Org.). **Ensino religioso**: religiosidades e práticas educativas – VII Simpósio de Ensino Religioso. – São Leopoldo: Sinodal/EST, 2010.

ALMEIDA, Jane Soares de. *Missionárias norte-americanas na educação brasileira*: vestígios de sua passagem nas escolas de São Paulo no século XIX. **Revista Brasileira de Educação**, 12(35): 327-342, 2007.

ALMEIDA, Ronaldo de. *Bolsonaro presidente*: conservadorismo, evangelismo e a crise brasileira. **Novos Estudos**, CEBRAP, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 185-213, 2019.

AMARAL Jr., Alberto. *Direitos humanos e a Constituição brasileira de 1988*. In FISCHMANN, Roseli et al (Orgs.). **Ensino religioso em escolas públicas**: impactos sobre o Estado Laico. Grupo de Pesquisa “Discriminação, Preconceito, Estigma” - FEUSP. São Paulo: FA-FE/FEUSP/PROSARE/MacArthur Foundation, Factash, 2008.

ANDRÉ, Marli Eliza. **Etnografia da prática escolar**. Campinas (SP): Papirus, 1995.

ARALDI, Clademir Luís. Nietzsche como crítico da moral. **Revista Dissertatio**, 27-28: 33-51, 2008.

AZEREDO, Vânia Dutra de. **Nietzsche e a dissolução da moral**. São Paulo: Discurso Editorial, 2000.

BAPTISTA, Ana Lúcia Parada; FUCHS, Henri Luiz. *Construção de valores a partir do Ensino Religioso*. In WACHS, Manfredo Carlos; FUCHS, Henri Luiz; BRANDENBURG, Laude Erandi e KLEIN, Remí (Orgs.). **Práxis do ensino religioso na escola**: IV Simpósio de Ensino Religioso. – São Leopoldo: EST/Sinodal, 2007.

BARTHES, Roland. **Elementos de semiologia**. Traduzido por Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

BENELLI, Sílvio José. Dispositivos disciplinares de subjetividade na instituição total. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, 8(2): 99-114, 2003.

BOHN, Simone. Evangélicos no Brasil. Perfil socioeconômico, afinidades ideológicas e determinantes do comportamento eleitoral. **Opinião Pública**, Campinas, X(2): 288-338, 2004.

BOSENBECKER, Patrícia. **Uma colônia cercada de estâncias**: imigrantes em São Lourenço/RS (1857-1877). Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em História, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, 2011.

CABRAL, Alfredo do Valle; PEIXOTO, Afrânio. Cartas Avulsas de Jesuítas (1550-1568) – **Publicações da Academia Brasileira**. Rio de Janeiro: Officina Industrial Graphica, 1931.

CANDIOTTO, Cesar. As religiões e o cristianismo na investigação de Foucault: elementos de contexto. In CANDIOTTO, Cesar; SOUZA, Pedro de (Orgs.), **Foucault e o cristianismo**. – Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CANTO-SPERBER, Monique. **Dicionário de Ética e Filosofia Moral**. – São Leopoldo: UNISINOS, 2003.

CAVALIERI, Ana Maria Villela. O mal-estar do ensino religioso nas escolas públicas. **Revista Cadernos de Pesquisa**, 37(131): 303-332, 2007.

CARNEIRO, Sueli. Estado laico, feminismo e ensino religioso em escolas públicas, in FISCHMANN, Roseli et al (Orgs.). **Ensino religioso em escolas públicas: impactos sobre o Estado Laico**. Grupo de Pesquisa “Discriminação, Preconceito, Estigma” - FEUSP. São Paulo: FA-FE/FEUSP/PROSARE/MacArthur Foundation, Factash, 2008.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre-RS: UFRGS; Doisa, 2013.

COSTA, Matheus Oliva da. Diretrizes curriculares nacionais do ensino religioso: uma proposta fundamentada na ciência da religião. **Ciências Sociais e Religião**, 17(23): 51-59, ago-dez, 2015.

COUTINHO, Vitor. A vida nova em Cristo: a identidade da ética cristã à luz da moral de São Paulo. **Humanística e Teologia**. 32 (1): 113-158, 2011.

