



O Ensino Religioso para além da razão: a crítica de Rubem Alves à neutralidade acadêmica

*Religious teaching beyond reason: Rubem Alves's critique of
academic neutrality*

NATHÁLIA FERREIRA SOUSA MARTINS ^a

GUSTAVO CLAUDIANO MARTINS ^b

Resumo

No atual contexto de uma sociedade cultural e religiosamente diversificada, a educação brasileira vem sendo desafiada a superar teorias e práticas excludentes, confessionais e monoculturais. Em razão disso, a própria natureza histórica da disciplina do Ensino Religioso paulatinamente foi ressignificada para um ensino sobre as religiões na escola, sem feições prosélicas ou doutrinárias. Nesse sentido, esse estudo toma como premissa a pedagogia de Rubem Alves, que sugere uma educação que valorize questões subjetivas para além do intelecto. Por conseguinte, propõe uma aproximação teórica entre a filosofia alvesiana e o Ensino Religioso, para asseverar que a religião se constitui em experiências múltiplas que incluem valores e sensibilidades. O artigo problematiza a noção de neutralidade científica que sustenta um ensino religioso descritivista e aponta para a necessidade de expormos nossos objetivos práticos para promover uma educação propositiva e eficaz pensando em ideais democráticos-civilizatórios. Para tanto sugerimos, por exemplo, a noção de justiça social como fundamento do processo de ensino-aprendizagem. Metodologicamente, o trabalho é de cunho bibliográfico, amparando-se notadamente em obras de Rubem Alves. Os resultados indicam que a compreensão antropológica do ser humano como ser de desejos, impõe a necessidade de pensarmos a educação para além da transmissão de

^a Universidade Federal de Juiz de Fora (MG), Brasil. Mestra em Ciência da Religião, e-mail: nathsousa_martins@hotmail.com

^b Universidade Federal de Juiz de Fora (MG), Brasil. Doutor em Ciência da Religião, e-mail: gustavoclaudianomartins@gmail.com

conhecimentos, ou seja, visando a transformação do indivíduo e a humanização da sociedade.

Palavras-chave: Ensino Religioso. Rubem Alves. Neutralidade científica.

Abstract

In the current context of a culturally and religiously diversified society, Brazilian education has been challenged to overcome excluding, confessional and monocultural theories and practices. As a result, the very historical nature of the discipline of Religious Education has gradually been reframed for teaching about religions at school, without proselyte or doctrinal features. In this sense, this study takes as a premise the pedagogy of Rubem Alves, which deals with an education that values subjective issues beyond the intellect. Consequently, he proposes a theoretical approach between Alves' philosophy and Religious Education, to assert that religion is constituted in multiple experiences that include values and sensitivities. The article problematizes a notion of scientific neutrality that supports a descriptive religious education and points to the need to expose our practical goals to promote a propositional and effective education thinking about democratic-civilizing ideals. Therefore, we suggest, for example, a notion of social justice as the foundation of the teaching-learning process. Methodologically, the work is bibliographic in nature, supported notably by works by Rubem Alves. The results indicate that the anthropological understanding of the human being as a being of desires, imposes the need to think about education beyond the transmission of knowledge, that is, it defines the transformation of the individual and the humanization of society.

Keywords: Education. Rubem Alves. Scientific neutrality.

Introdução: da impossibilidade de sermos neutros

É pouco comum que artigos científicos, em especial nas ciências humanas, apresentem os objetivos implícitos de seu labor intelectual. No nosso caso, gostaríamos de evidenciar de antemão que a intenção do que propomos como papel da educação é a justiça social, reflexionada nos ideais de igualdade e equidade. Como veremos, é importante ter isso em mente, uma vez que os fundamentos de todos os argumentos que sucedem esse valor central derivam da premissa de que essa aspiração é o que viabiliza a humanização da sociedade. Ao sobrelevar um “valor”, ou ideia, como argumento a priori ao invés dos pressupostos lógicos, reconhecemos que em

termos de eficácia, nossa reflexão só será satisfatória se a atrelarmos às esperanças que ela aponta.

A inquietação que nos força a escrever esse precedente parágrafo introdutório tem estrita relação com o fato das discussões sobre o Ensino Religioso repetirem o paradigma da neutralidade científica em seus debates. O que pretendemos demonstrar é que, a neutralidade, apesar de importante para alguns procedimentos científicos, acaba por ser uma justificativa para o pesquisador se esquivar de expor suas motivações subjetivas. Logo, ao refletir sobre a educação, os cientistas se veem obrigados a esconder seus julgamentos valorativos, delimitando a discussão às análises histórico-descritivas. Consequentemente, em muitos casos os problemas são expostos sem que haja de fato alguma proposição para superá-los.

Para deixar ainda mais perceptível a relevância dos valores como argumentos fundamentais, tomamos como exemplo o cenário atual brasileiro, que se repete em outros países, o vertiginoso aumento de movimentos negacionistas anticiência que reverbera na difusão de ideias inverídicas: o terraplanismo, a negação do aquecimento global antropogênico, a disseminação de ideologias antivacina e, mais recentemente, a desinformação em relação à COVID-19¹.

Como bem observa Lima et. al. (2019), o entusiasmo observado no século XX, advindo da ascensão do cientificismo na sociedade moderna e da filosofia positivista na ciência, que preconizava a neutralidade nas pesquisas, deu espaço a um sentimento de descrença e desmotivação a partir da década de cinquenta, principalmente devido aos impactos provocados pela segunda guerra mundial, aos avanços da ciência nuclear e a seus usos políticos. Foi exatamente nesse sentido o discurso de Rubem Alves em 1979, numa conferência realizada pelo Conselho Mundial de Igrejas no Instituto Massachusetts de Tecnologia (Cambridge-EUA), cujo tema proposto era Fé e Ciência e Futuro. Alves (1980a, p. 41) questiona a suposta objetividade e neutralidade da ciência demonstrando que ela é sempre orientada pelos

¹ Trabalhos recentes têm se dedicado a descrever e combater esses movimentos de desinformação. Para citar alguns exemplos: SCHERMA; MIRANDA (2020) ALBUQUERQUE; QUINAN (2019).

interesses dos poderosos e que a objetividade da ciência deveria ser julgada pelos seus resultados práticos. Ao descrever posteriormente sua percepção sobre as discussões do evento, Alves assevera:

[...] muito embora houvesse um número significativo de cientistas que ainda defendem uma visão romântica da Ciência, como busca desinteressada da verdade, separada de determinismos econômicos e políticos, o peso dos fatos determinou de forma decisiva o resultado dos debates. Os dias em que os cientistas compreendiam a Ciência como solução para os problemas humanos são passados (ALVES, 1979, p. 3).

