UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – UNICAMP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ENTRE SENTIDOS E SABERES: A RELIGIÃO NA
EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA**
(Um estudo de caso: a FE-UFF)

CARLOS JOÃO PARADA FILHO

**Tese de Doutorado em Educação apresentada
ao Programa de Pós-Graduação em Educação
da Faculdade de Educação da Universidade
Estadual de Campinas, sob orientação**

da Profa. Dra. Maria da Glória Marcondes Gohn

CAMPINAS

© by Carlos João Parada Filho, 2006.

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

P211e	Parada Filho, Carlos João. Entre sentidos e saberes : a religião na educação universitária : um estudo de caso (A FE-UFF) / Carlos João Parada Filho. – Campinas, SP: [s.n.], 2006. Orientador : Maria da Gloria Marcondes Gohn. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. Educação. 2. Espiritualidade . 3. Religião. 4. Autoconsciência. I. Gohn, Maria da Glória Marcondes. II. Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	06-503-BFE

Título em inglês : Amid senses and knowledges ; religion at academic education : the study of a case (Education College – UFF)

Keywords : Education ; Spirituality ; Religion ; Self-consciousness

Área de concentração : Políticas de Educação e Sistemas Educativos

Títuloção : Doutor em Educação

Banca examinadora : Profa. Dra. Maria da Glória Marcondes Gohn (orientadora)
Prof. Dr. João Francisco Regis de Moraes
Prof. Dr. Paulo de Tarso Gomes
Prof. Dr. Gabriel Lomba Santiago
Profa. Dra. Sonia Giubilei

Data da defesa: 2006

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail : carlosparada@terra.com.br

NOVEMBRO DE 2006

RESUMO

Este estudo nasce da constatação da proliferação de grupos religiosos organizados na universidade e do caráter religioso das dedicatórias e agradecimentos em monografias de conclusão do curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense. A partir daí, investigam-se as relações entre as crenças religiosas dos estudantes e sua formação acadêmica. No racionalismo materialista moderno identificam-se a fragmentação do ser humano e dos saberes, assim como as principais causas do fracasso da educação, indicando a necessidade do resgate da dimensão sagrada da existência. O diálogo com as crenças dos estudantes apresenta-se como boa oportunidade de revermos conceitos e posturas ultrapassados em relação ao Conhecimento, à Ciência e à Religião, e revitalizarmos nossas práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This study arises from the observation of the profusion of organized religious groups at the university and from the religious nature of acknowledgements and dedications in monographs at the closing of the course of Pedagogy at Universidade Federal Fluminense. Considering this, we investigate the relations between the students' religious beliefs and their academic development. As we identify, at the modern materialistic racionalism, the increasing fragmentation of the human being and of the knowledge, as well as the main causes of the failure in contemporary education, we see the need to recover the sacred dimension of existence. The dialogue with the religious beliefs of the students is a good opportunity to reconsider old concepts and positions in relation to Knowledge, Science and Religion, and to improve our pedagogic practices.

Esta tese é dedicada à Priscila Teixeira de Oliveira, minha companheira. Foi ela quem me despertou para a importância de uma reflexão acadêmica que fosse expressão de minha própria vida e manifestação de minhas buscas e vivências espirituais. Na cumplicidade amorosa, algo nem sempre assim tão fácil, discutimos as idéias aqui presentes e nos colocamos à disposição da Natureza que nos confiou nossas filhas Rosa Inaiá e Isadora, nascidas durante o período de gestação desta tese.

Agradeço à todos aqueles que direta e indiretamente possibilitaram as condições objetivas necessárias a realização desta tese. A Carlos e Celsa, meus pais, que me iniciaram prazerosa e alegremente nos caminhos da leitura e da escrita. Aos estudantes e professores participantes da pesquisa que comigo partilharam seus sentimentos e pensamentos referentes à temática. A meus colegas professores da FE-UFF que assumiram minhas aulas e sempre me apoiaram; especialmente Prof. Thomé Elisiário Tavares, meu amigo que me incentivou e acompanhou nos primeiros momentos da pesquisa. À profa. Lia Tiriba que me convenceu a respeito da importância e relevância do tema da pesquisa. Aos meus “anjos da guarda acadêmicos” Carminha, Meire e toda a equipe da PROPP-UFF pela dedicação, carinho e competência profissional. Aos servidores técnico-administrativos de meu Departamento de Ensino que, durante minha ausência, cuidaram com carinho de meus interesses. Aos queridos: Prof. Luiz Fernando Milanez e sua esposa Ludmilla Bello Milanez; Sérgio Ganelie e Íris Ganelie; Prof. Spencer Pupo Nogueira e Lucia Pupo (in memoriam) e nossos amigos e irmãos do N. Alto das Cordilheiras da UDV que acolheram a mim e minha família nos anos em que moramos em Campinas. Aos queridos compadres André Alvarez, Paulinha e seus filhos Gabriel Uirá e Tiago Benke pelo carinho de sempre. Ao querido prof. Regis de Moraes interlocutor de primeira hora, que juntamente com sua esposa Lucia abriram as portas de sua casa nos momentos de desalento acadêmico. À minha sogra adotiva a psicóloga junguiana Gloria Lofti pelo apoio e assessoria. À profa. Maria da Glória Gohn, minha orientadora que corajosamente aceitou o desafio de acompanhar, até o fim, um orientando com “supostos e pressupostos” ainda não muito comuns ao meio acadêmico. Aos professores Regina Reynolds; Sonia Giubilei; Gabriel Lomba Santiago, Paulo de Tarso Gomes, que

generosamente aceitaram o convite para participar de minha banca de defesa. À todos, minha gratidão.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
 CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO E SUBJETIVIDADE: UM PAR INDISSOCIÁVEL	
1.1. Um acontecimento.....	21
1.2. Um estudo.....	22
1.3. Alguns comentários iniciais.....	23
1.4. Aprofundando a reflexão.....	26
1.5. Manifestações da religião no contexto universitário.....	45
 CAPÍTULO II – A VIVÊNCIA DO SAGRADO NA FE-UFF	
2.1. Um depoimento.....	48
2.2. Alguns comentários.....	49
2.3. Algumas reflexões preliminares.....	53
2.4. Que religião é esta?.....	58
2.5. Até onde vai a religião?.....	61
2.6. Aprofundando.....	64
2.7. Conhecendo melhor nossos protagonistas.....	71
2.8. Religiosos e alienados?.....	73
2.9. E os professores, o que pensam?.....	74
 CAPÍTULO III – NAS TRILHAS DA FRAGMENTAÇÃO	
3.1. Uma lenda.....	79
3.2. Dos malefícios da fragmentação.....	84
3.3. A fragmentação como modelo dominante.....	91
3.4. Um acalorado debate.....	97
3.5. E aprofunda-se a fragmentação.....	101
3.6. Vozes dissonantes.....	104
3.7. Identificando posturas.....	109
3.7.1. Senso-comum acadêmico.....	109

3.7.2.	Cada macaco no seu galho.....	110
3.7.3.	Integração.....	112
3.7.3.1.	Os idealistas.....	112
3.7.3.2.	Os entusiastas.....	113
3.7.3.3.	Os críticos.....	113
3.8.	Superando preconceitos.....	120

CAPÍTULO IV – A DESAFIADORA E PERIGOSA

AVENTURA DE CONHECER

4.1.	A palavra do poeta.....	128
4.2.	Iniciando nossa conversa.....	129
4.3.	Conhecimento e autoconhecimento.....	133
4.4.	Autoconhecimento e práticas educativas.....	147

CAPÍTULO V – A REESPIRITUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

5.1.	Um mito.....	158
5.2.	A Educação Espiritualizada e suas implicações no fazer pedagógico....	159
5.3.	Experiências em Educação Espiritualizada.....	164

CONCLUSÃO I		188
--------------------	-------	-----

CONCLUSÃO II		191
---------------------	-------	-----

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		193
-----------------------------------	-------	-----

ANEXO I		206
----------------	-------	-----

ANEXO II		211
-----------------	-------	-----

ANEXO III		214
------------------	-------	-----

(...) o divino é a realidade mais elevada, mais poderosa, melhor, mais bela e mais querida, coroamento de tudo o que um homem pode conceber (Rudolf Otto, O Sagrado, p. 59).

Tudo é vasto e polifônico. Nua e crua, a verdade é peixe difícil de pegar, cada um acha um caco, um retalhinho dela reluzente. De serventia, mas caquinho (...) (Adélia Prado, Quero minha mãe, p. 52).

Quando imagino se tivesse nascido num meio intelectual! Teria necessitado de anos para livrar-me dos preconceitos e ver as coisas como elas são. E talvez tivesse ficado com as mãos desajeitadas. (Pierre-Auguste Renoir, in: Renoir de Peter Feist, p.07).

Tudo se integra nas religiões e ciências – que transcendem o tempo – e nas comunicações e artes que transcendem o espaço. Obviamente transcender tempo e espaço não são dicotômicos. Portanto, comunicações, religiões, artes e ciências andam juntas. Não se separam. Basta um panorama da evolução da humanidade para nos convencer de que esses quatro estilos de comportamento caminham de mãos dadas. (Ubiratan D'Ambrósio, Transdisciplinaridade, pp. 155-156).

INTRODUÇÃO

A- Uma História¹

“Era uma vez uma rainha cujo marido havia morrido quando seu filho tinha somente 5 anos. Ela foi então nomeada regente do reino até que seu filho completasse 18 anos e fosse capaz de governar.

O único defeito da rainha era que amava demasiadamente seu filho, Hasan, e lhe permitia fazer qualquer coisa que desejasse. E assim, apesar de ser uma boa monarca, seu filho ficava mais e mais teimoso e cheio de caprichos à medida que crescia.

Um dia a rainha chamou o seu grão-vizir e lhe disse:

- Diga-me francamente o que posso fazer com meu filho. É insolente, orgulhoso e muito difícil de controlar. Que posso fazer para corrigir os seus defeitos agora, antes que seja demasiado tarde?

O vizir respondeu:

- Coloque o príncipe aos cuidados de um mestre, e assim ele poderá adquirir sabedoria.

- Onde há um mestre que possa ajudar meu filho? - perguntou a rainha.

- Neste momento se encontra na cidade um velho homem sábio que dirige Al Azhar, a universidade do Islã. Irei falar-lhe, direi que o príncipe necessita de seu ensinamento, e talvez ele queira vir.

- Traga-o imediatamente, se puder – disse a rainha.

Então o vizir partiu, e logo retornou com o mestre, que tomou o príncipe sob os seus cuidados.

Todos os dias o ancião e o menino se sentavam para estudar e ler.

O mestre lhe contava sobre as maravilhas do mundo, da sabedoria do sagrado Corão e da ciência exata da álgebra.

Todas as semanas a rainha mandava buscar o mestre e perguntava:

- Como está progredindo meu filho?

O mestre sacudia a cabeça e se retirava.

Um dia a rainha lhe perguntou:

- Meu filho agora está progredindo, mestre?

- Ele ainda não aprendeu que um príncipe deve ser humilde, que um rei é um servidor de seu povo e que não há poder a não ser em Deus.

- O que podemos fazer? – perguntou a rainha.

- Majestade, deixe-me levá-lo para viajar comigo – disse o mestre. – Se pudermos estar mais perto da natureza talvez isso ajude a mudar o seu caráter.

A rainha aceitou, e os dois partiram vestidos com roupas simples como as que usam os andarilhos.

¹ O Príncipe, O Mestre e A Águia. Histórias da Tradição Sufi, p.p. 53-56.

No fim do primeiro dia de viagem, quando se sentaram para fazer café ao lado de um pequeno fogo, dois pássaros apareceram como do nada, pousaram sobre o alforje do ancião e começaram a gorjear.

- Faz muitos anos aprendi a linguagem dos pássaros – disse o mestre, - mas agora me arrependo de tê-lo feito.

- Por quê? – perguntou o príncipe.

A princípio o mestre não queria explicar a Hasan o que os pássaros haviam dito, mas o menino insistiu tanto que afinal ele falou:

- O primeiro pássaro estava dizendo que no tempo em que fores rei haverá grande regozijo entre os pássaros que comem frutas, pois os jardins e os hortos serão abandonados e os pássaros poderão alimentar-se em paz. Ninguém os incomodará porque todo o povo destas terras terá ido embora. Ninguém quererá viver sob um reinado tão impopular.

- O que dizia o outro pássaro? – perguntou Hasan.

- O segundo pássaro disse que ele também ficará contente, pois haverá muitos gafanhotos para comer. Não haverá gente para atear fogo nos campos e afugentar os gafanhotos quando eles chegarem – foi a resposta do mestre.

No dia seguinte chegaram a um oásis onde os camelos estavam bebendo. Quando os viajantes tiraram seus cantis os camelos começaram a fazer ruídos, como resmungos, entre si. O ancião sorriu ao escutá-los.

O que estão dizendo os camelos? – perguntou o príncipe.

A princípio o mestre não quis responder, mas Hasan insistiu e finalmente conseguiu que falasse:

- Eles estão se queixando porque quando fores rei haverá tanta gente aqui dando de beber aos animais e preparando-se para abandonar o país para viver em outro lugar que será muito difícil para eles virem beber – disse o mestre.

O príncipe e o ancião seguiram viajando por alguns dias até que pararam ao pé de uma montanha muito alta onde, sobre uma ponta rochosa, havia um ninho de filhotes de águia.

Ao aproximarem-se, puderam ouvir a águia piando a seus filhotes, e o ancião traduziu:

- Ela está dizendo a seus jovens filhos que quando ficarem adultos e tu estiveres no trono deverão caçar ovelhas nos reinos vizinhos, pois as daqui estarão magras e fracas. As cobras e as lagartixas tomarão sol entre as ruínas da tua capital, e a grande mesquita estará vazia às sextas-feiras, quando tu fores rei. A menos...

O mestre parou de falar, mas Hasan lhe disse:

- Por favor, dize-me o que disse a águia.

- Ela disse que se corrigires tua conduta agora, e melhorares dia a dia, então teu nome será querido e teu reino será grande e feliz.

O príncipe não falou, mas o mestre viu que ele estava refletindo sobre tudo o que havia ocorrido.

- Voltamos agora ao palácio para continuarmos com nossos estudos? – perguntou o mestre.

Hasan concordou.

Regressaram pelo mesmo caminho que tinham ido, e o mestre se alegrava em ver que seu aluno era cada dia mais amável e reflexivo.

Finalmente Hasan parecia haver compreendido o que significavam as suas lições e agora realmente se esforçava por aprender.

O ancião foi ver a rainha e falou:

- Agora eu posso partir, pois o príncipe está se preparando para transformar-se em rei. Será um bom soberano, porque agora sabe que antes de poder governar os outros ele deve ser capaz de governar a si mesmo.

A rainha, encantada, ofereceu-lhe um posto na corte mas ele disse:

- Não. Tenho que continuar meu caminho, pois ainda tenho muito trabalho a fazer.

Quando chegou o tempo em que se tornou rei, Hasan recordou as coisas que seu mestre lhe havia ensinado, e governou bem e sabiamente até o final de sua vida”.

B- Uma Situação

Na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense², chama atenção a visibilidade que vem sendo adquirida pela religiosidade de parcela significativa de seus estudantes, materializada tanto no surgimento de atividades confessionais realizadas no próprio campus universitário quanto no expressivo fato de inúmeras monografias de conclusão de Curso apresentarem dedicatórias e agradecimentos de cunho religioso.

Instigado por esta situação resolvi, em 2001, realizar um levantamento consultando as monografias apresentadas no ano de

² A FE- UFF está situada no Município de Niterói, no Estado do Rio de Janeiro.

2000 e constatei que 95% delas possuem dedicatórias a Deus e agradecimentos a santos, anjo da guarda e outras entidades espirituais. Examinando mais detalhadamente a questão percebi que tais dedicatórias não tinham caráter mais formal do tipo “agradeço a Deus pela conclusão de minha monografia”, como é possível notar em raríssimos casos. Eram dedicatórias que sugeriam, à primeira vista, um maior envolvimento religioso de seus autores. Já envolvido pela trama que presenciava, passei a observar os estudantes, conversar com eles e ouvir colegas professores, constatando que a questão religiosa está se constituindo um problema para ambas as partes, gerando insatisfações recíprocas e um acentuado desconforto. De um lado, parte do corpo docente alertando para o fato de que uma visão religiosa conservadora do mundo vem dificultando a produção e transmissão de conhecimentos científicos de maneira crítica. Do outro, alunos se queixando do ateísmo de professores e, em alguns casos, da “falta de respeito” frente às suas convicções religiosas. Contudo, na maioria das situações, ambos convivem como se tais diferenças e questões simplesmente não existissem, salvo quando o conteúdo ministrado toca ou esbarra em questões de interesse ou relacionadas à esfera religiosa, como ocorre nas disciplinas voltadas para as ciências sociais, reacendendo assim o confronto entre o pensamento secularizado, aparentemente predominante no corpo docente e o pensamento religioso da maioria de seu corpo discente.

C- Um Olhar

Para muitos dentre nós a visibilidade hoje alcançada pela religião se deve a dois fatores fundamentais: a falta de sentido para viver, provocada pelos desencantos advindos do não cumprimento das promessas da modernidade e a alienação política provocada pelo “neoliberalismo”. Então, podemos sumariamente concluir que o que

hoje ocorre na Universidade é mero reflexo do que se passa fora dela, não exigindo maior atenção, como crê parte significativa do corpo docente da FE-UFF. Ademais, o *boom* religioso verificado nos dias de hoje, ao ser caracterizado como mais uma modalidade de consumismo num bem abastecido mercado de bens religiosos e tendo como marca principal a adesão religiosa individualista e descompromissada, não implicaria em maiores conseqüências nem para a sociedade nem para a Universidade. Portanto, não haveria nenhum motivo para alarmes ou mesmo para uma reflexão mais aprofundada a respeito do assunto. E seguiríamos adiante, ignorando os pequenos conflitos e explicando pela via do conservadorismo e da alienação política a expansão religiosa em contexto universitário ³, reforçando a equivocada idéia de que, por se tratar de “campos específicos”, as opções religiosas dos alunos não trazem maiores implicações para sua formação acadêmica.

D- Um Outro Olhar

A emergência de conflitos religiosos permeando as mais variadas situações no mundo contemporâneo, desde guerras envolvendo países e etnias a embates locais de menor alcance mostram que a questão religiosa não pode mais ser ignorada ou relegada a segundo plano. A religião hoje se impõe como temática contemporânea da maior importância. Dialogar com ela torna-se atualmente condição indispensável a qualquer empreitada, inclusive às ações pedagógicas. Se abrirmos bem nossos olhos e o nosso coração, veremos que não há mais espaço para muitas das tradicionalistas teorias sociológicas da

³ Aliás, tem sido assim desde o advento da modernidade: um já enraizado senso-comum acadêmico tem por procedimento base desqualificar as religiões e, por extensão, aqueles que nelas militam. E, em se tratando de espaço acadêmico, não haveria melhor forma de fazê-lo que imputando às religiões a pecha de mascaradoras da realidade, portanto “inibidoras” do conhecimento. Não é demais lembrar que tal olhar encontra em Marx sua fonte principal. A religião como o ápice dos sistemas ideológicos.

religião que, ancoradas no materialismo racionalista, identificam a religião como atraso cultural ou mera produção histórico-social relegada à esfera privada.