CUNHA, Luiz Antônio; FERNANDES, Vânia. Um acordo insólito: ensino religioso sem ônus para os poderes públicos na primeira LDB. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, 38(4): 849-864, 2012.

DELEUZE; Gilles. **Que és un dispositivo?** In: BALIBAR, Etienne; DREYFUS, Hubert; DELEUZE, Gilles et al. *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa, 1999.

DELEUZE; Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 1. – São Paulo, Ed. 34, 1995 a.

DELEUZE; Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 2. – Rio de Janeiro, Ed. 34, 1995 b.

DELEUZE; Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 3. – Rio de Janeiro, Ed. 34, 1996.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 4. – São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. – Rio de Janeiro: Editora 34, 1998.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. – São Paulo: Brasiliense, 2013.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. – São Paulo: n-1 edições, 2018.

DICKIE, Maria Amélia Schmidt; LUI, Janayna Alencar. O ensino religioso e a interpretação da lei. Porto: **Horizontes Antropológicos**, ano 13, n 27, 2007.

DUARTE, Luiz Fernando Dias. valores cívicos e morais em jogo na Câmara dos Deputados: a votação sobre o pedido de impeachment da Presidente da República. **Revista Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro, 37(1): 145-166, 2017.

DORVILLÉ, Luís Fernando Marques; SELLES, Sandra Lúcia Escovedo. Criacionismo: transformações históricas e implicações para o ensino de ciências e biologia. **Cadernos de Pesquisa**, 46(160): 442-465, 2016.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

ENTRINGER, Rogério. **A cruz e a quadra na arquitetura dos Jesuítas no Brasil**: um discurso fotográfico. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo do Instituto de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo/USP, 2015.

FERREIRA, Avany de Francisco; MELLO, Mirela Geiger de. **Arquitetura Escolar Paulista – Anos 1950 e 1960**. São Paulo: FDE, 2015.

FISCHMANN, Roseli. Ciência, tolerância e Estado laico. **Revista Ciencia e Cultura**, vol.60 n.spe1, São Paulo, julho, 2008a.

FISCHMANN, Roseli. Breve introdução do tema. In FISCHMANN, Roseli et al (Orgs). **Ensino religioso em escolas públicas**: impactos sobre o Estado Laico. Grupo de Pesquisa “Discriminação, Preconceito, Estigma” - FEUSP. São Paulo: FAFE/FEUSP/PROSARE/MacArthur Foundation, Fac-tash, 2008b.

FISCHMANN, Roseli. A proposta de concordata com a Santa Sé e o debate na Câmara Federal. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, 30(107): 563-583, maio/ago, 2009.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Revista Cader-nos de Pesquisa**, 114: 197-223, 2001.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pe-la) TV. **Revista Educação e Pesquisa**, v.28, n.1, p. 151-162,2002.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Docência, cinema e televisão: questões sobre forma-ção ética e estética. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, p. 93-101, 2009.

FONTCUBERTA, Joan. **Ciencia y fricción**: fotografia, naturaleza, arteficio. 1ª edição. Editora Mestizo A.C. Murcia, Espanha. 1998.

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

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2**: o uso dos prazeres. – Rio de Janeiro: Edi-ções Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Maria The-reza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

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. Rio de Ja-neiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. *A ética do cuidado de si como prática da liberdade*. In **Ditos & Escritos V** – ética, sexualidade, política. Organizado por Manoel Barros e traduzido por Elisa Monteiro e Inêes Autran Dourado Barbosa. – 2. Ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. Martins Fontes: São Paulo, 2008 a.

FOUCAULT, Michel. **Tecnologías del yo** – y otros textos afines. Buenos Aires: Paidós, 2008 b.

FOUCAULT, Michel. **Hermenêutica do sujeito**. Martins Fontes: São Paulo, 2010.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Austín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa** – Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FUCHS, Henri Luiz. *O ensino religioso no Rio Grande do Sul sob um olhar do CONER/RS: conquistas e concessões*. In WACHS, Manfredo Carlos; FUCHS, Henri Luiz; KLEIN, Remi; REBLIN, Iuri Andréas (Org.). **Ensino religioso: religiosidades e práticas educativas – VII Simpósio de Ensino Religioso**. – São Leopoldo: Sinodal/EST, 2010.