Alves não estava equivocado, apesar da insistência racionalista-positivista nas ciências, esse tipo de discurso hegemônico e colonialista da ciência pura deu espaço a visões não absolutistas suscitando o “surgimento da possibilidade de se pensar sobre a ciência fora do objetivismo ontológico e epistemológico herdados da modernidade, permitindo a reflexão sobre a ciência em suas relações com a sociedade e com a cultura” (LIMA et. al., 2019, p. 156). Ou seja, desde dentro da Academia tornou-se possível questionar o local privilegiado ocupado pelo discurso científico, característica fundamental do pós-modernismo.

Todavia, esse movimento de relativização do conhecimento científico produziu efeitos corolários não esperados — ainda que não possam ser atribuídos exclusivamente à crítica pós-moderna. Em 2016, por exemplo, o dicionário de Oxford declarou a “pós-verdade” como palavra do ano² e a definiu como um adjetivo relacionado a circunstâncias em que fatos objetivos são menos influentes na formação da opinião pública do que apelos emocionais. Apesar da primeira aparição da palavra no dicionário datar de 1992, esse aumento significativo no uso da expressão se deu principalmente devido a dois eventos: a votação do Brexit³ e a participação de Donald Trump na corrida presidencial norte-americana, episódios fortemente marcados pela

² BBC. 'Post-truth' declared word of the year by Oxford Dictionaries. Disponível em: <https://www.bbc.com/news/uk-37995600#:~:text=Oxford%20Dictionaries%20has%20declared%20%22post,public%20opinion%20than%20emotional%20appeals>. Acesso em: 15 dez 2020.

³ Processo de separação do Reino Unido da União Europeia.

utilização de *fake news*, i.e., a disseminação de desinformações ou boatos objetivando enganar a população em proveito político-econômico.

Nas provocações feitas em sua *Filosofia da Ciência*, Alves (1981a, p. 102, grifo nosso) já sugeria que

elaboramos teorias não porque a lógica o permita ou as observações as produzam. As teorias, estas ambiciosas generalizações que abarcam o passado e o futuro, o aqui e os confins do espaço, são construídas sobre nossa *crença*⁴ na continuidade do universo, uma exigência que brota da fé, dos sentimentos, dos hábitos.

Afirmção que é endossada, segundo Alves (1981a, p. 102, grifo nosso) na expressão de Popper “o método científico *pressupõe* a imutabilidade dos processos naturais ou o ‘princípio da uniformidade da natureza’”. O problema é que essa crença fundamental sob a qual se constrói a ciência foi substituída por outras tantas crenças que sequer encontram validade nas probabilidades. Estamos diante de uma crise epistemológica, as crenças se tornaram parâmetros de validação. É o que observam Acevedo et. al. (2005, p. 4-5) ao fazerem um levantamento bibliográfico sobre o conhecimento científico para justificar a importância da disciplina *Natureza da Ciência* (NdC)

Num trabalho em que se investigou a relação entre as concepções sobre a NdC de estudantes do Secundário e da Universidade e as suas reações perante provas científicas que desafiavam as suas crenças relativamente a diversas questões sociocientíficas, Zeidler et al. (2002) mostraram que muitos deles consideraram irrelevante para tomar as suas decisões qualquer conhecimento científico que não apoie as suas crenças prévias; [...] Outro estudo muito recente de Sadler, Chambers e Zeidler (2004) apoiou a ideia de que, para tomar decisões sociocientíficas, muitos estudantes têm mais confiança na informação que é relevante para as suas crenças pessoais do que na qualidade científica das

⁴ Complementa Alves (1981a, p. 102) “Cremos que o universo é ordenado e organizado e que aquilo que é válido aqui e agora será válido também lá e então. A partir disto saltamos do particular para o geral: de alguns gansos para todos os gansos, da amostra do café para a saca inteira, da regularidade que percebi num lugar e tempo específicos, para afirmações que vão até o início e o fim do mundo... Passamos a usar ‘botas de sete léguas’. Só que elas não são construídas com fatos, mas costuradas com a crença, a esperança, a confiança de que a realidade é contínua e una: um pressuposto de fé que não pode ser provado ou demonstrado. E assim, com sua bota irracional, dotada de asas da imaginação, o cientista levanta voo para conhecer o mundo... De fato, algo muito perturbador. Não é de se admirar que filósofos tivessem querido substituir sugestão tão insólita (na verdade, vizinha próxima da religião e dos mitos), pela alternativa mais respeitável da probabilidade, que, sendo menos pretensiosa, tem, pelo menos, a respeitabilidade da matemática”.

provas e dos dados proporcionados; ou seja, para eles não há uma relação direta entre a capacidade de persuasão dos dados e o seu valor científico⁵.

Se retomarmos as pretensões do projeto iluminista, veremos que a noção de neutralidade científica surge exatamente para que crenças não se tornem parâmetro de confirmação. Propostas pedagógicas como as defendidas por Acevedo et. al. (2005), do ensino de disciplinas como Natureza da Ciência, poderiam ser uma estratégia para implantação de uma educação “moderna”, contudo, ainda que fosse possível a busca por um conhecimento puramente objetivo, ao voltarmos nossos olhos para o estudo da religião, e em especial, para o Ensino Religioso, nos defrontaríamos com o fato de a religião ser fundamentalmente desprovida de verdades concretas absolutas, ou, em outros termos, as referências sob os quais se ancoram os símbolos religiosos não possuem materialidade concreta, o mesmo ocorreria para todo conhecimento que se erige em torno dos símbolos, logo, as dimensões humanas que escapam à razão estariam fadadas a serem excluídas do saber científico, quando não negadas veemente como sendo desprovidas de fundamento, o que não estamos sugerindo.