Estudos antigos e contemporâneos, das mais diversas áreas e modalidades de conhecimento, podem nos auxiliar a nos desvencilharmos de muitos preconceitos que ainda nos impedem de reconhecer na religiosidade uma das dimensões mais importantes da existência humana.

É chegada a hora de, despertados para os novos tempos que se anunciam, nos darmos conta de que as manifestações religiosas institucionalizadas são, na maioria das vezes maneiras desastradas de falar e vivenciar algo que há de mais belo e sublime no ser humano: o encontro com sua essência, o retorno a seu próprio centro. Refletir a respeito dos desacertos e acertos da humanidade nesta área é hoje uma necessidade que não pode ser ignorada.

A realidade hoje nos oferece a oportunidade de pensarmos a dimensão religiosa do viver, para além das amarras institucionais, em consonância com a mais importante e bela Missão que a Humanidade tem em relação a ela mesma: a Educação das futuras gerações. Não é o caso de superestimar a educação idealizando-a, mais uma vez, como função redentora. Trata-se de resgatar o papel de uma ferramenta das mais importantes para a construção de um futuro melhor para todos nós e o planeta que, tão maternal e generosamente, nos acolhe em nossas passagens por aqui.

E- Um Roteiro

Pesquisa bibliográfica/ Referencial teórico

O levantamento bibliográfico realizado teve por eixo os seguintes temas básicos:

As compreensões no âmbito das Ciências Sociais a respeito dos modos de conceber a Religião, procurando inventariar conceitos e categorias de pensamento capazes de me auxiliar na problematização e equalização das questões relativas ao tema e por mim julgadas mais pertinentes. Por sua vez, tal busca apontou a necessidade de situar historicamente o nascedouro de tais concepções, o que me levou ao século XVIII, onde pude identificar na razão iluminista⁴ a grande matriz de pensamento ainda hoje subjacente às teorias explicativas dos fenômenos religiosos e quiçá um dos maiores empecilhos a uma compreensão mais próxima da realidade. Nesta mesma direção fui levado a enveredar por leituras voltadas para a reflexão acerca da tensa, mas promissora, relação entre Ciência e Religião no ocidente.

A constatação de que as tradicionais teorias sociológicas da Religião não estão mais dando conta de explicar, de maneira convincente, a atual situação verificada no campo religioso, conduziu-me ao segundo momento do levantamento bibliográfico: a busca de teorias interpretativas para além das escolas sociológicas, mais especificamente no âmbito da História das Religiões, da Filosofia e da

⁴ Por razão iluminista compreendo o estágio superior de desenvolvimento da lógica cartesiana, lógica esta fundamentada no racionalismo e na deslegitimação de outras formas de compreensão do mundo. A este respeito, cf.: MARIOTTI, 2002; D'AMBROSIO 2001; WILBER 2001.

Psicologia.⁵ Foi, no entanto, em clássicos da espiritualidade, sobretudo oriental e em autores alheios ao campo das chamadas Ciências Humanas,⁶ que encontrei pistas para a superação do equívoco ocidental da incompatibilidade entre as interpretações científicas e religiosas da realidade e a possibilidade da construção de propostas integrativas.

F- Conhecendo melhor o Cenário

O diálogo permanente entre o que o trabalho de campo ia apontando, minhas intuições e sentimentos e as leituras que ia realizando é que foram ditando o rumo da pesquisa. Ao longo do percurso foram aplicados três questionários (em anexo), à população alvo da pesquisa: dois, entre os estudantes dos turnos diurno e noturno do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense e outro, entre os professores do referido Curso. De um universo de 600 estudantes, responderam ao questionário 150 (25,%), tendo sido selecionados de forma aleatória, entre homens e mulheres, de ambos os turnos e de todos os períodos do Curso, sendo que os dos primeiros e dos últimos períodos constituíram a maior parte da amostragem⁷ por ser meu intuito perceber as possibilidades de mudança nas compreensões e comportamentos religiosos de tais estudantes ao longo do Curso. No final das contas não constatei nenhuma diferenciação digna de atenção.

Quanto aos professores, todos foram convidados a participar, sendo que de um universo de 85, apenas 29 professores, ou seja, 34,11% devolveram o questionário devidamente preenchido, ainda que sua recepção tenha sido significativamente calorosa e louvada, tida

⁵ Com destaque para os teóricos Mircea Eliade, Rudolf Otto, Ken Wilber e Jung.

⁶ Refiro-me especificamente a teóricos do campo da biologia e da física.

⁷ 56,49 dos estudantes pesquisados são dos primeiros períodos do Curso, 38,30% dos últimos períodos e os restantes 5,18% dos períodos intermediários.

mesmo como uma grande necessidade a preencher a lacuna apontada por muitos no que tange ao conhecimento da realidade acadêmica da FE-UFF. Tal absenteísmo, para mim significativamente revelador, fica mais claro ao examinarmos de perto as respostas fornecidas pelos professores participantes.

Quando da elaboração do Projeto de Pesquisa eu tinha a intenção de realizar entrevistas com os alunos objetivando aprofundar algumas das questões apontadas tanto pelos questionários aplicados quanto pelas leituras e reflexões que vinha realizando. Uma vez aplicada a segunda rodada de questionários optei por realizar entrevistas com a intenção muito mais de ilustrar o que já vinha percebendo do que aprofundar questões específicas. Foi na verdade um jeito que encontrei de dar, mais uma vez, a palavra a meus privilegiados interlocutores. Aliás, precisa ficar bem claro que em nenhum momento pretendi assumir o lugar de analista de dados estatísticos e de tabelas. Se no começo da pesquisa os dados quantitativos foram de fundamental importância por oferecerem um panorama inicial, aos poucos foram assumindo o lugar de coadjuvantes e por isso serviram muito mais para ilustrar as reflexões que eles mesmos ensejaram.

Foram realizadas entrevistas abertas com 15 alunos da FE-UFF,⁸. As entrevistas iniciaram-se sempre com uma conversa tendo como ponto de partida os questionários respondidos pela pessoa em questão.

⁸ Selecionados dentre aqueles que nas duas rodadas de questionários manifestaram interesse em posteriormente continuarem a discussão. Os critérios adotados para a escolha dos entrevistados foram bastante simples; aqueles que forneceram endereço ou telefone, afirmavam ter vínculo com instituições religiosas e ou vivências religiosas e afirmaram no questionário identificar conflitos entre suas crenças religiosas e os conteúdos acadêmicos de seu Curso.

G- Um Mapa do Percurso

Acreditando que o estilo “é forma e é conteúdo, entrelaçados para formar a tessitura de toda arte e todo ofício, (...) [e que este] molda e é por sua vez moldado pelo conteúdo”(GAY, 1990, p. 17), decidi seguir minha intuição e meu jeito próprio de apresentar procedimentos metodológicos, os resultados obtidos na pesquisa e as conclusões a que até agora pude chegar. O referencial teórico por mim utilizado se fará presente ao longo de todo trabalho, algumas vezes de maneira bem explícita e pontual, noutras de forma mais implícita. De maneira semelhante, os dados obtidos na pesquisa empírica serão trabalhados ao longo de toda a tese, ora sendo explicados à luz do arcabouço teórico, ora questionando as tradicionais interpretações do sagrado e, quiçá, sugerindo nova teorização.

O Capítulo I, com seu caráter introdutório, apresenta as principais questões a serem trabalhadas na tese. Dá uma idéia geral dos temas que serão aprofundados ao longo dos capítulos subseqüentes.

No Capítulo II apresento um aprofundamento das provocações e desafios suscitados pelos dados empíricos e inventario acontecimentos que ilustram as maneiras pelas quais a Religião se impõe como temática importante para o mundo contemporâneo e a relevância de seu estudo em contexto acadêmico. Este é um capítulo de caráter mais descritivo-ilustrativo ainda que aqui e ali ensaie uma ou outra reflexão. Seu objetivo principal é contextualizar a temática que aqui me interessa. Diante do perfil tão genérico do conceito de religião⁹ e da falta de consenso acadêmico a respeito do mesmo, esclareço

⁹ Cf: ENGLER, 2004.

antecipadamente que neste trabalho utilizo a definição de base etimológica: religião como religação, retorno às origens. E religiosidade como “uma dimensão própria do ser humano, histórica e culturalmente determinada, e que se manifesta como construção de sentido articulado à totalidade da existência” (RIBEIRO, 2004).

O Capítulo III recupera o debate em torno das tensões entre Religião e Ciência objetivando apresentar as principais posturas gestadas ao longo da História, especialmente dos séculos XVIII em diante, quando se acirraram os conflitos, parecendo terem-se esgotado as possibilidades de diálogo. Tal reflexão possibilitará o estabelecimento de uma tipologia das posturas científicas mais correntes frente a Religião, fornecendo assim categorias explicativas com as quais trabalho nos capítulos subseqüentes.

No capítulo IV polemizo a temática do Conhecimento com a intenção de superar uma perspectiva extremamente racionalista que vem dificultando há séculos a possibilidade de diálogo entre Ciência e Religião no ocidente.

O capítulo V focaliza a necessidade e a importância do resgate de uma educação integral que valorize a dimensão espiritual como condição da própria educação e apresenta propostas e experiências neste sentido.

O caráter conclusivo presente em diversos momentos do texto me autoriza, sem prejuízo para meus leitores, a me abster de concluí-lo formalmente e a fazê-lo de maneira mais fiel ao meu próprio estilo e em harmonia com o espírito da tese¹⁰.

¹⁰ No momento da defesa, a Comissão Julgadora exigiu, dentre outras modificações e supressões, a inclusão de uma Conclusão formal como uma das condições para a aprovação da tese.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO E SUBJETIVIDADE: UM PARINDISSOCIÁVEL

1.1- Um acontecimento¹¹

No dia 10 de novembro de 1993, na cidade de Mara Rosa, em Goiás, o menino Sebastião da Silva, de 10 anos de idade, foi agarrado pelo pescoço, suspenso do chão e atirado na rua pelo sr. Otávio Barbosa. Indignada, sua mãe compareceu perante o promotor da cidade para pedir providências contra os responsáveis pela agressão física contra seu filho. O acontecimento não teria interesse nenhum para nós não tivesse ocorrido na Escola Professor Jorge Miranda; o agressor não fosse o porteiro da Escola e a ordem de expulsão não tivesse partido da diretora do estabelecimento. Antes de recorrer à Justiça, a mãe de Sebastião já havia pedido, sem sucesso, a intermediação da delegada regional de ensino e da própria secretária estadual de educação. Com base no que consta dos autos do processo, que culminou com a expedição de liminar obrigando a direção da Escola a reintegrar o menino expulso, podemos traçar um breve quadro do perfil daquela instituição de ensino. Em seu depoimento, a coordenadora pedagógica

¹¹ Todos os nomes são fictícios, exceto da juíza de direito. O processo ocorreu na Promotoria de Justiça de Mara Rosa-GO, culminando com a expedição de um Mandado de Segurança, em favor dos pais do aluno, aos 16 de novembro de 1993, tendo por autora a juíza de Direito Rozana Fernandes Camapum. A fotocópia do Dossiê foi a mim concedida, àquela época, por uma professora da escola em questão.

da escola afirma que: “o menino não obedece as normas, não trabalha em sala, não desenvolve atividade alguma, desafia o professor, o diretor, enfim não obedece ninguém. O que entendo por recurso pedagógico e didático esgotou”. Por seu turno, a professora do menino sentencia: “o aluno Sebastião da Silva só faz as atividades no dia e hora que ele quer; desacata as minhas ordens na frente dos colegas; agride corporalmente e verbalmente os colegas e demais funcionários; fala palavrões, brinca o tempo todo atrapalhando o bom rendimento da aula; sai sem pedir licença; para desafiar-me ele merenda e joga o restante no chão; não respeita e nem obedece as ordens dos funcionários e nem mesmo da diretora; inventa conversas injuriosas sobre mim e a diretora para os pais, os quais não procuram averiguar os fatos e sim apóiam o filho e ainda nos difamam na cidade”.

1.2- Um estudo

Em recente pesquisa realizada em vinte e dois estados brasileiros, a educadora Tânia Zagury traçou um retrato fiel da realidade vivenciada pelo professorado brasileiro. Nele o professor figura como refém de uma velha situação já conhecida por nós: às péssimas condições de trabalho, incluindo os aviltantes salários, somam-se o descaso cada vez maior dos pais frente à educação dos filhos e o desrespeito e até mesmo violência física por parte dos alunos.

A respeito das maiores dificuldades encontradas em sala de aula figuram, dentre outros e, em ordem de preferência: manter a disciplina em sala e motivar os alunos; falta de recursos didáticos; os baixos salários e a falta de tempo que não permitem o aperfeiçoamento; os pais empurrando para a escola o papel de educar que pertence a eles.

Perguntados a respeito dos motivos da indisciplina em sala de aula, 44% dos professores deram como resposta: a rebeldia, a falta de limite, a agressividade e a falta de respeito dos alunos. Estes foram seguidos por 19% que apontaram a falta de educação familiar, o excesso de liberdade familiar e a falta de educação como as causas principais da indisciplina. Os restantes dividiram-se entre a falta de compromisso e interesse por parte da família, excesso de alunos em sala de aula; falta de interesse e motivação dos alunos e alunos dispersos; desmotivação do professor e falta de ligação entre a vida dos alunos e os conteúdos ensinados.

1.3- Alguns comentários iniciais

Ao examinar mais detalhadamente o “Dossiê da expulsão” fica evidente a artimanha da instituição em pretender demonizar o “aluno rebelde”. A coisa se passou mais ou menos assim: Sebastião foi expulso da escola em novembro, mas apostilados ao processo encontramos nada menos que cinco declarações nas quais a hierarquia do estabelecimento se pronuncia, individual ou coletivamente, a respeito da indisciplina do aluno, de seus maus modos e de sua inadequação ao “espaço educacional”. Poderíamos até suspeitar de má fé ou falsidade ideológica, por parte da direção da escola, se o desejo de expulsar Sebastião não estivesse presente há tempos, ainda que de maneira não declarada. O que explicaria então, que a escola tivesse, desinteressadamente, documentado durante meses a fio atestados, declarações e relatos a respeito do menino? Inclusive é bastante esclarecedor que nenhuma das “advertências” possua um ciente dos pais do aluno. Há inclusive uma das declarações que está assinada pela professora e pela secretária porque “os pais nunca aparecem”. Isso não parece em hipótese alguma corresponder à realidade. Tanto que em seus relatos manuscritos, dirigidos à delegacia de ensino, à secretária

estadual de educação e ao Ministério Público a mãe de Sebastião revela-se apesar de pouco afeita às letras, mãe bem informada e ciente da vida escolar do filho. Prova cabal é que relata desde brigas entre colegas até aspectos detalhados da vida cotidiana da escola.

Não estou querendo aqui, para defender o aluno, demonizar a escola, pois estaria incorrendo no mesmo equívoco: o do unilateralismo, vício que nos leva a julgar com parcialidade as situações e nos impede de perceber que toda relação humana comporta a existência de dois pólos que interagem pela complementação. O que pretendo é chamar a atenção para alguns aspectos que me parecem esquecidos ou pouco valorizados nos contextos escolares. Aqui saltam aos nossos olhos o empobrecimento das relações humanas num espaço que deveria, por sua natureza, ser palco do exercício de relações mais saudáveis, humanas, educativas. A situação mostra que a escola não se diferenciou em nenhum momento de outras instituições ou espaços da sociedade em que está inserida. Ausência de diálogo; ciosidade pelo poder; desconfiança; brutalidade; autoritarismo; insensibilidade; mau-humor e uma infundável relação de sentimentos e gestos em nada condizentes com nossos tão bem elaborados e convincentes (para os incautos e desavisados) “Projetos Político-Pedagógicos” e “Parâmetros Curriculares”. É claro que poderíamos explicar tudo isso apelando para argumentos bem simplistas do tipo: os professores estão cansados porque trabalham muito e recebem pouco ou outros aparentemente mais sofisticados e inteligentes do tipo “a escola é mesmo um retrato da sociedade em que está inserida”. Mas não estou aqui querendo encontrar culpados ou vítimas. Minha intenção é chamar atenção para alguns aspectos, repito, que me parecem negligenciados por nós educadores em nossa práticas cotidianas.

Nestes treze anos que nos distanciam da história do menino Sebastião, parece que as coisas não mudaram muito. Voltemos à situação trazida por Tânia Zagury.

A indisciplina e a desmotivação dos alunos se apresentam, na pesquisa, como as campeãs, no rol dos problemas. Ou seja, os alunos não parecem estar nem um pouco interessados naquilo que os professores pretendem transmitir. Mas parece que isso não é assim tão claro para os professores. Para ilustrar, aparecem as desculpas de sempre: faltam recursos didáticos, os alunos não têm motivação, etc. Como disse a coordenadora pedagógica do menino Sebastião: “o que entendo por recurso pedagógico e didático esgotou”.

O que considero mais alarmante na situação evidenciada por Zagury é que dos 1.172 professores entrevistados, apenas 3% apontaram para suas dificuldades pessoais e profissionais; e só 2% consideram a possibilidade de que possíveis inadequações entre os conteúdos ensinados e as vivências dos alunos como um possível motivo para o desinteresse dos mesmos. É como se tratassem de dois universos distintos: de um lado o professor e de outro o aluno. É aqui que as duas situações se encontram: o acontecimento de Mara Rosa e esta trazida pela educadora Tânia Zagury. Em ambos os casos vamos perceber um grande distanciamento entre os atores do fazer pedagógico. Para os professores em questão, o que seus alunos sentem, pensam e vivem parece não ter muita vinculação com os processos de “produção de conhecimento” e por isso mesmo se apresentam como questões de pouca importância; “foro íntimo”, possivelmente diriam se perguntados a respeito. Embora fisicamente juntos num mesmo momento histórico, é como se cada qual vivesse por si mesmo. Fisicamente próximos, mas emocional e afetivamente distantes.

Mas as semelhanças não param por aí. Perguntados a respeito das causas da desmotivação de seus alunos, os professores brasileiros, assim responderam: falta de interesse e motivação, alunos dispersos (22%); a motivação fora da sala de aula é maior (comunicação, jogos, internet, esportes, mídia) (20%). Os demais distribuíram-se entre falta de compromisso, interesse e apoio da família; os alunos desconhecem e não valorizam a importância da escola e do estudo e “como o aluno tem acesso a todas as modernidades, esgota os recursos do professor”. Mais claro que isso impossível.