GALLO, Sílvio. *Foucault: (Re)pensar a Educação*. In Rago, Margareth; Veiga-Neto, Alfredo (Orgs.). **Figuras de Foucault**. – Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GARCIA, Maria Manuela Alves. **Pedagogias críticas e subjetivação: uma perspectiva fou-caultiana**. São Paulo: Editora Vozes, 2002.

GEERTZ, Clifford. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro (RJ): Zahar, 2001.

- GEERTZ, Clifford. 2004. **O Saber Local**: Novos ensaios em antropologia interpretativa. 7^o Ed., Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis: Vozes.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. – Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- GILSON, Ethienne. **A filosofia na Idade Média**. – São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- GIUMBELLI, Emerson. Crucifixos invisíveis: polêmicas recentes no Brasil sobre símbolos religiosos em recintos estatais. **Anuário Antropológico I**: 77-105, 2011.
- GIUMBELLI, Emerson. Ensino religioso e assistência religiosa no Rio Grande do Sul. **Revista Civitas**. Porto Alegre, 11(2):259-283, 2011.
- GIUMBELLI, Emerson. **Símbolos religiosos em controvérsias**. São Paulo: Terceiro Nome, 2014.
- GOMES, Edlaine; NATIVIDADE, Marcelo; MENEZES, Rachel Aisengart. Proposições de leis e valores religiosos: controvérsias no espaço público. In DUARTE, Luiz Fernando Dias; GOMES, Edlaine de Campos; MENEZES, Rachel Aisengart; NATIVIDADE, Marcelo (Orgs.) **Valores religiosos e legislação no Brasil**. – Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- GONÇALVES, Victor. **Nietzsche, Derrida, Foucault, Deleuze**: Para lá de uma Hermenêutica do Sentido. Tese de Doutorado em Filosofia. Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, 2017.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. Traduzido por Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. – São Paulo: Editora Loyola, 1992.
- HAGUETTE, TMF. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis (RJ): Vozes; 1992.
- IOTTI, Luiza Horn. Os estados brasileiro e italiano e a imigração italiana no RS. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História** – ANPUH. São Paulo, julho 2011.
- JUNG, Kevin. **Christian morality**: an intuitionist account. 53(4):560-573, July 2012
- JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil**. – Petrópolis: Vozes, 2002.

KERN, Maria Lúcia Bastos. Imagem manual: pintura e conhecimento. In FABRIS, Annateresa; KERN, Maria Lúcia Bastos (Orgs.). **Imagem e conhecimento**. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

KLEIN, Remi. O ensino religioso no Brasil sob um olhar do FONAPER: passos e impasses. In WACHS, Manfredo Carlos; FUCHS, Henri Luiz; KLEIN, Remi; REBLIN, Iuri Andréas (Org.). Ensino religioso: religiosidades e práticas educativas – **VII Simpósio de Ensino Religioso**. – São Leopoldo: Sinodal/EST, 2010.

KREUTZ, Lúcio. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. **Revista Brasileira de Educação**, (15): 159-176, Set/Out/Nov/Dez, 2000.

LARAIA, RB. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro(RJ): Zahar, 2006.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

LIMA, Marco Antonio Moraes. **Igreja, ícone da trindade espaço litúrgico, Imago Ecclesiae**. Tese de Doutorado em Teologia. Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia/FAJE, Belo Horizonte, 2012.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. Tradução de Tânia Pellegrini. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

LOGUERCIO, Rochele de Quadros. **Da Arquitetura dos Textos à Eloquência dos Lugares**. Revista Ensaio, Minas Gerais, v. 6, 2004.

LORENZETTI, Michelle Arype Girardi. **Educação musical na Igreja Católica**: reflexões sobre experiências em contextos da grande Porto Alegre/RS. Monografia de Licenciatura em Música, pelo Departamento de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2012.