Muito embora Alves não tenha escrito uma pedagogia sistematizada, suas questões e contribuições possuem muito a serem exploradas. As reverberações desses ideais de neutralidade e imparcialidade, característicos das pesquisas científicas em nível superior, para a educação básica é uma dessas possibilidades. “Será que agora poderemos compreender as razões por que a neutralidade do corpo, frente ao seu mundo, é impossível? Neutralidade no conhecimento?”, questiona Alves (1982, p. 38). O conhecimento surge da necessidade de viver e do instinto de conservação pessoal, “e essa necessidade e esse instinto criaram, no homem, órgãos de conhecimento,

⁵ Acevedo et. al. (2005, p. 5) citam ainda mais dados sobre pesquisas que confirmam o papel de fatores não racionalistas na tomada de decisões: “com efeito, há muito tempo que um trabalho pioneiro de Zeidler e Schafer (1984) proporcionou dados empíricos que mostravam a importância dos aspectos morais e emotivos na resolução de assuntos tecnocientíficos de interesse social, [...] Nesta investigação com estudantes universitários mostra-se que as considerações morais, os sentimentos, as emoções e as intuições têm grande influência nas decisões que se tomam sobre estas questões, ainda que também aflorem outros fatores, como falta de informação sobre o tema colocado, experiências pessoais, crenças religiosas, família e cultura popular (Sadler e Zeidler, 2004)”.

dando-lhes o alcance que possuem. O homem vê, apalpa, saboreia e cheira, aquilo que precisa ver, ouvir, apalpar, saborear, cheirar, para conservar a sua vida” (ALVES, 1982, p. 38). Ao defender por exemplo a Teologia como saber antropológico, Alves assevera:

Mas agora descobrimos que nossos acusadores, metidos num outro jogo de contas de vidro chamado ciência, também fizeram trapaça. Porque tentaram nos enganar, apresentando-se como conhecedores puros, sem crenças nem superstições, espelhos de cem olhos, reflexos fiéis dos seus objetos, sem desejo e sem paixão (Nietzsche) — e agora descobrimos que tais seres celestiais ou infernais não existem neste mundo dos homens... Não. Não existe um mundo neutro. O mundo é uma extensão do corpo. É vida: ar, alimento, amor, sexo, brinquedo, prazer, amizade, praia, céu azul, auroras, crepúsculos, dor, mutilação, impotência, velhice, solidão, morte, lágrimas, silêncios. Não somos seres do conhecimento neutro, como queria Descartes. Somos seres do amor e do desejo. E é por isto que a minha experiência da vida é essencialmente emoção. Na verdade, o que é a emoção senão o mundo percebido como reverberação no corpo? Um leve tremor que indica que a vida está em jogo... Neutralidade? Nem mesmo nos cemitérios. As flores, os silêncios, os anjos imóveis, as palavras escritas nos falam de tristezas que continuam a reverberar pelo universo afora... (ALVES, 1982, p. 39).

Essa problematização nos leva ao nosso posicionamento inicial. Não somos neutros e reconhecemos que esse fato se estende a todos. Compreendemos que nosso valor basilar — justiça social — não é universal, embora desejássemos que fosse. Contudo, ao afirmá-lo como fundamento, queremos expressar nosso desejo de nos fazermos partícipes da história humana, transformando-a cotidianamente, até mesmo em nossas pesquisas. Pressupomos também que os valores, ou se preferirem, nossos ideais, são mutáveis — fato que por si só exigiria maiores problematizações —, embora nossa reflexão nos leve a “crer” que tal valor dificilmente possa ser negado. Estamos assumindo, portanto, o ponto de ancoragem e origem das nossas palavras, da nossa linguagem. Como na confissão alvesiana:

Quando falo, não importa o quão objetivo eu deseje ser: eu falo sempre a partir da forma como me entendi a mim mesmo. Minha situação existencial, meus valores, minha autobiografia (da forma como a escrevo em minha mente, segundo as minhas próprias palavras): eis aí a origem de minha linguagem. Além de definir os limites de meu mundo, a linguagem revela os limites de meu próprio ser (ALVES, 1986, p. 57, 58).

Com isso, estamos questionando os limites da razão, mais especificamente da noção racionalista-positivista que enxerga o processo pedagógico como uma descrição de fatos. É preciso trazer os sentidos e o corpo para o debate a respeito da educação, e em especial para o Ensino Religioso, o que passa também por discutir a linguagem, esta que conecta nossa razão e nossas sensibilidades, nossa expressão e nossa percepção. E o que seria a educação senão o ensino de uma linguagem humanizante? Vejamos o caminho tomado por Rubem Alves para chegar a tais concepções.

Elementos pedagógicos-antropológicos de Rubem Alves

Ao indicar-se a necessidade de uma educação transformadora da sociedade esbarramos num problema que é sobretudo político: que futuro é esse que se deve almejar? Que parâmetros éticos julgarão a validade de tal desejo e quais os fundamentos dessa proposição? De certo modo, essas perguntas estão relacionadas às questões existenciais sobre o sentido da vida e da civilização, respaldados por exemplo na noção de democracia ou, segundo propomos em ideais como justiça social. Logo, quando associado a uma visão comunitária, o anseio por uma transformação societária se alicerça em aspectos da compreensão do que seja a humanidade e resulta em máximas como justiça, igualdade, bondade, empatia, alteridade.