Ainda que distantes no tempo, há dois sentimentos que irmanam os professores das duas situações: é a maneira com que olham para a situação que vivenciam no cotidiano escolar (como algo exterior a si) e sua auto-identificação com esse nosso tão conhecido lugar de vítima, que parece, vem se tornando um dos preferidos de parcelas significativas do professorado nacional. Tanto que a referida pesquisa deu origem ao livro esclarecedoramente intitulado “O professor refém”¹².

Ao lado do professor refém sempre encontraremos o aluno vilão. E fazendo par com o aluno religioso e alienado o professor agnóstico e esclarecido. E os pares se tornam ainda mais evidentes e preñes de sentido se aceitarmos como válida a teoria das polaridades de Jung¹³.

1.4- Aprofundando a Reflexão

Uma análise preliminar da situação nos sugere pensar a respeito de uma questão inerente à prática pedagógica e constantemente negligenciada nos dias de hoje. Refiro-me à importância do

¹² Publicado pela ed. Record, São Paulo, neste ano de 2006.

reconhecimento e valorização das subjetividades¹⁴. Em sua belíssima tese de doutoramento a psicóloga Mônica Haydeé Galano, resgata a importância da tríade: poder do afeto, poder das emoções e poder do mito na dinâmica dos processos grupais. Para ela

o Poder do Afeto [é quem] organiza as influências sociais dentro do grupo, [articulando-se] nos diversos níveis: nos discursos, onde a palavra de uns terá mais peso, será mais ouvida que a de outros; nas relações, incentivando lealdades e inimizades; nas ações, derivando decisões e responsabilidades (...) (GALANO, 1994, P.92).

Será preciso confirmar empiricamente a veracidade destas observações, para só então considerarmos a possibilidade de que o desinteresse dos alunos em questão possa, em grande parte, ser fruto da falta de vínculo afetivo com seus professores e com os conteúdos programáticos? Não será também possível que, ao verem seus problemas e demais situações vivenciais ignorados tanto pelos professores quanto pelos conteúdos ensinados, os alunos sintam-se ainda mais desmotivados? Para o psiquiatra e educador Carlos Byington,

uma das grandes causas de desinteresse no ensino é o fato de os alunos (e muitas vezes também os professores) não saberem explicar onde, como e quando aplicarão o que aprendem (e ensinam). A separação entre o ensino e a aplicabilidade na vida e no trabalho é um dos grandes distúrbios do nosso sistema de ensino tradicional (BYINGTON, 2003, p. 28).

¹³ No momento oportuno terei ocasião de detalhar mais a questão. Só adiantando um pouco: segundo a teoria, os pares, aparentemente excludentes, na verdade se atraem e se complementam, um não podendo existir sem o outro.

¹⁴ Em todas as suas manifestações, dentre elas os sentimentos, as emoções, a intuição.

É ilustrativo, nesse sentido, o depoimento da aluna Gislaíne, 1º período da Pedagogia da FE-UFF: “eu só estou aqui uma parte da minha vida, eu não mudo o meu modo de pensar as coisas porque aqui na universidade falam diferente; aqui o pensamento é outro, a gente ouve mas mantém o modo de pensar as coisas como vem desde cedo, em casa”. Dois mundos, duas realidades, dois discursos, mas a mesma desmotivação.

A respeito do alcance e papel das emoções nos contextos grupais, Mônica Haydeé, afirma que: “dentro dos pequenos grupos onde o espaço público pode temporariamente tornar-se um espaço privado e vice-versa, as vicissitudes emocionais terão a possibilidade de destruir, unificar, aliviar, carregar, melhorar ou piorar a atmosfera grupal” (GALANO, p. 93). Não é de se estranhar, então, que às vezes os ânimos se acirrem e o distanciamento aumente ainda mais. É quando os papéis aluno vilão – professor refém se tornam ainda mais evidentes. O que é facilmente explicável pela constatação de que “no âmbito dos discursos, as emoções podem mudar o rumo que eles estavam tendo; ao nível das relações, produzir possibilidades de solidariedade, e afastamento; no campo das ações pode organizar atos de aproximação ou rejeição” (id. ibid).

O poder do afeto, o poder das emoções, o poder dos mitos. O que é um mito e qual a sua função pedagógica? O diálogo entre o jornalista Bill Moyers e o professor Joseph Campbell (CAMPBELL, 2003, pp. 5-6) nos possibilitará este importante esclarecimento. Vamos a ele.

- Moyers: Através da leitura de seus livros (...) vim a compreender que aquilo que os seres humanos têm em comum se revela nos mitos. Mitos são histórias de nossa busca da Verdade, de sentido, de significação, através dos tempos. Todos nós precisamos contar nossa história, compreender nossa história. Todos nós precisamos compreender a morte e

enfrentar a morte, e todos nós precisamos de ajuda em nossa passagem do nascimento à vida e depois à morte. Precisamos que a vida tenha significação, precisamos tocar o eterno, compreender o misterioso, descobrir o que somos.

- Campbell: Dizem que o que todos procuramos é um sentido para a vida. Não penso que seja assim. Penso que o que estamos procurando é uma experiência de estar vivos, de modo que nossas experiências de vida, no plano puramente físico, tenham ressonância no interior de nosso ser e de nossa realidade mais íntimos, de modo que realmente sintamos o enlevo de estar vivos. É disso que trata, afinal, e é o que essas pistas nos ajudam a procurar, dentro de nós mesmos.
- Moyers: Mitos são pistas?
- Campbell: Mitos são pistas para as potencialidades espirituais da vida humana.
- Moyers: Aquilo que somos capazes de conhecer e experimentar interiormente?
- Campbell: Sim.
- Moyers: Você mudou a definição de mito, de *busca* de sentido para *experiência* de sentido.
- Campbell: Experiência de *vida*. A mente se ocupa do sentido. Qual é o sentido de uma flor? Há uma história zen sobre um sermão do Buda, em que este simplesmente colheu uma flor. Houve apenas um homem que demonstrou, pelo olhar, ter compreendido o que o Buda pretendia mostrar. Pois bem, o próprio Buda é chamado "aquele-que-assim-chegou". Não faz sentido. Qual é o sentido do universo? Qual é o sentido de uma

pulga? Está exatamente ali. É isso. O seu próprio sentido é que você está aí. Estamos tão empenhados em realizar determinados feitos, com o propósito de atingir objetivos de um outro valor, que nos esquecemos de que o valor genuíno, o prodígio de estar vivo, é o que de fato conta.

- Moyers: Como chegar a essa experiência?
- Campbell: Lendo mitos. Eles ensinam que você pode se voltar para dentro, e você começa a captar a mensagem dos símbolos. Leia mitos de outros povos, não os da sua própria religião, porque você tenderá a interpretar a sua própria religião em termos de fatos – mas lendo os mitos alheios você começa a captar a mensagem. O mito o ajuda a colocar sua mente em contato com essa experiência de estar vivo. Ele lhe diz o que a experiência é.

Por nos irmanarem, os mitos nos possibilitam o diálogo intersubjetivo no qual as pequenas diferenças e as especificidades de cada um ao invés de dividirem, de afastarem, tornam mais fácil a aproximação, a unidade na diversidade. O próprio trato com os mitos pode revestir-se de um caráter profundamente pedagógico. Em Seis Propostas para o próximo Milênio, Ítalo Calvino nos diz:

não devemos ser apressados com os mitos; é melhor deixar que eles se depositem na memória, examinar pacientemente cada detalhe, meditar sobre seu significado sem nunca sair de sua linguagem imagística. A lição que se pode tirar de um mito reside na literalidade da narrativa, não nos acréscimos que lhe impomos do exterior (CALVINO, 1998, pp.16-17).

Respeito, essa é a primeira atitude que se deve ter diante dos mitos, sejam eles coletivos ou pessoais, antigos ou contemporâneos,

seculares ou religiosos. Aceitar o que eles nos dizem seja ou não do nosso agrado. Deixar que eles nos falem dos segredos, dos mistérios daquilo que não pode ser dito de outra maneira. Aí teremos revelações, quem sabe a respeito de nós mesmos e de nossos antepassados. Continuemos nossas reflexões.

É, mais uma vez, Joseph Campbell, o grande mestre da Mitologia, quem melhor pode nos auxiliar a aprofundar um pouco mais a importância estruturante dos mitos em nossas vidas:

a principal função da tradição mitológica e da prática ritualística de nossa espécie tem sido conduzir a mente, os sentimentos e o poder de ação do indivíduo através dos limiares críticos das duas primeiras décadas para a idade adulta e da velhice para a morte. Isto, com o propósito de fornecer os estímulos sinais adequados para libertar as energias vitais naquele que, não sendo mais o que era, tem de assumir uma nova tarefa –sua nova fase- de maneira apropriada ao bem-estar do grupo (CAMPBELL, 2003, p. 61).

A função educativa dos mitos pode ser de grande valia para nós educadores interessados em compreender e superar as dificuldades que hoje se nos apresentam. Primeiro pelo que podem nos ensinar por si mesmos a respeito da natureza humana, segundo por nos auxiliarem na reeducação de nossas sensibilidades para a escuta e acolhida do Mistério em nós. Para nossa problemática especial, a da relação “produção de conhecimento” e “crenças religiosas”, o ensinamento propiciado pelos mitos é de suma importância na medida em que aponta a existência de duas maneiras distintas e legítimas de se interpretar a mesma realidade. Vejamos. Campbell com a palavra:

na fenomenologia da mitologia e da religião devem ser distinguidos dois fatores: o não-histórico e o

histórico. Na vida religiosa dos de “mente fechada”, demasiado ocupados ou simplesmente na maioria sem talento da humanidade, o fator histórico prepondera. Todo o âmbito de sua experiência restringe-se ao domínio público local e pode ser estudado historicamente. Nas crises e percepções espirituais das personagens de “mente sensível” com tendências místicas, entretanto, é o fator não histórico que prepondera e, para elas, a imagética da tradição local – não importa quão desenvolvida ela possa ser – é meramente um veículo, mais ou menos adequado para transmitir uma experiência proveniente de além de seu domínio, e vivida originalmente como um impacto imediato. Pois em última instância a experiência espiritual é psicológica e, no sentido mais profundo, espontânea; ela corre por dentro das circunstâncias históricas e é auxiliada ou impedida por elas, mas é a tal ponto constante para a humanidade que podemos saltar da baía de Hudson para a Austrália, da Terra do Fogo para o lago Baikal, e nos sentiremos perfeitamente em casa (CAMPBELL, 2003 b, pp. 217-218).

Aceitando como válidas estas observações cabe a indagação: poderá haver relação verdadeiramente pedagógica se os interlocutores falam linguagens diferentes? E mais grave ainda a situação se torna quando aquele que supostamente se coloca no lugar de ensinar desconhece e desqualifica a linguagem daquele a quem se destina seu ensinamento. O resultado não pode ser outro: perda de tempo e desperdício de uma oportunidade que poderia vir a ser de extrema valia e riqueza para os envolvidos.

Um dos maiores desafios postos para nós educadores contemporâneos é justamente aprender a lidar com a questão das subjetividades, especialmente com sua expressão privilegiada: a religiosidade. E fazê-lo não apenas como recurso pedagógico, estratégia

de ação, mas como condição sine qua non ao exercício da docência.

Podemos concluir provisoriamente esta discussão da seguinte maneira: a pouca atenção dada às subjetividades no fazer pedagógico é um dos danos provocados pelo gravíssimo problema da fragmentação dos sentires, dos saberes e dos fazeres na sociedade racionalista-materialista contemporânea.

O problema maior da educação contemporânea, não há mais como negar, é de ordem espiritual¹⁵, visto a perda de sua capacidade de reencantar nosso olhar e o mundo em que vivemos, despertando em nós o desejo de conhecê-lo e transformá-lo a partir de nossa própria transformação. Reconhecer isso exige uma boa dose de coragem e humildade.

Dialogar respeitosamente com as expressões religiosas de nossos alunos pode ser o bom começo de um processo de “renascimento da educação através do sagrado”; “o sagrado como possibilidade de resgate da educação” (SANTO, 2000, pp. 110-111). Não estou aqui entrando na polêmica estéril do ensino religioso nas escolas públicas, mas resgatando uma idéia bem mais antiga do que podemos imaginar: a da profunda identidade entre processos de aquisição de conhecimento e a experiência religiosa. Não faço aqui tão pouco a defesa das instituições religiosas, indefensáveis em sua grande maioria. O que proponho é que a Educação retome uma de suas tarefas essenciais, aliás, aquela que lhe confere maior sentido: a formação espiritual das futuras gerações. A menos que queiramos continuar nos omitindo e confiando esta tarefa, exclusivamente, às mãos de um, nem sempre ético, “mercado de bens religiosos”.

¹⁵ Para evitar equívocos convém esclarecer desde já que quando emprego os vocábulos Religião (grafada com inicial maiúscula) e Espiritualidade estou me remetendo à esfera dos valores, à transcendência, ao sagrado. Ao falar em religião, grafada com minúsculas, estou me reportando aos credos religiosos, às práticas e pertença religiosa institucionalizadas.

Se de fato procede esta afirmação de que o problema maior de nossa Educação é de ordem espiritual, não serão procedimentos técnicos como reformas, decretos e inovações na forma, que solucionarão os enigmas e nos auxiliarão a vencer as dificuldades. O primeiro passo, então é aceitar as dificuldades como possibilidade de crescimento. Não mais negá-las ou ficar por aí procurando um bode expiatório em quem depositar a responsabilidade pelos nossos seculares fracassos pedagógicos. Como nos diz o sábio Yogananda: “as pessoas, em sua maior parte, não são capazes de colher as raras flores silvestres do êxito porque não refletem profundamente nem procuram, por tempo suficiente, o lugar onde elas se escondem na floresta das dificuldades”¹⁶.

A não percepção e o não reconhecimento da natureza de nossas dificuldades educacionais têm nos feito rodar, rodar, para voltar sempre ao mesmo lugar. Se pudéssemos retroceder no tempo e entrevistar os professores brasileiros dos anos 50 ou mesmo antes, é bem possível que não tivéssemos respostas muito diferentes das obtidas no minucioso levantamento de Zagury. O que talvez tenhamos de novo nisso tudo sejam: o crescente desprestígio e a escalada da violência física contra o professor ao lado do agravamento e explicitação do desinteresse por parte dos alunos. Mas esta situação vem de muito longe.

Pronto, já temos ótimas dicas para prosseguirmos em nossa reflexão. O que é que tudo isso parece querer nos mostrar? Que oportunidades nos estão sendo oferecidas através de nossos inquietos e insatisfeitos alunos? O que há de tão errado com nossa educação escolar que reformas e mais reformas, propostas dos mais diversos matizes e infundáveis diagnósticos ainda não deram conta de solucionar, chamando-nos sempre de volta ao começo? Ah, diagnósticos! Em geral

¹⁶ Yogananda, 1998, p. 11.

nossos diagnósticos, em todas as áreas do saber, sofrem de cegueira materialista.

Relembrando: momentos atrás afirmei que os problemas centrais de nossa educação são de natureza espiritual. Isso porque oriundos da negação das subjetividades, da fragmentação dos sentires, saberes e fazeres; porque dizem respeito a dificuldades interpessoais; da dissociação feminilidade-masculinidade, dentre outros. E agora acrescento: porque remetem-nos a uma questão central: a da natureza do próprio conhecimento. Se nossos principais problemas educacionais são de natureza espiritual, como poderão ser solucionados se a perspectiva com que são olhados é sempre materialista? Se prestarmos bem atenção aos diagnósticos que fazemos da Educação nacional podemos reparar que, via de regra, são avaliações acentuadamente materialistas, mesmo quando se pretendem qualitativas. Vou me explicar melhor: o que é que os professores entrevistados por Tânia Zagury dizem do começo ao fim em suas explicações para a situação amarga em que vivem? Que não possuem tempo nem dinheiro para se aperfeiçoarem; que não têm incentivo nem oportunidades; que sem dinheiro não podem comprar livros; que há poucos cursos de capacitação na sua área de conhecimento. Reclamações sem nenhuma sombra de dúvida legítimas e históricas, mas... Em suma, todos os problemas dos quais se sentem reféns são provocados por outrem e por causas a eles exteriores. Pronto, é a isso que chamo diagnóstico materialista. Um olhar que aponta para fora de nós mesmos e que, em última instância, busca culpados para os nossos males. Esse tipo de olhar é cego porque aponta apenas para medidas paliativas, nunca nos possibilitando as reais transformações necessárias em nossas, sempre provisórias e precárias, construções.

Um diagnóstico materialista da Educação, mesmo quando toca em questões essenciais como a natureza do conhecimento, a identidade do

professor, os aspectos subjetivos presentes na relação pedagógica, o faz de maneira superficial. Superficial sobretudo porque não enfoca a necessidade premente de transformação pessoal dos envolvidos, a começar pelos próprios educadores. Por isso conteúdos estéreis, porque desvinculados da vida, porque não acompanhados de vivências.

Caberia aqui perguntar até que ponto e em que medida os professores nos sentimos comprometidos e envolvidos com os conteúdos que ensinamos. Ouçamos o que diz a respeito o grande educador Paulo Freire:

ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo. O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensamento certo, nega como falsa a fórmula farisaica do “faça o que mando e não o que eu faço”. Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo. (...) Não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o re-diz em lugar de desdizê-lo (FREIRE, 1997, p. 38).

Este é um outro ponto para nossa reflexão: o papel e a importância da imitação na aprendizagem. Valendo-se do “princípio de exemplaridade” em Max Scheler, segundo toda ação é exemplar, o educador Gusdorf nos diz:

o exemplo, melhor que um ensinamento, é a escola de uma presença, a operação de um encontro pelas grandes vias da leitura ou da vida. A palavra se concretiza; em vez do monopólio da pregação, é um diálogo entre duas vidas. Mas o encanto do exemplo pode agir para o bem tanto quanto para o mal (...). O mal exemplo acarreta a degradação; desqualifica o ser humano pela fascinação dos maus encontros ou

pela atração do fruto proibido. Também é o mau exemplo que me desvia conduzindo-me para um caminho que não é o meu. Quantas falsas vocações desencadeadas por uma propaganda abusiva, pela leitura da vida de um santo, de uma biografia militar ou de explorador... O mau exemplo redundando numa alienação e captação da personalidade. O bom exemplo, ao contrário, leva a pessoa à procura de sua própria autenticidade, para lá de toda concessão a um conformismo qualquer, e à exclusão de qualquer argumento de autoridade (GUSDORF, 2003, pp. 205-206).