LUCHESE, Terciane Ângela. Singularidades na história da educação brasileira: as escolas comunitárias étnicas entre imigrantes italianos no Rio Grande do Sul (final do século XIX e início do XX). **Cuadernos Interculturales**, 6(11): 72-89, 2008.

MACHADO, Roberto. **Nietzsche e a verdade**. – São Paulo: Paz e terra, 1999.

MACIEL; Lizete Shizue Bomura; NETO, Alexandre Shigunov. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 32(3): 465-476, 2006.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paul: Abril Cultural, 1978.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. O conceito de dispositivo em Foucault: mídia e produção agonística. **Educação & Realidade**, 29(1):199-213, 2004.

MARCONDES, Danilo. **Textos básicos de filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

MARTON, Scarlett. **Extravagâncias: ensaios sobre a filosofia de Nietzsche**. – São Paulo: Discurso Editorial, 2001.

MARTON, Scarlett. “A nova concepção do mundo”: vontade de potência, pluralidade de forças, eterno retorno do mesmo. **Revista Ágora Filosófica**, 17 (1):127-141, 2017.

McGRATH, Alister. **Redenção**. – São Paulo: Hagnos, 2011.

MENDONÇA, Samuel. Massificação humana e a educação aristocrática em Nietzsche. **Revista ETD - Educação Temática Digital**, 13(1): 17-26, 2011.

MEYER, Dagmar E. Estermann. Cultura teuto-brasileiro-evangélica no rio grande do sul: articulando gênero com raça, classe, nação e religião. **Revista Educação & Realidade**, 25(1): 135-163, jan./jun., 2000.

MONTEIRO, Nilton de Freitas. Parâmetros Constitucionais do Ensino Religioso nas escolas públicas (registro histórico). In FISCHMANN, Roseli et al (Orgs.). **Ensino religioso em escolas públicas: impactos sobre o Estado Laico**. Grupo de Pesquisa “Discriminação, Preconceito, Estigma” - FEUSP. São Paulo: FAFE/FEUSP/PROSARE/MacArthur Foundation, Factash, 2008.

MÜLLER, Elio Eugenio. **Três Forquilhas (1826-1899): a fase de formação da colônia**. Fonte Gráfica e Editora Ltda., Curitiba, 1992.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Humano, demasiado humano**: um livro para espíritos livres. – São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

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

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **A gaia ciência**. Tradução e notas de Inês A. Lohbauer. – São Paulo: Martin Claret, 2016.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Genealogia da moral**. Tradução e notas de Inês A. Lohbauer. – São Paulo: Martin Claret, 2017a.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **O anticristo**: maldição contra o cristianismo. Tradução de Renato Zwick. – Porto Alegre, L&PM, 2017b.

NOBRE, Renarde Freire. Nietzsche e a estilização de um caráter. **Revista Trans/Form/Ação**, São Paulo, 29(2): 181-202, 2006.

OLIVEIRA, Beatriz dos Santos. **Espaço e estratégia**: considerações a respeito da arquitetura dos jesuítas no Brasil. – Rio de Janeiro, José Olímpio; Uberlândia, Prefeitura Municipal, 1988.

OLIVEIRA, Marcos da Rocha. **Método de dramatização da aula**: o que é a pedagogia, a didática, o currículo. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, Porto Alegre, 2014.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PESSOA, Fernando. **Escritos sobre metafísica e arte**. SOUZA, Cláudia; RIBEIRO, Nuno (Orgs.). – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

PINTO, Manuel Joaquim. **O valor teológico da liturgia** (ensaio de um tratado). Livraria Cruz, Braga/Portugal, 1952. Disponível em <http://www.obrascaticas.com/livros/Liturgia/O%20VALOR%20TEOLOGICO%20DA%20LITURGIA%20PADRE%20MANUEL%20PINTO%20SJ.pdf>, acesso em 22/05/19.

PINTO, Céli Regina Jardim. **Com a palavra o Senhor Presidente José Sarney**: o discurso do Plano Cruzado. São Paulo: Hucitec, 1989.