Por isso, Rubem Alves, ao pensar a educação, parte da constatação de que o ser humano é um ser de desejo, palpito que ouviu sobretudo de Brown (apud ALVES, 1980b, p. 62), “a essência do homem, em oposição ao que Descartes mantinha, consiste em desejo e não em pensamento”. É a partir desse pressuposto que surge sua crítica à educação tradicional:

Descobriu-se que a educação, como tudo o mais, tem a ver com instituições, classes, grandes unidades estruturais, que funcionam como se fossem coisas, regidas por leis e totalmente independentes dos sujeitos envolvidos. E daí chegamos a esta posição paradoxal em que, para se conhecer o mundo humano, é necessário silenciar sobre os homens. Antes de tudo, é necessário um “anti-humanismo” metodológico. A realidade não se move por intenções, desejos,

tristezas e esperanças. A interioridade foi engolida. Sobre este ponto concordam as mais variadas correntes científicas. O mundo humano é o mundo das estruturas e seu determinismo. E para que as estruturas se revelem é necessário que se lhes arranque a crosta de pessoas que as cobrem, da mesma forma como se recupera uma peça arqueológica há muito submersa, pela raspagem do limo e do lodo que sobre ela se depositaram. É justo que nos preocupemos com pessoas, mestres e aprendizes. Mas não é neste nível que se encontram as explicações, e ciência do real. Reprodução. Aparelho ideológico de Estado (ALVES, 1980b, p. 17)

A crítica às tendências pedagógicas liberais⁶ é contundente em toda a produção alvesiana que versa sobre educação, sobretudo pelo caráter anti-humanista que elas carregam e por silenciar na humanidade aquilo que a constitui como tal, em favor da manutenção de um sistema que subjuga os corpos e mentes em favor da preservação dos poderes dominantes.

Não se trata de dizer que a educação liberal, como um todo, tenha sempre o propósito de manutenção do sistema, por vezes suas estruturas e métodos são sim intencionais nesse sentido, todavia, em alguns casos, o espírito iluminista que clama por objetividade e neutralidade, exige que os conteúdos sejam mais importantes do que a vida: “Valores? Paixão? Confissões de amor? Nada mais que ideologia. ‘O que importa é o que é e o que seremos forçados a fazer por esta realidade’. E foi assim que aprendemos a assepsia do desejo, a repressão do amor, a vergonha de revelar as paixões e as esperanças” (ALVES, 1980b, p. 22). Ou seja, ainda que tais tendências pedagógicas não sejam abertamente defensoras da manutenção de sistemas

⁶ As pedagogias liberais, segundo Luckesi (1990, p. 54) são originárias de uma doutrina de justificação do sistema capitalista, cujo objetivo é preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais e um modo de adaptação aos valores e normas vigentes. Nesses casos, assevera Luckesi (1990, p. 61), “À educação escolar compete organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social global. [...] A escola atua, assim, no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto, emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental. Seu interesse imediato é o de produzir indivíduos ‘competentes’ para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas”. É próprio desse modelo tomar como conteúdo apenas aquilo que é redutível ao conhecimento observável e mensurável, isto é, a “ciência objetiva”, excluindo-se do processo de ensino-aprendizagem a subjetividade. Em outros termos, “os conteúdos são separados da experiência do aluno e das realidades sociais, valendo pelo valor intelectual, razão pela qual a pedagogia tradicional é criticada como intelectualista e, às vezes, como enciclopédica” (LUCKESI, 1990, p. 56).

de opressão e dominação, ao assumir um ideal de “neutralidade científica” acabam por se tornar ferramenta daqueles que almejam manter esse sistema.

Aqui é preciso analisarmos a compreensão antropológica de Alves para entendermos as críticas que ele faz à neutralidade científica. Alves parte do corpo como elemento central da existência. A exigência por viver nasce do corpo, as expressões objetivas dessa exigência — tanto as ferramentas que tornam a sobrevivência possível quanto as exteriorizações simbólicas e artísticas desse desejo. Não se trata apenas de sobreviver, mas sobreviver em prazer, uma determinante erótica, pois a atividade humana “pretende criar as condições para que o corpo encontre satisfação em objetos que lhe deem prazer, quer sejam objetos físicos ou estéticos, valores morais ou religiosos. Da busca de prazer surge a necessidade de agir” (ALVES, 1984, p. 172). Portanto, segundo Alves:

Voltar ao corpo como grande razão tem, para mim, um sentido político e um sentido pedagógico. Político, porque é o corpo que dispõe de um olfato sensível aos aspectos qualitativos da vida social, em oposição às funções cerebrais, tão ao gosto dos tecnocratas e dos comandantes, que trabalham sobre as abstrações quantitativas. Pedagógico, porque a sabedoria do corpo o impede de sentir, apreender, processar, entender, resolver problemas que não estejam diretamente ligados às suas condições concretas. Como já se repetiu *ad nauseam*, “a vida não é determinada pela consciência, é a consciência que é determinada pela vida”. Muito se repetiu, pouco se entendeu. E a prova disto é a imensa distância que existe entre o falado e o vivido. Sem dúvida a fala é marxista, mas a prática se situa dentro da mais grosseira caricatura do idealismo. O corpo só preserva as ideias que lhe sejam instrumentos ou brinquedos — que lhe sejam úteis, que o estendam, para a incorporação da natureza como parte de si mesma; que lhe deem prazer porque não se vive só de pão, mas também de jogo erótico e artístico. A volta ao corpo implica a exigência de uma assepsia geral e rigorosa em que todos os produtos da educação são colocados de quarentena, para que o corpo se desafogue e desengasgue e possa tomar a iniciativa de selecionar e usar somente aquilo que lhe convier, se o quiser (ALVES, 1980b, p. 37)