Não será um tanto sintomático que em se tratando da educação escolar tenhamos esquecido ou não dado a devida importância ao caráter pedagógico da imitação quando é por demais conhecido o recurso a este expediente na educação familiar infantil? A respeito de sua experiência como educador Gandhi nos relata: “de livros-texto, dos quais tanto ouço falar, nunca senti falta. Não me lembro nem mesmo de usar os muitos que tínhamos. Não achava necessário sobrecarregar os meninos com grande quantidade de livros. Sempre senti que o verdadeiro livro-texto do aluno é o professor”(GANDHI, 2003, p. 292). Suspeito, e poderemos mais adiante confirmá-lo: o desconhecimento ou a pouca importância dada a esta temática reside na superficialidade, na impessoalidade e no formalismo hoje tão acentuados em nossas práticas educacionais. Assim, conferimos mais autoridade e seriedade aos conhecimentos ditos teóricos do que às nossas vivências. O resultado? O empobrecimento crescente de nossa ação pedagógica e agravamento do já acentuado distanciamento entre professores e alunos. Voltarei mais adiante a este assunto. Mas nunca é demais lembrar que

o indivíduo busca-se, de exemplo em exemplo, de mestre em mestre, segundo um movimento de aproximação que poderia bem definir um método de

tentativas e erros do conhecimento de si. O exemplo não pertence à pessoa; releva da ordem da coexistência, linguagem do homem para o homem segundo os caminhos incertos da comunicação indireta (GUSDORF, 2003, p. 206).

Pela imitação nos acercamos do mundo. É pelo olhar do outro que vemos o mundo pela primeira vez. Esta é uma das premissas básicas da teoria freudiana da origem das doenças emocionais, também compartilhada por outras abordagens psicológicas. A identidade do ego se forja nos processos de identificação¹⁷. Aqui também precisamos ter cuidado para não enveredar por uma postura fechada e empobrecedora. Cabe o alerta do próprio Gusdorf: “o caminho da verdade não conduz a uma imitação desse ou daquele personagem exterior, mas leva ao exame de consciência em que cada pessoa deve reconhecer as suas próprias razões de ser”” (ibidem, p. 12). O encontro consigo mesmo, visando a auto-transformação, como momento privilegiado e permanente dos processos de aquisição de conhecimento. Prossigamos em nossas reflexões.

Todas estas reflexões não são mais que ilustrações de minha, já mencionada, tese segundo a qual o cerne da grande maioria dos problemas contemporâneos, inclusive os educacionais, é de ordem espiritual. Mas vamos aprofundar mais um pouco.

Já faz algum tempo venho me perguntando se, historicamente, a perda do caráter maternal da educação não se constituiu num empobrecimento espiritual para a cultura e em prejuízos inestimáveis para a própria educação. A violenta e infame perseguição às mulheres levada a cabo pela inquisição eclesiástica foi um dos fatores decisivos na implantação de uma política falocêntrica de controle e transmissão

do conhecimento. A paciência, os sentimentos de acolhida e carinho, como expressões da ação educativa foram enfraquecendo e, em muitos casos, até se perdendo ao longo do tempo.

Hoje já não é mais possível fazer a crítica à cultura predadora capitalista sem considerarmos a discussão a respeito do embate histórico entre matriarcado e patriarcado. Esta é uma reflexão importante para nós porque envolve diretamente os dois pólos da discussão: religião e ciência; subjetividade e objetividade. Começemos por situar a discussão.

Pelo que consta, foi o historiador J. J. Bachofen (1815- 1887), quem pela primeira vez levantou a hipótese de que determinados aspectos da cultura considerados meramente expressão da natureza humana, fossem na realidade heranças de uma cultura patriarcal mais recente, por sua vez sucessora de uma cultura mais antiga de caráter matriarcal¹⁸. Desde então matriarcado e patriarcado passaram a ser vistos como matrizes culturais antagônicas, sendo a primeira identificada com “os valores da capacidade de se relacionar, da receptividade, do amor” e a segunda com “a norma da objetividade, dualidade e dominação”. “Enquanto o masculino separa, discrimina, controla, conquista, resiste, supera, luta e cria, o feminino recebe, tolera, consente, absorve, dissolve, une, conecta e gesta” (COLEGRAVE, 1994, pp. 39-40; 45). Não que a caracterização das matrizes esteja incorreta, o problema é que apresentadas como excludentes redundam numa visão dicotômica e dualista. Perspectiva esta tão bem ao gosto das mais puras tradições ocidentais e de algumas, bem intencionadas mas nem por isso menos desastradas, posturas feministas.

¹⁷ Guardemos bem esta afirmação pois nos será necessária no Capítulo IV.

¹⁸ Bachofen costuma ser citado sempre que o assunto em tela remete ao matriarcado, às religiões de matriz feminina e assuntos correlatos. Cf. ENGELS, 1975; GINZBURG, 1991; NARANJO, 2005.

Mas não são apenas autoras feministas as exclusivas defensoras deste ponto de vista. Os livros didáticos de história estão repletos desta idealização da “época áurea matriarcal”, marcada pela “divisão natural do trabalho”; pela ausência de guerras e pela igualdade entre os sexos, em oposição ao “retrocesso cultural” representado pelo patriarcado marcado pelo surgimento das guerras e da escravidão, pela fidelidade conjugal e outras “mazelas”¹⁹. A obra de Engels²⁰ serviu como referência para a disseminação de muitas destas idéias. O médico-psiquiatra chileno Cláudio Naranjo, vem insistindo muito nos malefícios provocados pelo patriarcalismo. Para ele é “na persistência de vínculos obsoletos de autoridade e de dependência (...) [que] se assenta a tirania do paterno sobre o materno e o filial” (NARANJO, 2005, p. 55). Por isso, para ele, “o patriarcado, por tudo o que representa, constitui algo assim como o inimigo arquetípico da humanidade desde seus começos (...)” (ibid, p. 58).. Compreendo as razões de Naranjo em sua, até certo ponto justificável, patriarcadofobia, mas há um jeito mais proveitoso de se examinar a questão.

Valendo-se do conceito Função Transcendente de Jung²¹, o psiquiatra e educador Carlos Amadeu Byington²² nos oferece uma alternativa segundo a qual matriarcado e patriarcado, mais do que momentos antagônicos, são realidades psíquicas²³ prenes, sim, de

¹⁹ Cf: AQUINO et all, 1984, pp. 68-70 e outros filiados à tradição materialista-histórica.

²⁰ Cf: A Origem das Família da Propriedade Privada e do Estado.

²¹ Para Jung a “função transcendente” da psique não possui caráter misterioso ou metafísico. Trata-se da capacidade psíquica que resulta da união dos conteúdos conscientes e inconscientes (JUNG, 1984c, p. 1).; Processo necessário à saúde emocional visto “não [haver] equilíbrio nem sistema de auto-regulação sem oposição. E a psique é um sistema de auto-regulação” (Jung, 1987, p. 53)... Em suma, sua teoria visa elucidar a importância do caráter complementar dos opostos.

²² BYINGTON, 2003.

²³ São “padrões arquetípicos”, isto é, “uma espécie de aptidão para reproduzir constantemente as mesmas idéias míticas, se não as mesmas, pelo menos parecidas”; “são experiências constantemente revividas pela humanidade”(JUNG, 1987, p. 61), ainda que no caso específico, matriarcado-patriarcado, possamos proceder a sua localização espaço-temporal. Mas não é a partir desta perspectiva que estou olhando a questão.

conflito mas de possível e necessária síntese, se o que se pretende é o equilíbrio, a auto-regulação, a criatividade. Para ele os padrões matriarcal e patriarcal, se integrados, se complementam. Esta complementação, por sua vez, impossibilita a existência de exageros, coisa tão comum se os padrões aparecem dissociados. Vamos esclarecer melhor. Em termos educacionais isso poderia se traduzir em práticas amorosas mas com o devido rigor; em tolerância com limites; em subjetividade aliada à objetividade; em liberdade com responsabilidade.

Segundo Byington, o padrão matriarcal tem como marca principal a “êxuberância do exagero emocional, [o que o leva] a descrever a realidade de acordo com o desejo do sujeito (...)” (BYINGTON, 2003, p. 190). Seus elementos constitutivos centrais são o sentimento e a intuição. Por seu turno, o padrão patriarcal

é constituído pelo princípio do dever, da organização, codificação e hierarquização prioritária de tarefas, tradição, honra, ordem, justiça, cobrança e culpa, enfim do controle abstrato, dogmático, diretivo e apriorístico da organização da elaboração simbólica (BYINGTON, 2003, p. 176).

Como nos alerta Byington, não se trata de identificar mulheres com matriarcado e homens com patriarcado pois ambos

são um padrão arquetípico de funcionamento psicológico que inclui um relacionamento polarizado típico entre o Ego e o Outro²⁴ (...). Nesse caso, observamos que as mães na família e as mulheres na sociedade em geral, podem, muitas vezes, ser mais dotadas para o desempenho do padrão patriarcal que os homens. Da mesma forma, há

²⁴ Para Byington o Outro se refere a tudo o que está para além do Ego, tanto pessoas quanto coisas.

homens que expressam o padrão matriarcal consigo mesmos, na família e na sociedade, de forma muito mais diferenciada que muitas mulheres. Nessa perspectiva, identificar o pai e o homem com o patriarcal e a mãe e a mulher como matriarcal é um erro primário. Historicamente, porém, foi isso que aconteceu nos papéis sociais (ibid, pp. 175-176).

Por se tratarem de componentes simbólicos do psiquismo humano, os padrões matriarcal e patriarcal não podem simplesmente ser rechaçados ou relegados ao segundo plano. É como lembra Byngton: não sendo vivenciados a contento, os padrões psíquico-estruturantes são empurrados para a sombra²⁵ e lá assumem mormente características por demais desastrosas para a humanidade. É certamente o caso da “repressão religiosa” imposta pelo racionalismo desde o século XVIII. Empurrado para a sombra, o sentimento religioso explode em fanatismos, intolerâncias ou disfarces dos mais assustadores como, o nazismo.

A religiosidade é uma das expressões privilegiadas do padrão matriarcal. Sua negação ou exclusão dos processos educativos vem se constituindo hoje num problema que tende a agravar-se se não lhe dermos a devida atenção²⁶. Mais que um problema: uma perda tristemente empobrecedora. Como função psíquica estruturante, a religiosidade é responsável pelo amadurecimento das sensibilidades, do sentimento de solidariedade e da necessária introspecção. Isso fica bem claro nas respostas dadas pelos alunos da FE-UFF quando perguntados a respeito de como se sentem em relação à sua religião. Vejamos o que dizem:

²⁵ Conceito junguiano que remete aos conteúdos psíquicos tornados inconscientes geralmente pela repressão.

²⁶ Basta perguntar aos professores de História, Estudos Sociais, da Rede Pública em qualquer Estado da Federação a respeito dos problemas decorrentes em face à rejeição, por parte dos professores evangélicos, das festividades folclóricas, como as

- ela me dá forças para prosseguir nessa jornada universitária;
- através dela entro em contato com Deus, que direciona toda a minha vida, me dá paz, segurança e tranqüilidade;
- é lá que encontro descanso e ânimo para continuar a vida;
- ela explica o motivo da minha existência;
- encontro nela a verdadeira energia do Universo;
- ela me completa, é onde eu busco respostas e me sinto como parte do meu meio;
- ela responde a todos os meus anseios como indivíduo;
- consigo encontrar respostas para minhas dúvidas pessoais;
- é através dela que me encontro, me sinto feliz e satisfeita;
- obtenho respostas suficientes para dirigir a vida;
- tem me dado a base, suporte e direção que preciso;
- é na Igreja, orando a Deus que me sinto feliz plenamente, todos os dias, sabendo que sou um ser único e que Deus me conhece;
- me faz refletir sobre a vida.

Já é chegado o momento de nós educadores reconhecermos que,

(...) a importância da religião está na capacidade de servir, tanto para um indivíduo como para um grupo, de um lado como fonte de concepções gerais,

festas juninas e mesmo a simples menção a personagens da cultura popular como é o

embora diferentes, do mundo, de si próprio e das relações entre elas –seu modelo da atitude- e de outro, das disposições “mentais” enraizadas, mas nem por isso menos distintas – seu modelo para a atitude. A partir destas funções culturais fluem, por sua vez, as suas funções social e psicológica. (...). A religião nunca é apenas metafísica, (...). Em todo lugar, o sagrado contém em si mesmo um sentido de obrigação intrínseca: ele não apenas encoraja a devoção como a exige; não apenas induz a aceitação intelectual como reforça o compromisso emocional (GEERTZ, 1978, pp. 140 e 143).

É lastimável que grande parte dos educadores concebam a religiosidade apenas como “fato sociológico”, vinculando-a, exclusivamente, à sua pior faceta contemporânea: fanatismo, intolerância e guerras. Pior de tudo é quando se chega a desprezar sua legitimidade e validade enquanto modalidade de conhecimento. Queiramos ou não, e o que foi dito acima bem o ilustra, a religiosidade é uma das maneiras de se compreender, ser e estar no mundo. Mas isso ainda não é tão grave quanto à inclusão da Espiritualidade no rol das religiões instituídas. Como recorda Gusdorf: “(...) um dos dramas da cultura ocidental é que a vida espiritual sempre apareceu ao lado da religião” (GUSDORF, 2003, p. 64). E as religiões possivelmente tenham sido as maiores responsáveis pelo descrédito, desvalorização e suspeição com que muitos de nós, ainda, olhamos a dimensão espiritual do viver. Não fazendo as necessárias distinções corremos o sério risco de mutilar-nos a nós mesmos e à realidade que pretendemos conhecer-explicar. Sim, porque a vida espiritual está muito além de todo e qualquer dogmatismo, ela não é propriedade das religiões instituídas, ela é parte constitutiva do ser humano. Negá-la é desconhecer o próprio ser humano. Contudo, como qualquer característica humana, a

sensibilidade religiosa precisa ser cultivada, educada, sob pena de deturpar-se e converter-se de elemento integrador em desintegrador e desagregador do indivíduo e das sociedades.

Agora já podemos nos aproximar um pouco mais do lócus privilegiado da nossa reflexão: o contexto universitário.

1.5- Manifestações da religião no contexto universitário

Há cerca de quatro anos, a Universidade Estadual de Campinas divulgou, através de sua página na internet, o documento “Alerta à Comunidade da Unicamp” a respeito dos “sérios danos psicológicos” provocados em alguns de seus estudantes, por seitas religiosas presentes em seu campus. Afirma o referido documento que

(...) certos movimentos, às vezes, ultrapassam os limites e lesam o espaço universitário sob o pretexto do “direito à liberdade religiosa” para encobrirem atividades ilegais ou socialmente prejudiciais [e informa que] pelo menos 33 universidades foram levadas a banir oficial e legalmente a atuação desses grupos dentro de seus campi”.²⁷

Problemas decorrentes da presença de movimentos de cunho religioso nas universidades brasileiras têm sido uma constante. Já em 1994, pesquisa realizada pela Universidade Estadual de Londrina, chama a atenção para a existência de queixas sobre o comportamento de estudantes envolvidos em movimentos religiosos, e os casos de

²⁷ Documento disponível na internet via www.unicamp.br. Arquivo consultado em maio de 2002.

suicídio “relatados e acompanhados em vários cursos da Instituição” (BARROS e SANTOS, 1991, p. 23). No mesmo ano, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, diante do crescimento da presença religiosa em ambiente universitário, foi realizada uma pesquisa voltada para a relação religião e política entre estudantes de Ciências Sociais, inaugurando assim uma série de investigações científicas acerca do fenômeno religioso no âmbito das Universidades²⁸. Com perspectiva semelhante, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, através do Núcleo de Estudos da Religião de seu Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, desenvolveu em conjunto com outras Universidades²⁹, uma pesquisa acerca do perfil de seus alunos de Ciências Sociais, no tocante às suas opções religiosas e políticas³⁰. Algumas surpresas, como a constatação na Universidade Federal de Juiz de Fora da presença de uma “religiosidade moderna e esclarecida”³¹ (CAMURÇA, 2001, p.50), apontam para a complexidade da questão, a possibilidade de especificidades locais e indicam a necessidade de investigações mais profundas não só quanto ao perfil religioso dos estudantes das universidades brasileiras em sua relação com suas preferências e adesões político-partidárias, mas também para as possíveis interferências em sua formação acadêmica e posterior atuação profissional. O que ocorre, no entanto é que geralmente “somos levados a olhar para a religião e a política como práticas e representações dos outros” (STEIL, ALVES E HERRERA, 1991, p. 9), ignorando estas práticas no contexto do mundo acadêmico.

Talvez o que mais assuste hoje a nós educadores, frente à presença religiosa organizada em âmbito universitário, seja a gritante

²⁸ NOVAES, 1994.

²⁹ Participam deste *pool* as seguintes universidades: UFRGS, UFRJ, UFJF e UFMG.

³⁰ Os dados iniciais da pesquisa estão publicados em Debates do NER, ano 2 n.2.

³¹ Religiosidade moderna e esclarecida seria aquela que se assenta em bases ocidentais modernas, tendo sua matriz na religião desencantada, como proposto por Weber na Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo. Tal modalidade de religião

mudança no perfil de tais movimentos religiosos. Isso porque estávamos acostumados com a predominância de formas de militância comprometidas com os processos de transformação da ordem social³² como a Juventude Universitária Católica, JUC, nos anos 60, de onde posteriormente viria surgir a Ação Popular. Com grande frequência, atividade religiosa e militância política não conheciam maiores distinções na medida em que ambas tinham por objetivo maior a transformação da sociedade pela superação das injustiças sociais³³.

Hoje percebemos mudanças visíveis neste quadro, motivadas por diversas razões que não me cabe aqui analisar³⁴ porque não interferem nos objetivos de nossa discussão. Cabe lembrar que a tendência de, cada vez mais, ocuparem-se com aquilo que tradicionalmente lhes é atribuído, não faz das religiões meras coadjuvantes das tramas sociais. Continuam aquecendo corações e formando mentes, muito mais do que talvez estejamos dispostos a reconhecer. Passemos ao cenário privilegiado de nossa investigação. É lá que encontraremos mais indícios de seu alcance e mais elementos para prosseguirmos em nossas reflexões.

estaria mais vinculada às tendências judaico-cristãs que à religiosidade de tradição oriental ou às práticas de perfil esotérico.

³² Cf. SOUZA LIMA, 1979.

³³ Tendo seu expoente máximo na Ação Popular (AP), esta, contudo, não era uma realidade genuinamente nacional. Em toda a América Latina e em alguns países da Europa, encontramos, durante as décadas de 60 e 70 situações semelhantes. Cf. SOUZA LIMA, 1979 ; CASTILLO, 1977; RUGGIERI, 1977.

³⁴ É importante apenas recordar que a democratização da sociedade brasileira, em sua nítida composição burguesa, levou setores significativos da Igreja Católica e das Protestantes Históricas a restringirem ou abdicarem de seu papel de suplência assumido nos anos da ditadura militar quando as organizações dos trabalhadores e de demais segmentos da sociedade civil eram praticamente impossíveis.