POPKEWITZ, Thomas. **Reforma, conhecimento pedagógico e administração social da individualidade**: a educação escolar como efeito do poder in Imbernón, Francisco (Org.), A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PRADO FILHO, Kleber. A política das identidades como pastorado contemporâneo. In CANDIOTTO, Cesar; SOUZA, Pedro de (Orgs.), **Foucault e o cristianismo**. – Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

RAMBO, Arthur Blásio, **A escola teuto-brasileira católica**, São Leopoldo: Unisinos, 1994.

RANQUETAT Júnior, Cesar A. Educação e religião: o novo modelo de ensino religioso nas escolas públicas do estado do Rio Grande do Sul. **Revista Debates do NER**, 2(14): 1-19, 2008. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/debatesdoner/article/view/7282/4634>, acesso em 11/04/2019.

RODRIGUES, Carla Gonçalves; OSÓRIO, Lisandra Berni. Subjetivações em meio à vida universitária e sua interface com o aprender inventivo. **Revista Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, 21 (3): 538-560, 2016.

RUSCHEL, Ruy Ruben; Pe. DELAI, Rizzieri. **Três Cachoeiras e suas comunidades**. Edição própria, 1996.

RUSCHEL, Ruy Ruben. **Por mares grossos e areias finas** – A missão dos Carijós: reconstituição de uma aventura seiscentista no litoral sul-brasileiro. – Porto Alegre: EST, 2004.

SALDANHA, Nelson. **Ética e história**. Rio de Janeiro: Renovar, 1998.

SANTOS, Elton Castro Rodrigues dos. Grupos escolares ou escolas reunidas? A expansão da escola graduada em Mato Grosso. **RevistAleph**, ANO VIII, Número 20, Dez., 2013.

SANTOS, Joseane Frassoni dos; PETRINI, Maria Tereza F.; MARQUES, Luciana Fernandes. Bem-estar em jovens porto-alegrenses: resultados parciais. In WACHS, Manfredo Carlos; FUCHS, Henri Luiz; KLEIN, Remij; REBLIN, Iuri Andréas (Org.). Ensino religioso: religiosidades e práticas educativas – **VII Simpósio de Ensino Religioso**. – São Leopoldo: Sinodal/EST, 2010.

SANTOS, Alessandra Guida dos; VALENÇA, Cristiana Rosa; FALCÃO, Eliana Brígida Morais. Ensino religioso nas igrejas, ensino de ciências nas escolas: análise das representações de estu-

dantes em duas escolas públicas. **XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC.** Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC – 3 a 6 de julho de 2017.

SARTI, Filipe Antônio. **A teoria das multiplicidades na obra de Deleuze & Guattari:** investigações acerca de uma clínica esquizoanalítica. Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, SP, 2006.

SAUSSURE, Ferdinand. **Escritos de linguística geral.** BOUQUET, Simon; ENGLER, Rudolf (Orgs.). – São Paulo: Cultrix, 2004.

SCHMITT, Jean-Claude. **O corpo, os ritos, os sonhos, o tempo:** ensaios de antropologia medieval. – Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVA, Ruth Ivoti Torres da. **A Escola Primária Rural.** Porto Alegre: Globo, 1957.

SILVA, Marina Raymundo da. **Navegação Lacustre Osório-Torres.** Editora D.C. Luzzatto, 1985.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Marcio Antônio Both da. Agricultura e colonização no Rio Grande do Sul da segunda metade do século XIX (1850-1889). **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História (ANPUH),** São Paulo, 2011.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da; SILVA, Katharine Ninive Pinto. A hegemonia às avessas no Programa Mais Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** Brasília, v. 94, n. 238, p. 701-720, set./dez. 2013.

STRECK, Gisela I. W. Ensino religioso: o que ensinar? In WACHS, Manfredo Carlos; FUCHS, Henri Luiz; KLEIN, Remij; REBLIN, Iuri Andréas (Org.). Ensino religioso: religiosidades e práticas educativas – **VII Simpósio de Ensino Religioso.** – São Leopoldo: Sinodal/EST, 2010.