Notadamente, pressuposto inverso ao defendido pela neutralidade que ignora as sensibilidades do corpo e se ancora na racionalidade quantitativa, ideia que segundo Alves leva boa parte dos cientistas a pensarem que “os outros creem em decorrência de necessidades, enquanto eles creem em decorrência das exigências da lógica e da razão” (GOUDNER apud ALVES, 1980b, p. 40). É como se o ato do conhecimento, destituído de um *telos*, sem

amarras subjetivas, pudesse ser justificado pelo acúmulo de informações, uma educação bancária. Todavia, “o conhecimento é também um ato de sobrevivência. Conhecer é colocar-se em relação a um objeto” (MARTINS, 2020, p. 111, 218). Prosseguindo, Alves sugere que há um elemento fundamental que torna possível essa relação: a linguagem. Porque “os limites da minha linguagem definem os limites do meu corpo” (ALVES, 1980b, p. 52). A linguagem, no sentido alvesiano, não é apenas ferramenta de expressão das ideias interiores, ela é também aparato de percepção das experiências⁷.
Complementa Alves:

O condicionamento de nossa percepção pela linguagem é, realmente, o condicionamento de nossa maneira de ver, ouvir e sentir pela sociedade. Isto significa que nossos mecanismos de interpretação não são mais puramente biológicos, mas sociais. Se o animal interpretava sua relação com o meio ambiente através de reações puramente orgânicas de dor e prazer, o homem, ao contrário, vai ter mesmo suas dores e prazeres naturais interpretados pelo seu corpo social. A sociedade transforma o esquema interpretativo orgânico de dor e prazer num esquema interpretativo cultural de valores. Valores são a forma que a dor e o prazer assumem num contexto cultural. O que é um valor positivo? É aquele que sugere uma ação positiva, da mesma forma que o prazer provoca uma ação de aproximação. E um valor negativo? Uma proibição, uma inibição de ação, da mesma forma que a dor significa para o animal um objeto proibido. A realidade social condiciona assim tanto a nossa interpretação da situação em que nos encontramos como a maneira pela qual organizamos nossa ação para fazer frente à situação assim definida (ALVES, 1984, p. 13).

Ou seja, a linguagem em Rubem Alves não é apenas uma reação secundária, expressão de ideias anteriores, é ela constituinte da existência

⁷ Sobre isto, Alves (1980b, p. 54) conta em diversos livros e palestras uma parábola seguida de explicação: “Lembro-me de um cavaleiro, educado num mundo de hábitos alimentares marcados pelos tabus religiosos, e que aprendera a detestar miolo. Foi jantar em uma casa em que foi servida couve-flor empanada. Deliciosa. Após o jantar dirigiu um elogio à anfitriã – Divina, a couve-flor... – Couve-flor? Miolo empanado... E sem que houvesse uma única alteração nos componentes físico-químicos da situação, a linguagem que envolvia o corpo se encrespou, e a polidez se transformou no embaraço da saída apressada da mesa para vomitar... Vomitar o quê? Miolo? Absolutamente. Vômito de palavras, rótulos, etiquetas, Assim são as coisas: a linguagem tem a possibilidade de fazer curtos-circuitos em sistemas orgânicos intactos, produzindo úlceras, impotência ou frigidez. Porque são as palavras que carregam consigo as proibições, as exigências e expectativas. E é por isto que o homem não é um organismo mas este complexo linguístico a que se dá o nome de personalidade”.

individual, posto que participa das sensações e elaborações⁸. Destarte, torna-se também a linguagem importante no processo pedagógico.

Uma vez expostos alguns argumentos pedagógicos de Rubem Alves, é preciso pensar agora os elementos constituintes da religião para imaginarmos um Ensino Religioso propositivo e eficiente.

E a religião?

Segundo Feuerbach (2013, p. 44) “a religião é uma revelação solene das preciosidades ocultas do homem, a confissão dos seus mais íntimos pensamentos, a manifestação pública dos seus segredos de amor”. Paraphrasing Feuerbach, Alves (1984, p. 95) assevera que na religião o ser humano fala das profundezas do seu ser, numa linguagem que nem ele mesmo entende, embora, apesar disso, fala sempre algo verdadeiro, porque expressa seus segredos de amor e anuncia um mundo que poderia fazê-lo feliz.

Assim como em outros fenômenos que compõem a existência humana, a religião se apresenta como uma linguagem. Poeticamente, expressa Alves (1984)

Sabia que a religião é uma linguagem? Um jeito de falar sobre o mundo. Em tudo, a presença da esperança e do sentido. Religião é tapeçaria que a esperança constrói com palavras. E sobre estas redes as pessoas se deitam. É. Deitam-se sobre palavras amarradas umas nas outras. Como é que as palavras se

⁸ Alves (1984, p. 18) explica que “O homem é um construtor de mundos; sua atividade busca criar uma *ordo amoris*, uma organização que seja expressiva dos seus valores e funcional para a sua sobrevivência. Assim como o homem inventa ferramentas para ajudá-lo nesta tarefa, ele também inventa uma linguagem. A linguagem, assim, não é uma cópia do real, mas antes uma organização do mesmo. Na realidade, para o homem, o real é aquilo que ele organiza. Esta é uma das constatações muito interessantes a que Kant chegou, através da sua análise do conhecimento. A mente não é passiva máquina de retratos! Ao contrário ela é uma das formas de atividade do homem, em sua luta para criar um mundo significativo. Isto se torna muito claro quando examinamos a experiência simples de tentar aprender a falar uma língua estrangeira. Todos os que passaram por essa experiência sabem que não basta decorar o seu vocabulário básico. Porque, mais importante que o vocabulário básico (que é o inventário das coisas) é a estrutura da língua, o seu espírito, que deriva da maneira específica porque o povo que a fala organiza, entende e sente o mundo. Assim, para que aprendamos a usar as palavras é necessário descobrir a realidade estrutural e ‘espiritual’ da língua. Há alguns fatos da psicologia [gestáltica] que talvez nos ajudem a compreender esta questão”.

amarram? É simples. Com o desejo. Só que, às vezes, as redes de amor viram Mortalhas de medo. Redes que podem falar de vida e podem Falar de morte. E tudo se faz com as palavras e o desejo. Por isso para entender religião, é necessário entender o caminho da linguagem.