CAPÍTULO II

A VIVÊNCIA DO SAGRADO NA FE-UFF

2.1. Um depoimento

Vera Regina³⁵ é aluna do 4º período do Curso da Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Ela não participou da primeira fase da pesquisa, em 2004, mas quando soube que um professor da própria Faculdade estava fazendo uma pesquisa a respeito da temática Educação e Religião ela ficou interessada e, prontamente, ofereceu-se para uma entrevista, um diálogo a respeito do assunto.

Nossa conversa ocorreu num clima de muita descontração. Bastou que eu lhe fizesse duas perguntas iniciais³⁶ e pronto, já estávamos conversando como se nos conhecêssemos há tempos.

Diante da primeira pergunta Vera não teve dúvidas, foi logo respondendo que sim e que os conteúdos conflitantes com suas crenças religiosas estão geralmente situados nas disciplinas Filosofia, História e

³⁵ Nome fictício, embora a aluna me tivesse autorizado a divulgar seu nome. Vera tem 21 anos de idade e disse freqüentar semanalmente sua religião.

Sociologia da Educação. Ela disse-me que os professores geralmente são muito críticos em relação à atuação das Igrejas e mesmo quando se trata de questões mais específicas, como determinados conteúdos doutrinários. Dentre estes, os preferidos são vida após a morte e “ensinamentos bíblicos”.

Quando lhe perguntei como é que reagia, na Universidade, diante de situações em que via sua fé sendo questionada, ela desatou a falar. Passo então a relatar partes de seu depoimento.

“Quando há conflitos a gente faz que nem no segundo grau, né, a gente estuda, ouve aquilo que o professor fala, mas não incorpora, não assimila. A gente guarda aquilo para poder dizer o que ele quer, no trabalho, na prova. Estes conteúdos não alteram em nada a minha vida, na verdade intensifica (sic) ainda mais as minhas crenças religiosas. E considero como que equivocado o que é dito na Universidade. Minhas crenças religiosas fazem parte totalmente de minha vida, é 24 horas por dia. Eu levo a minha vida de acordo com as minhas crenças, a minha religião, os meus princípios. Não tem como separar isso: quando venho para a Universidade sou uma pessoa religiosa. Pode até mudar algumas pessoas, não aquelas que são agarradas em suas convicções. Então deveria haver diálogo entre estes conteúdos acadêmicos e as crenças religiosas. Agora, tem gente esquizofrênica, que acha que pode ser duas pessoas ao mesmo tempo: ter suas crenças e aceitar teorias contrárias. A religião, como no meu caso, vem desde pequena, já está incorporado”.

2.2. Alguns comentários

³⁶ As perguntas foram: você identifica algum conflito entre suas crenças religiosas e os conteúdos das disciplinas ensinadas aqui na Faculdade? Quando identifica conflitos ou controvérsias, qual é o seu procedimento? (Perguntas do próprio Questionário).

Com uma advertência de Laurence Bardin³⁷, a respeito da “análise de conteúdo”, inicio estes breves comentários. Ouçamos o que ela tem a nos dizer:

o grafólogo pode tirar as suas conclusões sem se preocupar com o sentido do manuscrito que tem diante de si. O arqueólogo pode completar conhecimentos históricos através do exame de uma ânfora, sem que seja obrigado a servir-se dela. Pelo contrário, a tentativa do analista é dupla: compreender o sentido da comunicação (como se fosse o receptor normal), mas também e principalmente *desviar* o olhar para uma outra significação, uma outra mensagem entrevista através ou ao lado da mensagem primeira. A leitura efetuada pelo analista do conteúdo das comunicações não é, ou não é unicamente, uma leitura “à letra”, mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano. Não se trata de atravessar significantes para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes ou de significados (manipulados), outros “significados” de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc. (BARDIN, 2000, p. 41).

Sirva-nos este alerta para nos tornar mais prudentes quanto: a ingenuidade da escuta neutra e da análise desinteressada; aos riscos da “indiferença intelectual”; aos males oriundos da cisão sujeito-objeto e ao descompromisso afetivo com nossas temáticas de pesquisa. Não nos esqueçamos nunca, como lembra o historiador Carlo Ginzburg, que “a tendência a apagar os traços individuais de um objeto é diretamente proporcional à distância emocional do observador”(GINZBURG, 1999, p. 163). Voltemos ao depoimento.

³⁷Professora de Psicologia na Universidade de Paris V, autora do livro *Análise de*

Por que, ao referir-se aos conteúdos acadêmicos conflitantes com suas crenças religiosas, Vera Regina empregou a palavra incorporar para logo em seguida traduzi-la como assimilar? Podemos traçar várias hipóteses. Vamos começar pelas mais banais possíveis que são aquelas baseadas na suposição de que existe acaso. Teríamos então: ela utilizou incorporar como poderia ter utilizado qualquer outra palavra; foi o que primeiro veio à sua cabeça; é a palavra que ela utiliza com mais frequência; será que é espírita?³⁸ E assim por diante. Mas por que o assimilar logo em seguida? Ah, à toa, por dizer; porque foi a palavra que ela se lembrou na hora; porque quis reforçar o que estava dizendo, e por aí afora. Hipóteses mais inteligentes (porque mais interessadas nos significados, nos motivos ocultos) poderiam arriscar: porque incorporar diz mais que assimilar; ainda que os dicionários praticamente equiparem uma palavra à outra, assimilar parece dizer respeito mais ao pensamento, à racionalidade, enquanto incorporar (a palavra já diz, tem mais materialidade, mais corpo) remete ao todo; incorporar parece querer dizer que agora a coisa, a idéia, é da gente, toma até o corpo da gente (como na incorporação pelos orixás e demais entidades); a gente passa a fazer parte da idéia, é como se ela se tornasse a gente; porque a gente se reveste dela ³⁹. Mas por que ela logo em seguida traduziu incorporar por assimilar? Talvez achando que assim estivesse reforçando mais a idéia, ou por, inconscientemente se dar conta que assimilar atendesse melhor à compreensão do professor; ou mesmo ter percebido que assimilar talvez ficasse melhor no contexto de um colóquio acadêmico. Mas são possibilidades. E estas possibilidades indicam a seriedade da situação.

Trocando em miúdos, como dizia o poeta, o que Vera Regina parece estar querendo mesmo dizer é que aqueles conteúdos

Conteúdo.

³⁸ Não, não é. Ela é evangélica.

³⁹ Cf: Dicionário Houais, verbete incorporar, p. 1599.

acadêmicos entram por um ouvido e saem pelo outro. Parece nada; ela está dizendo isso com todas as letras. Não adianta querer eufemismar. E Vera pelo menos ouve idéias contrárias às suas crenças religiosas. Suspeito que no caso dos alunos mais radicais aqueles conteúdos não cheguem nem mesmo a entrar por um dos ouvidos.

Dando prosseguimento à fala da aluna. Se os conteúdos conflitantes ou contrários às crenças religiosas não chegam ao coração, não saem do papel, o que é que acontece então com os demais conteúdos? Podemos simplesmente supor que são apreendidos, assimilados, “incorporados”. Mas podemos não estar totalmente certos. Vejamos. Vera diz que aqueles “conteúdos conflitantes” “não alteram em nada [sua] vida (...)”. E os demais será que alteram? Se para ela a religião funciona como um referencial tão importante (“minhas crenças religiosas fazem parte totalmente de minha vida, é 24 horas por dia”), não é uma impossibilidade que todo e qualquer conteúdo que tangencie, ainda que de leve, questões éticas e de ordem prática em geral passem pelo crivo de suas crenças religiosas. Se estou certo, apenas aqueles conteúdos mais gerais das disciplinas, que não dizem respeito à vida cotidiana, são aceitos sem maiores problemas. O que, no entanto, não quer dizer que sejam “incorporados”, que passem a fazer parte de seu referencial. E mais uma vez nos vemos às voltas com as questões relacionadas à subjetividade, à natureza do conhecimento e da própria Educação.

“Então deveria haver diálogo entre estes conteúdos acadêmicos e as crenças religiosas” nos diz Vera Regina, apontando mais uma vez o caminho. O diálogo com as crenças e vivências religiosas de nossos alunos se coloca hoje como uma das condições indispensáveis à superação da esterilidade de muitas de nossas práticas educativas. Caso contrário corremos o triste risco da auto-ilusão. De um lado nos consolamos e retroalimentamos com belos sonhos e discursos de

práticas educativas “libertadoras, formadoras de consciência crítica e de cidadania” e de outro nos frustramos frente à dura e crua realidade da nossa ineficácia. Ineficazes porque talvez não levemos em consideração o outro, em sua riqueza e autonomia. Porque, pelo que muitas de nossas práticas revelam, tratamos o outro (o aluno) como alguém intelectualmente menor. A perspectiva enunciativa dialógica de Bakhtin⁴⁰ nos ensina que a linguagem não está só naquele que pronuncia a palavra, ou só naquele que escuta, mas fundamentalmente no encontro entre vozes e sentidos que se dão na relação. Dialogismo é o segredo, comunhão a atitude básica. Só assim haverá verdadeira comunicação e conseqüentemente autêntica Educação.

Vamos conhecer um pouco mais de perto esta realidade procurando traçar um panorama mais amplo da vivência da religiosidade na FE-UFF.

2.3. Algumas reflexões preliminares

Com a palavra os próprios estudantes. Perguntados (questão 26) se percebem ou identificam nas disciplinas ensinadas em seu Curso conteúdos conflitantes com suas crenças religiosas, 60% (90 alunos) disseram que sim e 37,3% (56 alunos) que não. Os restantes 2,7% não forneceram nenhuma resposta. Já na segunda rodada de questionários (questionário complementar) 66,7% (100 alunos) responderam que sim e 33,3% (50 alunos) que não.

Quando apliquei os primeiros questionários em 2004, perguntei aos alunos se eles identificavam ou não conflitos entre suas crenças religiosas e os conteúdos ensinados no seu Curso. Mas isso disse muito pouco pois eu acabei ficando sem saber o que é que eles faziam diante

⁴⁰ Estética da Criação Verbal, especialmente pp. 403 e 404.

de tais situações. Foi ao constatar esta grave lacuna que decidi, já agora em 2006, aplicar um questionário complementar privilegiando esta questão. Caso contrário estaria eu sendo incoerente com as perspectivas e compromissos teóricos de meu trabalho pois estaria me contentando com meras constatações. Me tornaria um interpretador de dados matemáticos... E pior do que isso: deixaria de ouvir os estudantes implicados no processo. Então, o que eu iria fazer? Deduzir e inventar uma resposta?

O questionário complementar contemplava, portanto, a seguinte questão: quando na Universidade você se depara com Temáticas como: origem do universo; vida após a morte; sentido e finalidade da vida e outras cujos enfoques possam contradizer suas crenças religiosas, você... E foram oferecidas três possibilidades de resposta, como segue. No seu íntimo opta por suas crenças religiosas. Modifica suas crenças em função dos conteúdos acadêmicos. Outra resposta...qual? Obtive como respostas: 83,33% dos alunos (125) optaram, como era de se esperar, pela primeira alternativa; 8% (12 alunos) disseram que modificam suas crenças em função dos conteúdos acadêmicos e 8,67% (13 alunos) deram outras respostas. Estas outras respostas foram invariavelmente: tento não misturar as coisas (3 alunos) e tento conciliar minhas crenças religiosas com os conteúdos ensinados (10 alunos). Os espíritas (isso também não é nenhuma novidade) são em sua esmagadora maioria os que dizem buscar o consenso (6 alunos), os 4 restantes dividem-se entre católicos e católicos não praticantes. Já aqueles que escolheram a segunda opção (modificar as crenças em função dos conteúdos acadêmicos) tivemos: 6 católicos não praticantes; 3 católicos praticantes e 3 alunos sem religião mas com crenças religiosas. Notemos que até entre os alunos sem religião mas com

crenças religiosas (no total eram 17) a primeira alternativa foi a preferida.

Munidos destes dados iniciais podemos constatar que houve um crescimento no percentual dos alunos que identificam choques entre suas crenças religiosas e os conteúdos ensinados. A despeito de toda a significação que isso possa representar, não vamos nos deixar impressionar por bons três motivos: primeiro, porque o questionário complementar não foi aplicado visando a obtenção de novos dados nem tampouco a confirmação dos dados colhidos na primeira fase; segundo porque há questões muito mais importantes com as quais devemos nos ocupar e terceiro porque minha perspectiva não é quantitativa. Em outros termos: a estas alturas, quando redijo estas linhas, os dados numéricos não estão aqui para provar nada, servem apenas para ilustrar as reflexões que venho realizando. Que fique esta observação valendo para os demais momentos em que nos detivermos diante dos percentuais. Mas para não ignorarmos totalmente as informações, digamos apenas que, em dois anos, a situação não se alterou muito: é significativamente importante o percentual de alunos que identificam choques entre suas concepções religiosas e o que é ensinado na Universidade.

Na questão seguinte, sendo indagados se gostariam de nomear tais conteúdos, 69% destes estudantes afirmaram que sim, apontando as Disciplinas do Curso ⁴¹. Obtive aí os seguintes resultados: Filosofia

⁴¹ Esta questão não foi contemplada no questionário complementar. Não ficarei o tempo todo fazendo essa mesma observação. Fica acertado o seguinte: sempre que a pergunta aparecer nos dois questionários, os percentuais aparecerão lado a lado.

37,75%; Sociologia 24,52%; Antropologia 16,98%; História da Educação 16,98% e Psicologia 3,77%.

Primeiras constatações: é nas ciências ditas humanas que, por tratarem de questões relativas à existência mais direta e lidarem com as questões da moral e da vida cotidianas, os conflitos tendem a aflorar com maior intensidade. Até aí nenhuma novidade, apenas uma sombria revelação. Justamente as ciências que se dizem do homem se mostram como que incapazes de compreender uma das características fundantes do mesmo homem que pretendem explicar. A presença de pequenos conflitos, por si, é até mesmo salutar pois indica que os conteúdos acadêmicos estão cumprindo um de seus papéis: questionar as crenças estabelecidas. Mas, a negação ou a desqualificação das crenças religiosas dos estudantes é outra coisa bem diferente.

Um outro ponto que imediatamente salta aos olhos é o fato de, sendo a questão optativa, 69% dos alunos se prontificarem a apontar as disciplinas que julgam entrar em choque com suas crenças religiosas. Notemos que a pergunta referia-se especificamente a conteúdos e não propriamente a disciplinas curriculares. E assim sendo, minha surpresa foi constatar a ausência da disciplina Biologia, pois supunha que inevitavelmente se apresentaria o tradicional conflito evolucionistas versus criacionistas.

Quando perguntados se suas crenças religiosas interferem em sua formação acadêmica e vice-versa, obtive respostas surpreendentes que podem vir a fornecer-nos alguns esclarecimentos. Primeiro vejamos os resultados: 16,23% disseram que o Curso interfere em suas crenças; 78% que não interfere; 12,35% afirmaram que suas crenças religiosas interferem em sua formação acadêmica e 82,45% que não interferem.

Se 69% dos estudantes afirmam haver choques entre suas crenças religiosas e determinadas disciplinas do Curso, como é que resolvem a questão se em seguida a maioria afirma que nem suas

crenças interferem no Curso nem o Curso em suas crenças? O que podemos deduzir diante de tais dados? Que as coisas não se misturam? Que à Religião cabe tratar das “coisas do espírito” e à ciência “cuidar das “coisas materiais”? Ou partimos para a hipótese segundo a qual, a religião de tais estudantes, por tratar-se de “religião desencantada”, não passa de mero formalismo distante de sua vida cotidiana? Ao que tudo indica, nem uma nem outra das possibilidades parece correta.

Tendo aplicado a segunda rodada de questionários me dei conta de que não interessa aos alunos provocar ou alimentar conflitos com seus professores tendo suas crenças religiosas como pano de fundo. Isso ficou ainda mais claro nas entrevistas quando perguntados que atitudes tomavam quando percebiam que suas crenças estavam sendo questionadas ou mesmo contestadas por seus professores munidos dos conteúdos acadêmicos de suas referidas disciplinas. Invariavelmente respondiam; “se eles querem que a gente repita o que eles dizem a gente repete, mas a gente continua pensando da mesma maneira”⁴². Essa resposta simples, direta e contundente se fez presente na quase totalidade tanto dos questionários quanto das entrevistas. Apareceram, é verdade, respostas mais bem elaboradas, como; “não mudo meu modo de pensar as questões da religião, mas a gente tem que saber dosar as coisas, aqui o pensamento é outro, eu só estou aqui uma parte da minha vida, então se a gente tem outra filosofia, tudo bem, a gente estuda como os assuntos são apresentados aqui, mas meu pensamento continua o mesmo, aquele em que eu venho desde pequena, e no caso, na fé cristã”⁴³.

Diante de tudo isso concluo que, de fato, nem o Curso interfere nas crenças religiosas e tampouco estas naquele. Não por incompatibilidade ou antagonismo, mas pela indisponibilidade e

⁴² Ana, católica praticante, aluna do 6º período do Curso.

⁴³ Depoimento de Cida, católica, 30 anos, aluna do 1º período.

inabilidade, sobretudo do professorado, de lidar com a questão. Pudera, identificados com nossas nem sempre tão boas experiências religiosas, do passado e do presente, muitos nos sentimos meio “gatos escaldados” como diz o ditado.

2.4. Que Religião é esta?

É nas questões seguintes que podemos encontrar alguma pista para a obtenção de uma resposta plausível. Há indicadores suficientes de que a forma de religião predominante entre os sujeitos da pesquisa é muito mais do que mera decorrência do “desencanto frente ao mundo moderno”, fruto exclusivo de circunstâncias sociais. Os indicadores apontam que, para estes estudantes, além de produtora de identidade, a religião permite-lhes conferir sentido às suas vidas. Voltemos aos dados iniciais. Quanto a pertença religiosa de nossos estudantes em 2004 a situação se apresentava da seguinte maneira: 33,33% eram católicos praticantes; 15,15% católicos não-praticantes; 22,22% evangélicos; 10,37% pentecostais; 13,35% espíritas; 0,74% afros; 0,74% judeus; 0,74% orientais; 0,74% espiritualistas; 0,74% cristãos; 0,74% “minha fé”; 0,74% não responderam. Para 2006, obtive os seguintes percentuais: 42,55% católicos praticantes; 17,73% católicos não-praticantes; 30,48% evangélicos; 1,41% pentecostais; 0,70% afros; 5,67% espíritas e 1,41 judeus.

Uma vez perguntados a respeito da freqüência com que participam de atividades de sua religião, obtive os seguintes percentuais para 2004: 3,50% freqüentam sua religião diariamente; 60% semanalmente; 1,48% quinzenalmente; 2,22 mensalmente; 0,74

anualmente; 30,58% eventualmente e 1,48% não responderam. Para 2006 os resultados foram: 11% dizem freqüentar diariamente; 49% semanalmente; 8% quinzenalmente; 6% mensalmente e 26% eventualmente.