VALDUGA, Gustavo. **Paz, Itália, Jesus:** uma identidade para imigrantes italianos e seus descendentes – o papel do jornal Correio Riograndense (1930-1945). – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

VOGES, Carlos Leopoldo. **Relatório ao Presidente desta Província**, Conselheiro Ângelo Muniz da Silva. Três Forquilhas, 24 de maio de 1858.

WESCHNLEIDER, Noeli Valentina. **Uma história de governo e de verdades** – educação rural no RS 1950/1970. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

WILLOT, A. **Educadores cristãos através da história**. São Paulo: Atlântida, 1969.

XAVIER, Mateus Geraldo. **Contribuições do ensino religioso no acesso à fé**: uma leitura teológico-pastoral. – São Paulo: Loyola, 2006.

ZANIRATI, Giovani. **Ensino religioso em escolas públicas de Porto Alegre**: modelos gerais e práticas específicas. Monografia de Bacharelado em Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, Porto Alegre, 2018.

ZORDAN, Paola. **Subjetividade na iniciação à docência**: personas. In: 22º Encontro Nacional da ANPAP, 2013, Belém. Ecosistemas Estéticos, 2013.

11. Legislações

Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de Fevereiro de 1891. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm>, acessado em julho de 2019.

Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de Julho de 1934. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm> acessado em julho de 2019.

Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de Setembro de 1946. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm> acessado em julho de 2019.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm> acessado em julho de 2019.

Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> acessado em julho de 2019.

Declaração Universal dos Direitos Humanos. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, 08 de dezembro de 1948. Disponível em <<https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>> acessado em junho de 2019.

Decreto N° 119-A, de 07 de Janeiro de 1890. Prohibe a intervenção da autoridade federal e dos Estados federados em materia religiosa, consagra a plena liberdade de cultos, extingue o padroado e estabelece outras providencias. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/D119-A.htm>acessado em julho de 2019.

Decreto N° 19.941, de 30 de Abril de 1931. Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal. Disponível em

<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19941-30-abril-1931-518529-publicacaooriginal-1-pe.html>> acessado em julho de 2019.

Decreto Legislativo Nº 698, de 07 de outubro 2009. Aprova o texto do Acordo entre a República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, assinado na Cidade-Estado do Vaticano, em 13 de novembro de 2008. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2009/decretolegislativo-698-7-outubro-2009-591628-publicacaooriginal-116679-pl.html>, acessado em julho de 2019.

Decreto Legislativo nº 7.352, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, Brasília/DF, novembro, 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>, acessado em 23 de junho de 2018 <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=357099>>, acessado em 28 de julho de 2019.

Decreto Legislativo Nº 7.107, de 11 de fevereiro de 2010. Promulga o Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, firmado na Cidade do Vaticano, em 13 de novembro de 2008. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7107.htm>, acessado em julho de 2019.

Emenda Constitucional de 03 de Setembro de 1926. Disponível em https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon_sn/1920-1929/emendaconstitucional-37426-3-setembro-1926-564078-publicacaooriginal-88097-pl.html> acessado em julho de 2019.

Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 4.024/1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>> acessado em agosto de 2019.

Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 5.692/1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em

<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> acessado em agosto de 2019.

Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9.394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> acessado em agosto de 2019.

Lei Federal Nº. 9475/97. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1997/lei-9475-22-julho-1997-365391-publicacaooriginal-1-pl.html>> acessado em julho de 2019.

Parâmetros Curriculares do Ensino Religioso (PCNER). Disponível em <http://www.fonaper.com.br/documentos_parametros.php> acessado em agosto de 2019.

Referencial Curricular Gaúcho. Referencial Curricular Gaúcho: Ensino Religioso. Porto Alegre, Secretaria de Estado de Educação, Departamento Pedagógico (2018), disponível em <http://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1528.pdf>, acessado em 02 de agosto de 2019.

Referencial Curricular para a Proposta de Ensino Religioso Pedagógica da Escola. Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER). Disponível em http://www.fonaper.com.br/documentos_parametros.php acessado em agosto de 2019.

O DIS
POSI
TIVO
MORALI
TÚRGICO
EM
UMA
ESC
OLA,
PÚBLI
CA
BRASI
LEIRA

 Ciências biológicas

Graciela Bernardi Horn