Feuerbach (2013, p. 44) afirma que “teologia é antropologia”, também Alves crê que falar de religião é falar do ser humano:

O homem é um ser histórico. Ele não nasce no mundo das coisas, das pessoas e do tempo como um produto acabado. Seu ser não preexiste à história. Torna-se o que é através da história de suas relações com o meio ambiente. Não é, por conseguinte, apenas um ser no mundo: torna-se um ser com o mundo. Homem e mundo. [...] O homem se modifica por não ser uma nômada: ele é aberto. Por ser aberto é capaz de responder, ao invés de simplesmente reagir. O reagir é um ato que se localiza na esfera do biológico. O responder, contudo, pertence à esfera da liberdade (ALVES, 1986, p. 57).

O ser humano se relaciona com o mundo a partir do seu corpo. Essa concepção recorrente e determinante em Alves vem desde Marx & Engels (2007, p. 32), segundo os quais o ser humano é mais do que um “objeto sensível”, como propunha Feuerbach, ele é “atividade sensível”. Fazendo uma releitura de Martin Buber, Alves (1975, p. 11, 12) sugere que

o mundo humano não se constitui nem dos objetos que estão ao nosso redor e nem da consciência pura, fechada em si. É a maneira de ser em relação ao mundo, o hífen que liga o Eu ao seu mundo, que é a essência de nossa realidade.

Em outros termos, “a maneira de ser homem é a existência” (HEIDEGGER, 2012, p. 186). Portanto, para Alves (1973, p. 133, tradução nossa)

O ser humano não é um ser que possui uma essência e a projeta. A consciência é sempre uma relação, não uma entidade em si. O ser humano sempre tem consciência de algo que está fora de si mesmo. A consciência supõe algo que sustenta o ser humano; seria impensável sem este “outro”. A consciência do nada é o nada da consciência. A religião, então, não é a essência do ser humano em sua forma simbólica, mas a expressão simbólica da relação real do ser humano com seu mundo. Por isso chegaríamos a conclusões errôneas se nos pusessemos a indagar a posição ‘ontológica’ das realidades a que se referem os símbolos. Esta foi a tentação constante da teologia, que terminou por isso convertendo-se em metafísica. Pelo contrário, devemos considerar os símbolos religiosos como espelhos que refletem a situação do ser humano em seu mundo.

O ser humano se constitui como um ser partido entre duas realidades, desvelando um conflito entre aquilo que é (a realidade objetiva) e o que deve ser (o ético e ontológico). Por um lado, “a face externa, regida pelo discurso cotidiano e pelas receitas institucionais práticas a que estamos submetidos, e uma face interna, reprimida, proibida, que articula um discurso desiderativo e subversivo, e que busca objetos ausentes no mundo real” (ALVES, 1984, p. 43, 45, 47). Alves recupera, de certo modo, a concepção freudiana da conflagração entre o princípio do prazer e o princípio da realidade. Somos, portanto, tomados por uma existência face a uma ausência. Ausência que é expressa em Alves a partir de uma outra metáfora, uma saudade ontológica (MARTINS; ALMEIDA, 2017). Dessa ausência manifesta na essência humana surge o desejo. Afinal, “todo o desejo nasce duma falta, dum estado que não nos satisfaz, portanto é sofrimento, enquanto não é satisfeito” (SCHOPENHAUER, 2001, p. 56). Que espelhos refletem os símbolos religiosos? Segundo Alves (2010, p. 73) “nossos deuses são nossos desejos projetados até os confins do universo”. Conquanto a realidade seja a negação dos desejos, a religião é um sonho, fragmento utópico de uma nova ordem de amor a ser construída. Religião é vontade de poder para mudar essa realidade, é vontade de amor para encarnar os desejos.

Para entender como a religião se instaura na experiência dos indivíduos como fenômeno tão poderoso, Alves evoca em diversos de seus textos considerações a respeito da verdade e da realidade. Afinal, a religião é “a ousada tentativa de conceber o universo inteiro como humanamente significativo” (BERGER, 1985, p. 41). Esse processo de significação é bem exemplificado por Alves (2005, p. 101 ss.) em seu livro *Religião e Repressão*. Sobretudo quando trata da experiência religiosa fundamental como estritamente emocional, ligada aos desejos e vontades que somente depois é institucionalizada. É a ciência que vai dizer que as emoções não são confiáveis, e, portanto, quando as emoções se expressam, manifesta-se o irracional e o falso.

Aqui nos deparamos com uma duplicidade na concepção de verdade que nos é cara. Por um lado, temos a ciência, relegando à religião o estatuto de falsidade, irrealidade, irracionalidade e tantos outros adjetivos pejorativos quanto forem possíveis. Nada mais que a reprodução da afirmação do antigo

profeta Feuerbach: Religião é ilusão! Por outro, temos os religiosos, que assentados sobre uma experiência incomensurável se deparam com a necessidade de racionalização dessa experiência. É o primeiro passo para transformá-la numa verdade absoluta e dogmática, necessidade vital do indivíduo de se situar num cosmos ordenado.

O que significa dizer a verdade? Alves (1984, p. 145 ss.) propõe uma nova resposta para essa questão e sobre o *locus* da religião como verdade e realidade. Sua primeira denúncia se dá em torno dos “acordos silenciosos” existentes por trás do conceito de verdade. Em síntese, o que se pretende a partir do conhecimento científico — e também no religioso — é ver e afirmar as leis ocultas do que já existe. O que alvitra Rubem é que o discurso religioso pertence ao contexto da ação, não apenas da contemplação, e que o mesmo possui uma verdade que escapa à objetividade factual da realidade estabelecida.

Todo indivíduo “habita” uma realidade única, portanto, se Alves concorda com Feuerbach e Freud, no sentido de que a humanidade possui um “conjunto de funções universais”, acrescenta a essa premissa comportamental a compreensão de que a realidade e verdade são construídas historicamente. Para tanto, cita Cassirer (apud ALVES, 1984, p. 158)

Seria um tipo muito ingênuo de dogmatismo afirmar que existe uma realidade absoluta de coisas, que é a mesma para todos os seres vivos. A realidade não é uma coisa única e homogênea; é imensamente diversificada, possuindo tantos esquemas e padrões diferentes quantos são os diferentes organismos. Todo organismo é por assim dizer, um ser monádico. Ele tem um mundo próprio porque tem uma experiência específica do que possui.