Uma comparação entre os dois blocos de resultados nos mostra que a freqüência diária aos lugares de culto aumentou um pouco de 2004 para cá. De 3,50% passamos para 11%. Isso não seria especialmente importante se os protagonistas de minha pesquisa fossem comportados velhinhas e velhinhos aposentados. Como se trata de jovens universitários a coisa muda de figura, chegando mesmo a nos permitir relativizar a baixa verificada na freqüência semanal. Parece que o pessoal anda rezando mais. Até os católicos não praticantes, responsáveis pela alta freqüência eventual (tabela acima) ainda que tenham aumentado seu percentual em 2,18% estão freqüentando mais sua quase-religião.

Diante de tão expressivos dados ainda poderíamos argumentar que a assiduidade com que uma pessoa comparece às atividades de sua crença religiosa pode não dizer muita coisa a respeito da natureza de sua pertença religiosa. Mas o mesmo não se pode dizer com relação aos momentos em que o estudante é explícito em suas afirmações. É o caso da questão 34: você atualmente sente-se satisfeito com sua religião? Nada menos que 86,30% disseram que sim e 13,70% que não. Mas o melhor ainda vem adiante. A questão 35 pergunta: Por que? (está ou não satisfeito com sua religião). Um primeiro indicador: 100% responderam a questão quando poderiam simplesmente tê-la ignorado por considerarem algo de pouca ou nenhuma importância. Isto me diz que ao responderem a esta pergunta sua intenção é justificar e reafirmar aquilo que foi dito anteriormente. Mas o que dizem, afinal? Primeiro ouçamos as afirmações que considero mais significativas para o presente caso, depois então os comentários.

Estou satisfeito (a) com minha religião Porque:

- ela me dá forças para prosseguir nessa jornada universitária;
- através dela entro em contato com Deus, que direciona toda a minha vida, me dá paz, segurança e tranqüilidade;
- é lá que encontro descanso e ânimo para continuar a vida;
- ela explica o motivo da minha existência;
- encontro nela a verdadeira energia do Universo;
- ela me completa, é onde eu busco respostas e me sinto como parte do meu meio;
- ela responde a todos os meus anseios como indivíduo;
- consigo encontrar respostas para minhas dúvidas pessoais;
- é através dela que me encontro, me sinto feliz e satisfeita;
- obtenho respostas suficientes para dirigir a vida;
- tem me dado a base, suporte e direção que preciso;
- é na Igreja, orando a Deus que me sinto feliz plenamente, todos os dias, sabendo que sou um ser único e que Deus me conhece;
- me faz refletir sobre a vida⁴⁴;

As respostas vão se repetindo numa interminável profissão de fé eloqüente, emocionada e amorosa. autorizando-me a concluir que,

⁴⁴ A contundência e importância destes depoimentos foi o que motivou-me a retomá-los aqui.

entre os estudantes, predomina uma religiosidade mais profunda/ampla do que restrita. Não se trata de mero formalismo ou de alternativa à falta de ocupação mais interessante, como poderíamos cinicamente deduzir senão se os protagonistas não fossem habitantes de um centro urbano. Na trilha das mais antigas manifestações religiosas, a religião se afigura como organizadora da vida interna do indivíduo, pela produção de subjetividades, aí inclusos o sentido de viver e a identidade pessoal..

2.5. Até onde vai a Religião?

A questão 28 do questionário proposto pode nos dar um panorama ainda mais esclarecedor⁴⁵. A pergunta foi a seguinte: Você acha que suas crenças religiosas interferem ou possam interferir em sua formação acadêmica? Como?

Anteriormente já vimos o percentual dos que disseram sim (12,35%) e dos que disseram não (82,45%)⁴⁶, mas não contemplamos ainda a segunda parte da pergunta. Então vamos lá.

Sim, minha religião interfere em minha formação acadêmica porque:

- desvaloriza algumas disciplinas [que vão contra as crenças];
- não há nada que abale minha crença;
- posso ver de maneira mais clara algumas matérias ao relacioná-las no contexto bíblico;

⁴⁵ Sobretudo considerando que meu interesse não é pelo perfil religioso dos estudantes em si, mas pela a repercussão deste em sua formação acadêmica

⁴⁶ Os que responderam negativamente não explicitaram seus motivos, razão pela qual não tecerei comentários a respeito do percentual obtido.

- me dando segurança nos meus propósitos;
- levo tudo para o lado da religião.

Ao que parece, contrariamente ao que continuam pensando muitos professores, o Curso de Pedagogia da FE-UFF não só não tem questionado a maioria dos estudantes quanto as suas crenças e práticas religiosas, mas alguns de seus conteúdos vêm sendo utilizados, senão para reforçar tais crenças, para endossar suas práticas nas instituições religiosas a que estão vinculados. Isto leva-nos a uma conclusão: nós, professores da FE-UFF, não conhecemos ou conhecemos muito pouco os estudantes com os quais trabalhamos, o que coloca em dúvida a qualidade e a eficácia do nosso trabalho. Mas vejamos as outras respostas.

A primeira das respostas elencadas parece-me emblemática. Ainda que ocorra apenas uma única vez de forma tão explícita como aqui aparece, “desvaloriza algumas disciplinas”, podemos encontrá-la velada em diversas outras ocasiões. Vejamos: quando é afirmado que “tenho critérios pré-estabelecidos que às vezes podem estar impregnados da minha fé” ou que “acredito em tudo o que minha religião me passa” ou que “nada abala minhas crenças”, não consigo ver outra coisa que: em primeiro lugar minha religião e suas verdades, depois o resto. Em outros termos: o que não é contra meus princípios religiosos é bem vindo, caso contrário... Para não dizer que há unanimidade, sete estudantes disseram: “a formação acadêmica levou-me a questionar muitas coisas na minha religião”; “o curso abre horizontes, levantando questionamentos”; “o curso nos dá margem a reflexões e ver o que antes não víamos em nossa religião”; “eu comecei a questionar determinados discursos religiosos”; “me fez perceber as falhas da teoria religiosa e as contradições de maneira mais clara”; “passei a questionar mais sobre o que é ensinado” e “muda completamente a forma de observar a religião, passa-se a questioná-

la”. Mas, como já era de se esperar, os cinco primeiros definem-se como católicos não-praticantes, e os dois últimos como católicos praticantes. Não houve sequer um evangélico ou espírita que tenha afirmado questionar suas crenças ou delas discordar motivado por sua formação acadêmica. Mas o mais hilário (?) foi quando me deparei com os casos de estudantes⁴⁷ que, quando perguntados a respeito da interferência ou não do Curso em suas crenças religiosas responderam: “sim, interfere, pois estou pretendendo aplicar as dinâmicas que aprendi com as disciplinas na catequese de adultos”; “interfere positivamente pois posso aplicar o que aprendi em minha Igreja”; “sim, pois me auxilia com conteúdos para os projetos religiosos que possuo”; “sim, enriquece meu trabalho com as crianças em minha Igreja”; “sim, pois participo de retiros em janeiro e em julho e por causa das greves, sempre estou em aula mas não deixo de ir [aos retiros] só que me atrapalho um pouco porque tenho eu faltar aula”; “sim, tive que diminuir meus compromissos dentro da Igreja depois que entrei para a Faculdade”.

Não é uma coincidência o fato de que vários daqueles estudantes que colocam explicitamente suas crenças religiosas em primeiro plano sejam os que na pergunta posterior admitiram a interferência do Curso em suas crenças porque “aprendem métodos para aplicar na catequese” ou “por questão de tempo”. Isso é ilustrado pelo fato de haver uma certa paridade entre o número daqueles que admitem a interferência das crenças religiosas (12,35%) em relação àqueles que afirmam haver interferência do Curso sobre suas crenças religiosas (16,23%). O que parece apontar, mais uma vez, para a supremacia das crenças religiosas sobre os conteúdos acadêmicos. Dito de outra maneira: ao declararem que sua formação acadêmica está sob influência de sua fé religiosa a tal ponto que, uma avaliação positiva do Curso dependeria

⁴⁷ Dentre aqueles 16,23% que admitem a interferência do Curso em suas crenças e práticas religiosas.

indiretamente da aplicabilidade ou não de seus ensinamentos nas atividades religiosas, os estudantes estariam afirmando que suas crenças religiosas são prioritárias, se comparadas aos conteúdos acadêmicos.

2.6. Aprofundando...

Restam ainda duas perguntas do questionário que merecem nossa atenção por nos revelarem mais elementos da relação entre crenças religiosas e formação acadêmica no contexto da FE-UFF. São as de número 24 e 25, que indagam respectivamente: você se sente à vontade para manifestar/explicitar sua adesão religiosa no ambiente universitário e você já se sentiu discriminado aqui na Faculdade pelo fato de professar sua religião? Quem discrimina, colega ou professor? E obtive os resultados a seguir: 72,60% dizem-se à vontade para explicitar sua adesão religiosa no contexto acadêmico; 24,44% sentem-se mal; 2,96% não forneceram nenhuma resposta. Quanto a sentir-se ou não discriminados por suas crenças e posturas religiosas, 80% não se sentem discriminados; 16,30% dizem sentir discriminação e 3,70% não responderam. Dentre os que se sentem discriminados 50% afirmam sê-lo pelos colegas; 36,36% pelos professores e 13,64% não especificaram.

O que podemos concluir? Que os elevados percentuais tanto dos que dizem sentir-se à vontade para explicitar suas crenças religiosas em ambiente universitário quanto daqueles que afirmam nunca terem sido discriminados pelas mesmas crenças indicam que a religiosidade é algo legítimo para estes estudantes. Tanto que não parece haver nenhum problema em assumi-la em ambiente tradicionalmente considerado hostil. Por outro lado creio que não podemos pura e

simplesmente ignorar aqueles 16,30% que se dizem discriminados seja por colegas ou professores. O que pude constatar é que são sobretudo os católicos praticantes aqueles que se dizem discriminados. Não são os pentecostais, geralmente considerados os mais radicais e fundamentalistas. Por que? Será que os primeiros sentem-se discriminados porque as opiniões de outrem a respeito de suas crenças os incomodam, por sentirem-se interpelados e... por não estarem muito seguros...? Ao contrário, os pentecostais e evangélicos, em geral, por estarem mais convictos de suas crenças não se deixam incomodar pelos céticos, preconceituosos e críticos? Levanto esse tipo de suspeição por não perceber uma identidade católica muito definida entre os alunos participantes da pesquisa, mas por constatá-la indubitavelmente entre aqueles vinculados às igrejas protestantes. Já Carlos Rodrigues Brandão faz anos havia constatado

que uma identidade pentecostal, é mais do que a protestante histórica e muito mais do que a católica (fora os casos de pessoas e grupos de militância católica), a afirmação de um modo de ser pela religião. Uma pessoa crente é, antes de tudo, a pessoa de um crente e todos os outros qualificadores de sua identidade – o local de origem no País, o grau de instrução escolar, a profissão atual, a definição política – são secundários ou são reescritos a partir da maneira como o sujeito pentecostal submete todas as dimensões de sua ação social e da representação que faz de si através de tal ação significativa, aos termos e símbolos de sua identidade militantemente religiosa (BRANDÃO, 1987, p. 99).

Aceitando como válidas as observações de Brandão somos obrigados a admitir que toda e qualquer tentativa de formação

acadêmica que não levar em consideração a pertença religiosa de seus protagonistas e não dialogar com ela pode considerar-se no mínimo incompleta.

Na segunda rodada de questionários ao perguntar que atitude é tomada quando os conteúdos acadêmicos contradizem as crenças religiosas (pergunta 8, anexo III) obtive um resultado altamente revelador; dos 150 questionários respondidos apenas 8% (12 alunos) afirmam modificar suas crenças religiosas em função dos conteúdos acadêmicos. Dentre estes, 06 alunos se apresentam como católicos não praticantes; 03 não possuem religião institucionalizada, mas cultivam crenças religiosas e os 03 restantes se definem como católicos praticantes. Como se pode ver é notoriamente insignificante o percentual (6%) daqueles que, possuindo uma filiação religiosa, modificam suas crenças religiosas em função de conteúdos acadêmicos. E, é bom notar, incluí os “católicos não praticantes”; aliás a maioria neste caso. Fôssemos computar apenas os católicos teríamos o insignificante índice de 2%.

Vejamos mais alguns dados que podem vir corroborar o que já pudemos deduzir até agora. Há uma pergunta (a 37) que indaga a respeito das crenças de cada um. Os evangélicos invariavelmente afirmam crer naquilo que tradicionalmente se espera ouvir da boca dos descendentes diretos ou indiretos de Lutero. Crêem apenas em Deus, em Jesus Cristo, nos anjos e na vida após a morte (alguns chegam a completar: pela Ressurreição dos mortos). Nada de crença em horóscopos, vidas passadas, santos e coisas do gênero. Já os católicos, e falo aqui especificamente dos praticantes, convivem tranqüilamente com entidades oriundas do espiritismo kardecista, dos cultos afro, assim como com elementos identificados com as práticas consideradas esotéricas. Então temos católicos que lêem horóscopo e que crêem em reencarnação. Vejamos: 96,66% dizem acreditar em Deus; 90,66% em

Jesus Cristo; 53,33% na Virgem Maria; 50% em santos; 64% em anjos; 14,66% em orixás; 46% em vida após a morte; 27,33% em reencarnação; 4% em duendes; 11,33% em horóscopo; 13,33 em astrologia e 26,66% em aura e energia.

Tomando por referência a flexibilidade doutrinária dos “novos católicos”, seria de se esperar também uma maior flexibilidade da parte destes em relação aos conteúdos acadêmicos que se chocam com suas crenças. Mas não foi bem isso o que pude verificar.

Talvez nem seja lá muito correto, atualmente, na era dos padres cantores falar em total ausência de identidade por parte dos católicos. E possível que não haja uma identidade tão definida como aquela identificada nos evangélicos,⁴⁸ mas isso não quer dizer que não haja uma identidade católica ainda que embrionária nos dias de hoje. E o caso de Nair, católica praticante, aluna do último período do Curso de Pedagogia. Eis o que diz: “ Eu procuro não deixar que a faculdade, os conteúdos acadêmicos me afetem. Minha fé está acima do que eu estou estudando aqui na universidade. Não que não seja importante o que eu estudo, é importante. Às vezes eu até procuro conciliar as coisas, mas quando não dá para conciliar, prevalecem minhas crenças religiosas. Aí, embora escreva para o professor o que tenho que escrever, isso não quer dizer que eu acredite e seja a favor daquilo. A minha religião prevalece”. Mesmo diante de depoimento tão claro poderíamos argumentar que ainda assim as crenças religiosas dos estudantes talvez não mereçam lá tanta consideração pois é possível que só nos casos em que conteúdos acadêmicos muito específicos se choquem com as crenças religiosas haja rejeição explícita por parte dos estudantes, mas que no geral não haveria tanta necessidade de considerar as referidas crenças. Ocorre que assim sendo estaríamos apostando na hipótese de

uma religiosidade mais formal, o que não parece ser o caso, pelo menos dos alunos por mim entrevistados. Vejamos o que ainda pode nos dizer Nair. Perguntada a respeito da existência ou não de uma possível relação entre suas crenças religiosas e sua formação profissional ela disse: “a religião me possibilita uma sensibilidade maior até mesmo em relação aos problemas educacionais. A minha religião está sempre em primeiro lugar e influencia minha vida em todas as suas dimensões”. Como podemos ver, a coisa não é tão simples quanto parece. Até mesmo da parte dos espíritas de quem se poderia esperar uma atitude mais flexível frente a problemática dos conflitos crenças religiosas versus conteúdos acadêmicos, colhi os seguintes depoimentos: “eu sou espírita. Tenho motivos de sobra para acreditar em minhas crenças religiosas. Escuto outras opiniões mas minhas crenças e princípios prevalecem. Numa prova, por exemplo, por mais que eu decore e escreva aquilo em que não acredito, depois disso o que conta mesmo é aquilo em que eu acredito. Minhas crenças religiosas estão presentes em todo o meu cotidiano. Por exemplo, quando se trata de Teoria de Darwin, ainda que eu não aceite, posso muito bem dizer numa prova; segundo Darwin, o que não significa que eu aceite aquilo. Em todos os meus atos, meu modo de vida, minha fé se faz presente. Eu não vou dizer que aquilo que eu acredito é o certo, mas é aquilo em que eu acredito. Procuro até conhecer outras opiniões, idéias, mas isso acaba reforçando ainda mais minhas convicções, que vão ficando mais consolidadas”⁴⁹.

Há casos de posturas mais rígidas, como a que se segue. Márcia, evangélica, aluna do 1º período declara: “minha doutrina sempre fica intocável, eu não sei se levaria tanto a ferro e fogo uma questão da

⁴⁸ Para alguns observadores talvez trate-se de identificar os evangélicos com maior rigidez e os católicos com mais “liberalismo”. Pode ser isso também, mas não me deterei neste caso porque isso tem muito pouca importância para mim nesta pesquisa.

⁴⁹ Aluna do 5º período do Curso.

universidade. Não é só porque o conteúdo é dado na universidade que por si só está certo”.

Seria cômico não fosse dramático o quadro que temos diante dos olhos. Júlia, aluna do 8º período fala com desenvoltura e com todas as letras para quem quiser e estiver podendo ouvir: “tem que na prova escrever o que o professor cobra, esquecendo um pouco no que acredita e fazer como se acreditasse no que o professor está falando. Mas tenho claro que não acredito. Mas penso: agora tenho que escrever sobre isso, de acordo com as crenças do professor. Talvez dentre nós, educadores, existam aqueles que possam pensar assim: tudo bem, mas isso não importa muito, pois são poucos os conteúdos acadêmicos que se chocam, afinal de contas, com as crenças religiosas dos nossos alunos. Então não há motivos para preocupação. Mas será que isso é tão simples assim?

Amparado por tais dados posso concluir afirmando que o estudante da FE-UFF é majoritariamente religioso e que sua Religião se inscreve dentro dos moldes mais tradicionais, ou seja: é nas instituições religiosas que a Religião de nossos informantes revela sua visibilidade.

Até aqui caminhamos basicamente em duas direções: primeiro nos perguntando acerca das relações entre crenças religiosas e formação acadêmica e depois verificando os traços mais gerais dos conteúdos destas crenças. Mas podemos nos aprofundar ainda mais, buscando compreender outras características da fisionomia religiosa de nossos protagonistas.

Perguntados a respeito do que influenciou sua opção por determinada denominação religiosa responderam da maneira seguinte: 40,74% por motivos pessoais; 28,88% motivados pela família; 14,08% família e motivos pessoais; 3,72% família e amigos; 2,96% família, amigos e motivos pessoais; 1,48% família, agentes religiosos e motivos

personais; 1,48% amigos; 0,74% amigos, agentes religiosos e motivos pessoais; 1,48% agentes religiosos e motivos pessoais; 1,48% motivo de saúde; 0,74% busca do Deus vivo.

Diante de tais dados não estamos autorizados a concluir pela ausência ou fragilidade dos vínculos de pertencimento religioso, o que segundo os especialistas seria uma das características da religiosidade contemporânea. Pelo contrário, tudo parece indicar que as escolhas religiosas firmam-se sobre raízes muito mais profundas do que talvez estejamos dispostos a admitir. De igual maneira não se sustenta, para este caso, a crença na existência de “uma dinamização da vida religiosa no Brasil porque os profissionais da religião estão muito dinâmicos”⁵⁰. Motivos pessoais e família, associados ou não, ao obterem preferência de nossos estudantes parecem indicar que, para eles, escolher uma religião é, para desespero dos “sociólogos não religiosos da religião”, algo bem mais sério e complexo que o mero desejo de consumir bens, sejam eles materiais ou simbólicos.

Não menos reveladores são os motivos pessoais que foram espontaneamente apontados: a revelação mística; a leitura da Bíblia; pesquisa e estudo (comparação entre as religiões e leitura de livros espíritas) e questões relacionadas à saúde. Como podemos ver há uma série de fatores subjetivos e objetivos presentes no ato de se escolher determinada religião, o que sugere um mínimo que seja de envolvimento e autonomia por parte do “consumidor”.

A estas alturas talvez seja importante darmos mais uma olhada no cômputo geral. Vejamos. Dos 150 estudantes participantes da pesquisa, em 2004, apenas 19 (12,66%) afirmaram não possuir

⁵⁰ Afirmação feita pelo sociólogo da religião, da USP, Antonio Flávio Pierucci na mesa “Balanço dos Estudos sobre Religião no Brasil” promovido pelo IFCS-UFRJ e realizado aos 12 de dezembro de 2001.

religião, mas dentre estes, 15 (10%) disseram ter crenças religiosas⁵¹ (não só em Deus, Jesus, mas também em reencarnação, astrologia, horóscopo, energias/aura, orixás, demônios; os sem religião apenas desprezaram os duendes e gnomos). Os demais dividem-se entre os 2 estudantes sem religião e sem crença religiosa (1,33%) e os 2 que se definiram como ateus. Como é que podemos deixar de dar atenção a estes percentuais depois de tudo o que já vimos até agora? Mais uma vez discordo da afirmação do renomado sociólogo de que haja “uma tendência a superestimar a influência da Religião na vida das pessoas”⁵². No caso em questão penso ser justamente o contrário, pois suspeito que já estejamos colhendo os amargos frutos da subestimação da Religião na formação intelectual de nossos estudantes. Mas vamos adiante. Até agora estivemos debruçados sobre alguns dos elementos da religiosidade de nossos estudantes, convém conhecermos um pouco mais a respeito de suas vidas, pois o contexto social ainda que não seja aquilo que determina in toto suas escolhas, exerce indubitavelmente influências sobre estas. Começemos com alguns indicadores sócio-econômicos.

2.7. Conhecendo melhor nossos protagonistas

Foram entrevistados 25,66% do corpo discente da FE-UFF⁵³, sendo 57,14% do turno diurno e 42,85% do noturno. A predominância foi do sexo feminino (95,45%) ao lado de 4,54% de homens, o que facilmente se explica pelo perfil geralmente feminino dos Cursos de

⁵¹ Para 2006, os números são: 17 sem religião (11,33%), sendo que destes, 16 afirmaram possuir crenças religiosas; apenas um aluno afirmou não ter religião nem crenças religiosas, embora não tenha se definido como ateu.

⁵² In: Mesa Balanço dos estudos sobre Religião no Brasil

⁵³ Na segunda etapa do trabalho de campo não me ative a detalhar determinados aspectos contemplados na etapa anterior por considerar isso desnecessário, uma vez que minha intenção era tão somente preencher o que eu considerava uma grave lacuna.

Pedagogia e pelo fato de nem todos os homens terem manifestado interesse em participar da pesquisa⁵⁴. Quanto à faixa etária a inconteste hegemonia pertence aos jovens, com destaque para os situados entre 20 e 30 anos. Vamos conferir os resultados a seguir: 17,66% possuem menos de 20 anos; 45,5% estão situados na faixa dos 20 a 25 anos; 17,10% estão entre 25 e 30 anos; 13% situam-se entre 30 e 40 anos; 6,10% possuem entre 40 e 50 anos e apenas 0,64% estão acima dos 60 anos.

Aqui temos então o desmonte daquele mito do senso comum que vê um profundo desinteresse da juventude por tudo aquilo que se refere à Religião. Mas vamos adiante. Alguns dados sócio-econômicos nos são bem vindos e podem dizer um pouco mais a respeito de nossos estudantes. Vamos a eles. Não causa nenhuma estranheza o alto percentual de solteiros entre nossos estudantes. Jovens, freqüentemente dependendo financeiramente da família e ainda em fase de escolha profissional, não parecem ser os melhores candidatos a constituir família. É bem possível que este perfil seja um dos fatores favoráveis ao alto grau de disponibilidade para o trabalho voluntário nas Igrejas, como aparece demonstrado mais adiante.

Comparando pais/mães e filhos constatamos que, embora a família tenha sido apontada como de grande influência na escolha da religião dos jovens estudante, a religião dos filhos não é imposição familiar ou questão de mera tradição hereditária. Vejamos, enquanto a religião campeã tanto entre os pais quanto entre as mães é a conhecidíssima católica não-praticante, com 41% e 27,92% respectivamente, para seus filhos os resultados são: 33,33% católicos praticantes ao lado de 15,55% de católicos não-praticantes.

⁵⁴ O procedimento adotado foi o seguinte: os alunos foram motivados e convidados a participar de forma espontânea. Houve casos de turmas em que até ultrapassei o número de questionários previstos, dado o interesse desses estudantes.

Os indicadores sócio-econômicos presentes em meu levantamento permitem-me afirmar que o estudante da FE-UFF pertence às classes populares, é notadamente jovem, solteiro, religioso por convicção, está vinculado a uma Igreja, é filho de pessoas igualmente religiosas; vive com seus familiares e a maior parte depende financeiramente dos pais.

Diante desse perfil, se fôssemos corroborar o senso-comum acadêmico, concluiríamos simplesmente que nossos estudantes têm tudo para serem “alienados políticos”. Pobres, encontram refúgio e consolo na Religião, se aproximando da magia e se afastando da política, como afirma PRANDI, 1996, p.103. Mas estaríamos redondamente enganados pois a realidade da qual me acerquei recusa-se a confirmar a preconceituosa idéia de que “o sucesso da religião e a crise da sociedade [brasileira] são (...) faces da mesma moeda, cuja medida é a própria crise da razão” (ibid. p. 104). Em que me baseio para fazer uma afirmação dessas? Vamos mais uma vez aos dados.

2.8. Religiosos e alienados?

Dois indicadores apontam para uma significativa participação cidadã: a militância partidária e o engajamento em Movimentos Sociais⁵⁵. Vejamos: perguntados a respeito de sua identificação ou não com partidos políticos, 31,81% afirmaram que sim; 67,54 que não e 0,65% não deram nenhuma resposta. Temos os seguintes dados: 81,64% declaram-se identificados com o PT; 10,02% com o PSTU; 2,02% com o Pc do B; 2,04% com o PDT; 2,04% com o PSDB e 2,04% disseram se identificar com os partidos de esquerda em geral.

⁵⁵ O que permite, ao menos inicialmente, duvidar de uma religiosidade do tipo “sagrado selvagem”. O “sagrado selvagem” seria um estado primitivo de religião onde a razão cede lugar ao predomínio da emoção e a vinculação entre militância política e vivência religiosa parece não existir. Cf. BASTIDE: 1975.

É verdade que o percentual dos que se identificam com partidos políticos não é lá tão elevado, mas não é por isso que deixa de ter importância se considerarmos que o que aqui me interessa é comprovar a inexistência da vinculação da Religião a descompromisso sócio-político⁵⁶. Neste caso eles me são de grande valia e se fazem representativos. Já a participação em Movimentos Sociais⁵⁷ se revela mais generosa. Vejamos os percentuais a seguir: 11,95% participam de Sindicatos; 10,45% do Movimento Estudantil; 5,97% de Cooperativas; 4,47% de associação de moradores; 1,49% de Grupos Étnicos e 65,67% de ONGs e Associações das Igrejas.

Talvez seja interessante ressaltar que todos os estudantes participantes de Movimentos Sociais possuem uma religião e estão assim distribuídos: 39,13% são católicos; 39,13% são evangélicos e pentecostais; 17,39% são espíritas e 4,35% afros.

Já entre os estudantes sem religião, apenas 15,78% do total participam, 10,52% de Associação Profissional e 5,26% de ONGs. Portanto, não dá mesmo para vincular pertença religiosa a não participação social. Ademais, não é por serem religiosos que nossos estudantes deixam de participar dos Movimentos Sociais.

2.9. E os professores, o que pensam?

Todo o percurso feito até aqui tem como meta a compreensão das relações entre as crenças religiosas dos estudantes da FE-UFF e sua

⁵⁶ Ou a vinculação desta a comportamentos sociais considerados “reacionários” ou conservadores. Se bem que a estas alturas alguém poderia até argumentar que os partidos políticos referidos são conservadores.

⁵⁷ Apesar das atuais polêmicas em torno da identidade, do papel social e da tipologia com que se tem classificado as ONGs, aqui as incluo como Movimentos Sociais em sentido lato.

formação intelectual. Para tanto é preciso que conheçamos, ainda que não tão profundamente como eu gostaria, o perfil religioso desses estudantes e como eles próprios percebem a relação entre crenças religiosas e os conteúdos das disciplinas acadêmicas. Mas ainda fica de fora um elemento muito importante: o professorado. Como é que os professores da FE-UFF pensam a relação entre a religiosidade de seus estudantes e a “postura científica” cultivada na Universidade? Algumas respostas a esta questão foram dadas nas páginas anteriores. Vamos retomá-las. Como teremos ocasião de ver, em se tratando de Religião, o senso-comum acadêmico, repetindo as velhas ideologias gestadas no século XIX, não consegue ir muito além da idéia da incompatibilidade entre pensamento científico e crenças religiosas. A FE-UFF não foge muito à regra embora surpreenda-me o significativo percentual de professores religiosos em seus quadros⁵⁸, o que no entanto não modifica muito o estado das coisas. Para começar, quando perguntados a respeito da postura a ser tomada pela Universidade frente ao crescimento de movimentos religiosos e conflitos dessa natureza em seu interior, 30% dos professores (que se declaram religiosos) simplesmente deixaram de responder à questão. Mas antes mesmo de computar os resultados desta questão eu já havia me assustado com eles (os professores ditos religiosos), pois 20% deles, quando perguntados como vêem o envolvimento dos estudantes da Pedagogia em movimentos religiosos, responderam que com indiferença. O mais assustador, porém, é que perguntados se a formação acadêmica dos estudantes é influenciada pelas crenças religiosas, 65,50% responderam que sim. Como vêem o envolvimento dos estudantes de Pedagogia em movimentos religiosos? 31,03% dos professores

⁵⁸ Repito aqui os dados já apresentados anteriormente: Dos 29 professores participantes da pesquisa, 34,48% se dizem religiosos; 34,48% se dizem sem religião; 17,24% se dizem ateus e 13,48% afirmam serem agnósticos. Dos sem religião, 80% possuem crenças religiosas, os demais 20% não; quanto aos agnósticos, 50% possuem crenças religiosas e os outros 50% não.

declaram-se indiferentes; 17,25% vêm com desconfiança a participação dos estudantes em movimentos religiosos; 20,68% se dizem preocupados; 17,25% dizem sentir satisfação diante da situação; os demais não deram resposta à questão.

Mais uma vez o choque. Como é que 31,03% podem se declarar indiferentes se, mais adiante, afirmam que a formação acadêmica é influenciada pelas crenças religiosas?⁵⁹ Para esta pergunta (as crenças religiosas interferem na formação acadêmica?) os dados são: 65,50% as crenças influem; 17,25 as crenças não influem e 17,25% simplesmente deixaram de responder. Esse desinteresse, ou apatia se preferirmos, poderia ser creditado ao significativo número de não religiosos somados aos agnósticos, o que os tornaria um grupo quase do tamanho dos professores religiosos. O problema é que 80% dos sem religião possuem, também eles, suas crenças religiosas e, por seu turno, 50% dos agnósticos também afirmam possuir crenças religiosas.

Quanto ao procedimento da Universidade frente ao crescente surgimento de manifestações religiosas e conflitos daí decorrentes em seu interior, temos os seguintes resultados: 48,27% dos professores disseram que é preciso entender o que está ocorrendo;; 24,15% não forneceram nenhuma resposta; 20,68% disseram ser necessário instaurar o diálogo e o debate; 3,45% disseram que a Universidade deve ignorar a situação e 3,45% disseram que a Instituição precisa tomar providências.

Aqui, como podemos ver, a atitude dos professores já muda um pouco em relação à indiferença manifestada quando perguntados a respeito de como vêm o envolvimento do alunado em Movimentos

⁵⁹ Poderíamos supor que os 31,03% que se dizem indiferentes não façam parte dos 65,50% que reconhecem a influência das crenças na formação acadêmica. O problema é que os que disseram não são apenas 17,25% e os demais 17,25% deixaram de responder. Isso significa que, ainda que parte destes 31,03% esteja incluída nos

Religiosos. Ainda assim me parece um tanto sintomático que 24,15% não tenham dado resposta à questão e 3,45% tenham dito que a Universidade deve ignorar o crescente surgimento de manifestações religiosas e os conflitos de tal natureza em seu interior. E ainda mais porque, não é de mais relembrar, 65,50% do corpo docente afirmou que a formação acadêmica dos estudantes é influenciada e recebe interferência de suas crenças religiosas.

Recapitulando: os resultados dos questionários aplicados em 2006 revelam que o número de alunos ateus ou agnósticos diminuiu e cresceu o percentual daqueles que, mesmo que não tendo vinculação às religiões instituídas, possuem suas crenças religiosas. Não voltei a ouvir os professores mas, pelas respostas hoje dadas pelos alunos, foi-me possível constatar que a situação não se modificou embora os conflitos pareçam ter diminuído de intensidade. A diminuição dos conflitos entre professores e alunos, tendo como motivo (aparente) aqueles de ordem religiosa, a meu ver parece resultar de dois movimentos semelhantes e complementares: de um lado os professores continuam ignorando a interferência das crenças religiosas de seus alunos em sua formação acadêmica, de outro os alunos, em sua grande maioria, ignorando aqueles conteúdos que ferem ou contradizem suas crenças religiosas. E tudo segue como se nada estivesse acontecendo. É como disse nossa já conhecida Vera Regina: “Estes conteúdos não afetam em nada a minha vida, na verdade intensifica (sic) ainda mais as minhas crenças religiosas”.

Para os professores o ressurgimento da religiosidade entre seus alunos segue sendo explicada da mesma maneira como pensavam seus precursores sociólogos de dois séculos atrás. Em suma, Religião tem a ver com atraso, infantilidade, falta de consciência crítica, resultado do

17,25%, os 13,78% restantes se dizem indiferentes mesmo depois de reconhecerem que a religiosidade de seus alunos interfere em sua formação acadêmica.

neoliberalismo, resposta aos desencantos e dificuldades financeiras, e por aí vai. Mas isso não constitui nada de excepcional posto que, na maioria dos casos, a adesão religioso-institucional dos estudantes reveste-se atualmente de um caráter marcadamente conservador.

Olhada a partir de uma perspectiva exclusivamente objetivo-racionalista, a realidade manifestada pelos dados e depoimentos há pouco apresentados, nada mais significaria do que a encarnação da velha disputa entre Ciência e Religião. É certo que esta disputa, ainda que ultrapassada e tão pouco criativa, ainda se faz presente, mas a meu ver ela é hoje apenas a ponta de um gigantesco iceberg. Conhecê-lo e transformá-lo exige disponibilidade e coragem para olhar mais a fundo do que freqüentemente estamos acostumados e dispostos a fazer. Concretamente isto significa realizarmos uma viagem ao nascedouro desta secular inimizade com a intenção de não só identificarmos suas origens e conhecermos melhor seus meandros e fundamentos, mas sobretudo para podermos identificar em nós mesmos e em nossas práticas, sobretudo nas pedagógicas, os ranços e resquícios de uma época à qual nossas tradições epistêmicas parecem continuar afetivamente presas⁶⁰.

Podemos, provisoriamente, concluir que estudantes e professores temos, em geral, uma carência de experiências espirituais mais fecundas posto que tanto nossa formação quanto nossas vivências religiosas foram, e em muitos casos continua sendo, de matriz institucional católica. Isso possivelmente fez com que uma determinada apatia tomasse conta de nós quando o assunto é religião. E, justamente para evitar maiores conflitos, relegamos a espiritualidade à esfera da vida privada, uma vez que esta passa a ser identificada com a militância religiosa de caráter institucional.

CAPÍTULO III

NAS TRILHAS DA FRAGMENTAÇÃO

3.1. Uma lenda⁶¹

Era uma vez um homem, um homem tão solitário que, com o passar dos anos, as lágrimas haviam aberto fundos abismos no seu rosto. Ele tentava sorrir e ser feliz. Ele caçava. Colocava armadilhas e dormia bem. No entanto, sentia falta de companhia. Às vezes, lá nos bancos de areia, no seu caiaque, quando uma foca se aproximava, ele

⁶⁰ Para Freud os afetos são a manifestação a nível emocional de experiências muito fortes e nas quais grande energia psíquica foi investida. Cf. FREUD, Obras Completas, Vol. I, pp. 460-470.

⁶¹ Adaptação da lenda esquimó Pele de Foca, narrada por Clarissa Pínkola Estes, em *Mulheres que correm com os lobos: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem*, pp. 321-328. Segundo ela esta história, por ser arquetípica, conhece suas versões nas mais diversas culturas do planeta.

se lembrava de antigas histórias sobre como as focas haviam um dia sido seres humanos e como o único remanescente daqueles tempos estava nos seus olhos, que eram capazes de retratar expressões, aquelas expressões sábias, selvagens e amorosas. Às vezes ele sentia nessas ocasiões uma solidão tão profunda que as lágrimas escorriam pelas fendas já tão gastas no seu rosto.

Uma noite ele caçou até depois de escurecer, mas sem conseguir nada. Quando a lua subiu no céu ele chegou a uma enorme rocha molhada no mar e seu olhar aguçado pareceu distinguir movimentos extremamente graciosos sobre a velha rocha.

Ele remou lentamente e com os remos bem fundos para se aproximar, e lá do alto da rocha imponente dançava um pequeno grupo de mulheres, nuas como no primeiro dia em que se deitaram sobre o ventre da mãe. Ora, ele era um homem solitário, sem nenhum amigo humano a não ser na lembrança – e ele ficou ali olhando. As mulheres pareciam seres feitos de leite da lua, e sua pele cintilava com gotículas prateadas como as do salmão na primavera. Seus pés e mãos eram longos e graciosos.