Para Alves o corpo humano é mais do que seu organismo, uma vez que o envolveu com símbolos e valores (linguagem), indicando uma negação ao que foi dado. É nesse conflito entre corpo e ambiente que surge o desejo. “Os símbolos expressivos, que surgem do desejo, são confissões de ausência, negações do real como ele é imediatamente dado, e afirmações do objetivo da ação: o ausente precisa tornar-se presente” (Alves, 1984, p. 161, 162).

A religião se configura como aposto do ser humano, uma busca incessante por uma verdade e realidade que o conduz melhor à sobrevivência

e à felicidade. Como produto, instaura-se uma linguagem religiosa, como expressão da atividade humana que quer fazer ressurgir o corpo.

Educar no Ensino Religioso

A fim de diferenciar o Ensino Religioso não confessional dos antigos modelos proselitistas, tem-se discutido epistemologias do ER que favoreçam um ensino descritivista que apresenta aos discentes distintas tradições religiosas, sem, contudo, questionar a própria religiosidade dos alunos. Tal prática leva em conta a ideia de que, se não pode fazer catequese, também não se pode fazer nenhum tipo de anticatquese, ou seja, a religião enquanto tal permanece intocada. Se a intenção da disciplina for a manutenção de um sistema em vigência, em se tratando do contexto brasileiro, que privilegia o cristianismo e oprime as religiões de outros vertentes, especialmente as originárias do continente africano, basta a reprodução da construção teológica cristã que produz tais comportamentos. Outra opção seria assumir uma posição de neutralidade, voltada apenas para a exposição das diferentes tradições religiosas. Se pensarmos essa segunda opção da perspectiva do docente, ou seja, daqueles que desejam educar, podemos questionar se a intenção é apenas a manutenção das coisas como estão ou se há uma crença de que por “aptidões naturais” ao serem confrontados com a diversidade os discentes irão alterar seu modo de ver o mundo, provocando uma mudança nas estruturas opressoras, o que parece pouco provável. Por último, pode-se pensar em um Ensino Religioso propositivo, que percebe os fundamentos teológicos dos sistemas de opressão e dispõe-se em reflexionar tais balizas provocando uma educação das ideias religiosas e, conseqüentemente, uma transformação real na sociedade. Para esta última opção, as ideias de Rubem Alves apresentadas tanto em relação à pedagogia, quanto ao que se refere à religião, abrem perspectivas interessantes.

Primeiro, é preciso pensar que a “educação é o processo pelo qual aprendemos uma forma de humanidade. E ele é mediado pela linguagem. Aprender o mundo humano é aprender uma linguagem, porque os limites da minha linguagem denotam os limites do meu mundo” (ALVES, 1980b, p. 52),

mas a linguagem, no sentido alvesiano, não envolve apenas palavras, envolve todo o corpo. E por envolver todo o corpo, Alves compara a educação à culinária, pois que

Primeiro: são necessárias as receitas, os saberes. Saberes são receitas, razão por que todos os artigos científicos têm a estrutura precisa de uma receita culinária. A vida não se faz sem conhecimento. Segundo: são necessários os poderes. É preciso ter saúde, ter as técnicas, os recursos, o trabalho. Os conhecimentos sem os poderes são impotentes, incapazes de alterar o mundo. Terceiro, são necessários os sabores. Os sabores têm a ver com os sentidos, a sensibilidade. Sensibilidade é a capacidade de degustar o mundo, identificar aquilo que é bom e é belo. É na esfera da sensibilidade que acontecem o prazer e a alegria, que são a razão de viver. Saberes e poderes são meios para viver. Sabores são razões para viver. O banquete é a realização final de tudo aquilo que se preparava com os saberes e poderes. Assim é a vida (ALVES, 2013, p. 197).

Não basta, portanto, que o Ensino Religioso indique receitas para um mundo de pluralidade religiosa e respeito, é necessário que de algum modo ele eduque o paladar, instigando uma sapiência — conhecimento saboroso (ALVES, 1981b, p. 12) — religiosa que só enxergue um mundo belo e bom na possibilidade de relativizar as verdades de sua própria experiência, permitindo o acolhimento empático das tradições de outros indivíduos, o que não significa aderir tais crenças.

Tomando em consideração que são os absolutos das linguagens religiosas que produzem os comportamentos repressivos, pode-se perguntar como proceder para um programa de demolição desses absolutos? Responde o próprio Alves (2005, p. 28):

A tarefa não é criar uma nova linguagem, mas forçá-la até as suas últimas consequências. Quando se faz isso, descobre-se que ela contém sempre contradições. No uso cotidiano da linguagem, entretanto, não nos apercebemos disto. Estamos tão imersos no seu seio, tão certos da sua verdade, tão familiarizados com ela, que não dispomos da distância crítica que nos permite ver o seu caráter de construção precária. Como Berger e Luckmann observam, “a validade do meu conhecimento da vida cotidiana é tomada como certa por mim e por outros [...] até que surge um problema que não pode ser resolvido segundo os seus termos. Na medida em que meu conhecimento funciona de forma satisfatória, sinto-me inclinado a suspender minhas dúvidas a seu respeito”. A tarefa da filosofia é introduzir a dúvida onde há somente certezas, é mostrar a inconsistência onde somente a consistência é visível. “O que necessita ser feito”, observa Hegel, “é transcender as formas tais como são idealmente apresentadas

e assim tomadas familiares às nossas mentes. [...] Aquilo que é conhecido com familiaridade não é propriamente conhecido, pela simples razão de que é “familiar”.

Basicamente, o que propõe Alves, é a exposição dos acordos silenciosos que a linguagem simbólica da religião tenta camuflar, demonstrar que a racionalização na linguagem religiosa possui elementos cujos objetivos seriam o ocultamento das experiências emocionais que a religião evoca. O projeto de Alves para combater os absolutos é tencionar a própria linguagem religiosa até que ela encontre, na dúvida, o reconhecimento de que se trata de uma aposta. Por isso sugerimos no início a necessidade de um valor fundamental, pois será ele o norteador das nossas perguntas. Será isso possível? Não se sabe, Alves também não, mas seus valores normativos indicavam que o empreendimento era necessário. Não poderia ser diferente a conclusão/confissão do cientista/teólogo Rubem Alves (2005, p. 31):

Rejeito, portanto, que não importe o que um ou mesmo todos os homens pensam. E que, ao contrário, o que importa é o que é e o que os homens serão forçados a fazer, por esta realidade. Escrevo porque creio, a despeito de quaisquer argumentos em contrário, que a linguagem e o pensamento também sustentam o mundo e que, portanto, pela transformação da linguagem e do pensamento algo está sendo feito para que o mundo se transforme. Se assim não cresse, deixaria de ensinar e de escrever.

Considerações finais

Qual posição assumiremos como “educadores religiosos”⁹? Parece que retomar a noção alvesiana, de que a religião seja uma forma de protesto contra uma realidade que precisa ser transformada, instaura uma possibilidade/oportunidade para reflexionarmos as experiências religiosas como expressões desse sentimento de falta, como “verdades” enquanto portadoras de sentimentos reais, independente das formas imanentes que esse sentimento adquira. É desse ponto que se abrem oportunidades de um

⁹ Temos consciência de que a expressão “educação religiosa” carrega um sentido proselitista, nossa inclusão do termo aqui é provocativo. Cremos que a esfera da religiosidade, como tantas outras, precisa ser educada, não no sentido de se tornar mais confessional, mas de se tornar mais humanizante.

Ensino Religioso propositivo, que não foge de suas responsabilidades se escondendo sob o dogma da neutralidade e de certa concepção de laicidade, que reserva o debate religioso para a esfera do privado.

Um desenvolvimento posterior à nossa discussão aqui, seria pensar uma pedagogia para o Ensino Religioso que envolvesse o corpo, as sensibilidades e os valores.

Referências

ACEVEDO, J. A.; VÁZQUEZ, A.; PAIXÃO, M.; et al. Mitos da didática das ciências acerca dos motivos para incluir a natureza da ciência no ensino das ciências. *Ciência & Educação*, v. 11, n. 1, p. 1-15, 2005.

ALBUQUERQUE, A.; QUINAN, R. Crise epistemológica e teorias da conspiração: o discurso anti-ciência do canal “professor Terra plana”. *Revista Mídia e Cotidiano*, v. 13, n. 3, 2019.

ALVES, R. *A gestação do futuro*. Trad. João-Francisco Duarte Jr. Campinas: Papirus, 1986.

ALVES, R. Ciência e Religião: em Busca de uma Utopia. In: *Jornal Folha de São Paulo*, 2 de outubro de 1979. *Tendências/Debates*, p. 3, 1979.

ALVES, R. *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez Editora, Editora Autores Associados, 1980b.

ALVES, R. *Do universo à jaboticaba*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.

ALVES, R. El pueblo de Dios y la búsqueda de una nueva ordenación social. In: GUTIÉRREZ, G.; ALVES, R.; ASSMANN, H. *Religión, ¿Instrumento de Liberación?* Barcelona: Editorial Fontanella, 1973.

ALVES, R. *Filosofia da ciência: introdução ao jogo e suas regras*. São Paulo: Brasiliense, 1981a.

ALVES, R. *Lições de um velho professor*. Campinas, SP: Papirus, 2013.

ALVES, R. *O Enigma da Religião*. Petrópolis: Vozes, 1975.

ALVES, R. *O que é religião*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981b.

ALVES, R. *O suspiro dos Oprimidos*. São Paulo: Ed. Paulinas, 1984.

ALVES, R. On the Eating Habits of science. In: SHINN, Roger L. *Faith and science in an unjust world: report of the World Council of Churches' Conference on Faith, Science,*

and the Future. Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, USA, 12-24 July, 1979. Geneva: World Council of Churches, 1980a.

ALVES, R. *Religião e repressão*. São Paulo: Teológica, Edições Loyola, 2005.

ALVES, R. *Variações sobre a vida e a morte*. São Paulo: Edições Paulinas, 1982.

BERGER, P. L. *O dossel sagrado: elementos para uma teoria sociológica da religião*. São Paulo: Paulinas, 1985.

FEUERBACH, L. *A Essência do Cristianismo*. Petrópolis: Vozes, 2013.

HEIDEGGER, M. *Ser e verdade: 1. A questão fundamental da filosofia; 2. Da essência da verdade*. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora universitária São Francisco, 2012.

LIMA, N. W.; VAZATA, P. A. V.; MORAES, A. G.; OSTERMANN, F.; CAVALCANTI, C. J. de H. Educação em Ciências nos Tempos de Pós-Verdade: Reflexões Metafísicas a partir dos Estudos das Ciências de Bruno Latour. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 19, p. 155-189, 2019.

LUCKESI, C. C. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1990.

MARTINS, G. C.; ALMEIDA, E. F. O canto do Pássaro Encantado: a religião como saudade em Rubem Alves. *Estudos de Religião*, v. 31, n. 2, 2017.

MARTINS, G. C. *A Presença da Ausência: contribuições de Rubem Alves para uma Ciência da Religião*. 2020. 232p. Tese de doutorado (Programa de Pós-graduação em Ciência da Religião) — Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

SCHERMA, M. A.; MIRANDA, V. G. Relatos de uma jornada exploratória por grupos com viés anti-ciência. *Revista UFG*, v.20: e66663, 2020.

SCHOPENHAUER, A. *O mundo como vontade e como representação*. Rio de Janeiro: Contrapontos, 2001.

RECEBIDO: 01/02/2021
APROVADO: 03/05/2021

RECEIVED: 02/01/2021
APPROVED: 05/03/2021