Elas eram tão lindas que o homem ficou sentado, atordoado, no barco, e a água nele batia, levando-o cada vez mais para junto da rocha. Ele ouvia o riso magnífico das mulheres... pelo menos elas pareciam rir, ou seria a água que ria às margens da rocha? O homem estava confuso, por se sentir tão deslumbrado. Entretanto, dispersou-se a solidão que lhe pesava no peito como couro molhado e, quase sem pensar, como se fosse seu destino, ele saltou para a rocha e roubou uma das peles de foca ali jogadas. Ele se escondeu por trás de uma saliência rochosa e ocultou a pele de foca dentro do seu casaco.

Logo uma das mulheres gritou uma voz que era a mais linda que ele já ouvira... como as baleias chamando na madrugada... ou não,

talvez fosse mais parecida com os lobinhos recém-nascidos caindo aos tombos na primavera... ou então não, era algo melhor do que isso, mas não fazia diferença, porque... o que as mulheres estavam fazendo agora?

Ora, elas estavam vestindo suas peles de foca, e uma a uma as mulheres-focas deslizavam para o mar, gritando e ganindo de felicidade. Com exceção de uma. A mais alta delas procurava por toda parte a sua pele de foca, mas não a encontrava em lugar nenhum. O homem sentiu-se estimulado – pelo quê, ele não sabia. Ele saiu de trás da rocha, dirigindo um apelo a ela.

- Mulher... case-se comigo. Sou um homem sozinho.
- Ah – respondeu ela. – Eu não posso me casar, porque sou de outra natureza, pertencço aos que vivem lá embaixo.
- Case-se comigo – insistiu o homem. – Em sete verões, prometo lhe devolver sua pele de foca, e você poderá ficar ou ir embora, como preferir.
- A jovem mulher-foca ficou olhando muito o rosto do homem com os olhos que, se não fossem suas origens verdadeiras, pareciam humanos.
- Irei com você – disse ela, relutante. – Dentro de sete verões, tomaremos uma decisão.

E assim, com o tempo, tiveram um filho a quem deram o nome de Ooruk. A criança era ágil e gorda. No inverno a mãe contava a Ooruk histórias de seres que viviam no fundo do mar enquanto o pai esculpia um urso em pedra branca com uma longa faca. No entanto, à medida que o tempo foi passando, sua pele começou a ressecar. A princípio, ela escamou e depois passou a rachar. A pele das suas pálpebras começou

a descascar. O cabelo de sua cabeça a cair no chão. Ela se tornou do branco mais pálido. Suas formas arredondadas começaram a definhar. Ela procurava esconder seu caminhar claudicante. A cada dia seus olhos, sem que ela quisesse, iam ficando mais opacos. Ela passou a estender a mão para tatear porque sua vista estava escurecida.

E as coisas iam dessa forma até uma noite em que o menino Ooruk despertou ouvindo gritos e se sentou ereto nas cobertas de pele. Ele ouviu um rugido de urso, que era seu pai repreendendo a mãe. Ouviu, também, um grito como o da prata que ressoa com uma pedra, que era sua mãe.

- Você escondeu minha pele de foca há sete longos anos, e agora está chegando o oitavo inverno. Quero que me seja devolvido aquilo de que sou feita – gritou a mulher-foca.

- E você, mulher – vociferou o marido. – Você me deixará se eu lhe der a pele.

- Não sei o que eu faria. Só sei que preciso daquilo a que pertencço.

- E você me deixaria sem mulher, e a seu filho, sem mãe. Você é má.

Com essas palavras, o marido afastou com violência a pele da porta e desapareceu noite adentro.

O menino adorava a mãe. Ele tinha medo de perdê-la e, por isso, chorou até dormir... só para ser acordado pelo vento. Um vento estranho... que parecia chamá-lo.

- Ooruk, Oorukkk.

Ele pulou da cama apressado e saiu correndo na noite estrelada.

- Ooooooorukkk.

O menino correu até o penhasco de onde se via a água e lá, bem longe no mar encapelado, estava uma foca prateada, imensa e peluda... Sua cabeça era enorme. Seus bigodes lhe caíam até o peito. Seus olhos eram de um amarelo forte.

O menino foi descendo o penhasco de qualquer jeito e bem junto à base tropeçou numa pedra, não, numa trouxa, que rolou de uma fenda na rocha. O cabelo do menino fustigava seu rosto como milhares de açoites de gelo.

- Oooooooooorukkk.

O menino abriu a trouxa e a sacudiu: era a pele de foca da sua mãe. Ah, ele sentia seu perfume na pele inteira. E, enquanto mergulhava o rosto na pele de foca e espirava seu cheiro, a alma da mãe penetrava nele como um súbito vento de verão.

- Ah – exclamou ele com alegria e dor, e levou novamente a pele ao rosto. Mais uma vez, a alma da mãe passou pela dele. – Ah!!! – gritou ele de novo, porque estava sendo impregnado pelo amor infundo da mãe.

E a velha foca prateada ao longe mergulhou lentamente para debaixo d'água.

O menino escalou o penhasco, voltou correndo para casa com a pele de foca voando atrás dele e se jogou para dentro de casa. Sua mãe contemplou o menino e a pele e fechou os olhos, cheia de gratidão pelo fato de os dois estarem em segurança. Ela começou a vestir sua pele de foca.

- Ah, mãe, não! – gritou o menino.

Ela apanhou o menino, ajeitou-o debaixo do braço e saiu correndo aos trambolhões na direção do mar revolto.

- Ai, mamãe, não me abandone! – implorava Ooruk.

E logo dava para se ver que ela queria ficar com o filho, *queria* mesmo, mas alguma coisa a chamava, algo que era mais velho do que ele, mais velho do que ela, mais antigo que o próprio tempo.

- Ah, mamãe, não, não, não, choramingou a criança. Ela se voltou para ele com uma profunda expressão de amor nos olhos. Segurou o rosto do menino nas mãos e soprou para dentro do pulmão do menino seu doce alento, uma vez, duas, três vezes. Depois, com o menino debaixo do braço como uma carga preciosa, ela mergulhou bem fundo no mar e cada vez mais fundo. A mulher-foca e seu filho não tinham dificuldade para respirar debaixo d'água.

Eles nadaram muito para o fundo até entrarem no abrigo subaquático das focas, onde todos os tipos de criaturas estavam jantando e cantando, dançando e conversando, e a enorme foca prateada que havia chamado Ooruk de dentro do mar da noite abraçou-o menino e o chamou de neto.

E assim passaram-se alguns dias e noites, exatamente sete, período durante o qual voltou o brilho aos cabelos e aos olhos da mulher-foca. Ela adquiriu uma bela cor escura, sua visão se recuperou, seu corpo voltou às formas arredondadas, e ela nadava com agilidade. Chegou, porém, a hora de devolver o menino à terra. Nessa noite, o avô-foca e a bela mãe do menino nadaram com a criança entre eles. Vieram subindo, subindo de volta ao mundo da superfície. Ali eles depositaram Ooruk delicadamente no litoral pedregoso ao luar.

- Estou sempre com você – afiançou-lhe sua mãe. – Basta que você toque algum objeto que eu toquei, minhas varinhas de fogo, minha faca, minhas esculturas de pedra de focas e lontras, e eu soprarei nos seus pulmões um fôlego especial para que você cante suas canções.

A velha foca prateada e sua filha beijaram o menino muitas vezes. Afinal, elas se afastaram, saíram nadando no mar adentro e, com um

último olhar para o menino, desapareceram debaixo d'água. E Ooruk, como ainda não era a sua hora, ficou.

3.2. Dos malefícios da fragmentação

Esta lenda nos fala a respeito de um dos grandes dramas da humanidade em todos os tempos: a impossibilidade existencial de vivermos dissociados de nossa natureza mais íntima e profunda. Somos seres destinados à comunhão universal. Formamos um todo com a natureza. Por isso, a despeito dos tropeços, nos auto-nomeamos Humanidade. O resgate desta verdade é uma das condições essenciais à vida na terra, à nossa saúde e à realização de nossas potencialidades como seres humanos. Ao desconhecermos ou negarmos nossa identidade cósmica, a pele resseca, racha, caem os cabelos, começa-se a mancar e para culminar se turva a visão. É por isso que muitas das realizações de nossa época só conhecem o fracasso; nossas teorias carecem de vida, nossas atividades demonstram pouco entusiasmo e nossa sociedade vive em guerra. E isso não são metáforas. Como sintetiza o médico Francisco di Biase referindo-se à medicina chinesa: “o homem é um cosmo em miniatura (microcosmo), interagindo com o universo e participando de todo e qualquer acontecimento cósmico. Estamos portanto interligados ao cosmo de forma inextricável” (DI BIASE, 2000, pp. 131-132)..

Racionalistas, abarrotados de tarefas que, maioria das vezes, só favorecem o afastamento de nós mesmos e o preenchimento de nosso tempo de forma tão desastrosa, talvez tenhamos dificuldades para percebermos a gravidade da situação. Será que ainda teremos que sofrer mais e mais para nos darmos conta destas verdades?

A situação é tão séria que tem levado profissionais das mais diversas especializações a não poderem mais se aproximar de seus “objetos de conhecimento” sem essa perspectiva de totalidade.

Refletindo a respeito da ilusão da falta de sentido dos acontecimentos, pela crença infundada da existência do acaso, a médica homeopata Miria de Amorim assim se expressa:

na verdade (...) essa perspectiva de possível abertura para o acaso gerou, no inconsciente coletivo da humanidade, uma distorção sem proporções. Hoje grande parte dos seres humanos atua como se seus atos não fossem ter conseqüências, e isso é especialmente grave. Note-se ainda que essa perspectiva inconsciente para o acaso gerou fragmentação interna e alienação, pois os indivíduos de repente se sentiram desvinculados das leis naturais e, conseqüentemente, isentos de qualquer responsabilidade no processo cognitivo da vida. Ocorreu uma ruptura, no nível inconsciente, em relação às interconexões da grande teia da vida, com conseqüente perda de sentido, do propósito da existência e da consciência participativa, essencial para o desenvolvimento psíquico, ético e espiritual das criaturas (AMORIM, 2001, pp. 168-169).

Em 1980, o físico David Bohm chamava a atenção para o esgotamento do modelo mecanicista de explicação do universo. Segundo ele, a partir dos progressos da física quântica, desde o advento da Teoria da Relatividade, "impõe-se a necessidade de reconhecer que *"tudo"* é um movimento total e indiviso, e que cada "coisa" é abstraída apenas como uma faceta ou aspecto relativamente invariante desse movimento" (BOHM, 1987, p. 76). Bohm não desconhece a importância do pensamento analítico, que decompõe o todo em partes para poder explicá-lo melhor, mas também se dá conta de que ao adotá-lo o homem

perdeu a consciência do que estava fazendo e, deste modo, estendeu o processo de divisão além dos limites dentro dos quais este opera adequadamente. Em essência, o processo de divisão é uma maneira

conveniente e útil de *pensar sobre as coisas*, principalmente no domínio das atividades práticas, técnicas e funcionais (...). Todavia, quando este modo de pensamento é aplicado de uma forma mais ampla à noção do homem a respeito de si mesmo e a respeito do mundo todo em que vive (isto é, à sua visão de mundo pessoal), então ele deixa de considerar as divisões resultantes como meramente úteis ou convenientes e começa a ver e a experimentar a si próprio, e ao seu mundo, como efetivamente constituídos de fragmentos separadamente existentes (*ibid*, pp.20-21).

No âmbito da Educação, é esta “consciência fragmentária” quem nos impele a nos subdividirmos cada vez mais na ilusão das intermináveis especializações. Se as coisas prosseguirem como estão, não demorará muito termos que organizar dicionários de nossas “áreas de concentração”, e “linhas de pesquisa”, pois será impossível a comunicação nesta atormentada Babel. E não estou falando de “áreas de conhecimento” diferenciadas, refiro-me a um mesmo “campo do saber”.

Os processos se desencadeiam em efeito cascata. Ao nos sentirmos e pensarmos dissociados do Universo, o passo seguinte é a mercantilização e devastação da natureza, o esgotamento e destruição dos recursos naturais; a divisão das sociedades em classes; o consumismo e o hedonismo como substitutos e respostas ilusórias ao vazio existencial; a fragmentação do conhecimento em áreas estanques e competitivas e por aí segue. E permeando tudo isso os processos de dissociação interna, a fragmentação da própria consciência. A isso o saudoso geógrafo Milton Santos chamou “confusão dos espíritos” e à sua materialização o “homem apequenado”. Traduzindo ainda mais tudo isso para o nosso cotidiano temos:

(...) individualismos na vida econômica (a maneira como as empresas batalham umas com as outras); individualismos na ordem da política (a maneira como os partidos freqüentemente abandonam a idéia de política para se tornarem simplesmente eleitores); individualismos na ordem do território (as cidades brigando umas com as outras, as regiões reclamando soluções particularistas). Também na ordem social e individual são individualismos arrebatadores e possessivos, que acabam por constituir o outro como coisa. Comportamentos que justificam todo desrespeito às pessoas são, afinal, uma das bases da sociedade atual . (...) Daí as fragmentações resultantes. Daí a ampliação do desemprego. Daí o abandono da educação. Daí o desapareço à saúde como um bem individual e social inalienável. Daí todas as formas perversas de sociabilidade que já existem ou se estão preparando neste país, para fazer dele -ainda mais- um país fragmentado, cujas parcelas, de modo a assegurar sua sobrevivência imediata, serão jogadas umas contra as outras e convidadas a uma batalha sem quartel (SANTOS, 2000, pp. 47-48).

Ao que tudo indica só nos resta uma saída: a transformação de nossa consciência individual e coletiva. Não há mais lugar para auto-ilusões do tipo “basta mudar as estruturas sociais para mudar o mundo”. Já temos provas mais do que suficientes e decepções de sobra para nos darmos conta de que as coisas simplesmente não funcionam dessa maneira pois, como afirma o mundialmente conhecido psiquiatra Stanislav Grof,

o maior obstáculo que enfrentamos, como espécie, acha-se no atual nível evolutivo de nossa consciência. Essa é a causa fundamental para a insensata espoliação de nossos recursos naturais; a poluição de nossa água, ar e solo; e o vergonhoso

desperdício de inconcebíveis somas de dinheiro e energia na insanidade da corrida armamentista. Por essa razão, é importante conhecermos tanto quanto possível as dimensões psicológicas e espirituais da arriscada situação pela qual todos nós estamos passando (GROF, 1999, p. 266).

Transformar as consciências... Mas como fazê-lo? Primeiramente verificando se estamos mesmo dispostos a priorizar este projeto em nossas vidas. Daí precisaremos traçar um programa de metas a ser cumprido e verificado a cada dia, nas mais corriqueiras ações. Para que isso possa ser afetivamente efetivado haveremos de proceder a alguns ajustes preliminares. Um bom começo talvez seja limparmos nossos corações dos entulhos que vêm nos impedindo de sentirmos e vermos com mais clareza o que realmente ocorre em nós e à nossa volta. Nessa empreitada inclui-se a revisão e superação de “uma ciência que santifica as ideologias e legitima as ações, uma ciência cada vez mais redutora e reduzida, mais distante da busca da “verdade” (SANTOS, 2000, p. 53). A seu lado a redescoberta de nossa identidade simbólica. É como alerta Cassirer:

não estando mais num universo meramente físico, o homem vive em um universo simbólico. A linguagem, o mito, a arte e a religião são partes desse universo. São os variados fios que tecem a rede simbólica, o emaranhado da experiência humana. Todo o processo humano em pensamento e experiência é refinado por esta rede, e a fortalece. O homem não pode mais confrontar-se com a realidade imediatamente; não pode vê-la, por assim dizer, frente a frente (CASSIRER, 1994, p. 48).

Então, a tarefa primordial a ser abraçada é a tomada de consciência de quem somos nós e a que viemos. Em outros termos:

precisamos superar “a crise do conhecimento de si”⁶². Sem essa consciência todos os nossos esforços estarão fadados ao fracasso. É por isso que a perspectiva fragmentada é uma patologia das mais graves dos nossos tempos. Urge a tomada de consciência de que “conhecer o humano não é separá-lo do Universo, mas situá-lo nele. [Pois] somos filhos do cosmo (...) (MORIN, 2000a, pp. 37, 38).

É como nos recorda David Bohm:

desde tempos imemoriais, os homens têm consciência desse estado de fragmentação aparentemente autônomo e projetam mitos de uma “idade de ouro” ainda mais antiga, antes que a ruptura entre o homem e a natureza e entre o homem e o seu semelhante tivesse ocorrido. De fato, o ser humano sempre buscou a totalidade – mental, física, social, individual (BOHM, op. Cit., p. 21).

Edgar Morin vem há anos chamando a atenção para a importância de superação das concepções compartimentalizadas da existência. Em sua autobiografia intelectual ele nos relata suas aventuras em busca da construção de um Paradigma da Complexidade, revelando-nos que –a despeito das dificuldades- jamais desistiu de “pregar a resistência à fragmentação e à segmentação, e trabalhar pelo pensamento multidimensional” (MORIN, 2000b, p. 59).

Ainda que humanamente inalcançável, a busca da Totalidade será sempre, inconsciente ou conscientemente, uma constante em nossas vidas. É como diz Morin ao narrar seu processo de busca: “compreendi que ninguém podia pretender deter a verdade do todo, mas guardei a idéia de que em todo saber parcial é necessário guardar a consciência do todo enquanto tal” (ibidem).

⁶² CASSIRER, op.cit. Cap. I, parte I.

O resgate de nossa “consciência cósmica”, traduzida em nossos esforços pela superação das visões fragmentadas de nós e do mundo em que vivemos é uma das condições para a superação do pessimismo sócio-político e do marasmo educacional que presenciamos. É mais uma vez Grof quem, com seu conhecimento das estruturas psíquicas, pode nos auxiliar a nos darmos conta de que

essa identificação com a energia criativa do cosmos inspira, freqüentemente, nova atitude frente à vida, tornando-se fundamento para uma nova compreensão da existência. A maioria das pessoas sente-se estimulada quando descobre sua real condição cósmica, e ganha nova perspectiva para seus problemas diários. Muitas pessoas rejeitam todas as sensações de serem vitimizadas por suas provações e adversidades diárias e mesmo por problemas globais como guerras e disputas econômicas, certas de que em um outro nível são participantes ativas na criação de um drama universal (GROF, op. cit., p.205).

É sobretudo por este motivo que venho insistindo tanto na necessidade de dialogarmos com as crenças religiosas de nossos alunos; de reconhecermos o olhar religioso como legítimo, como “uma forma determinada de racionalidade do mundo e da vida”⁶³ (GRAMSCI, 1978, p. 24) e portanto modalidade educativa; de resgatarmos a força integradora da espiritualidade para além dos reacionarismos da maioria das religiões instituídas. Assim poderemos integrar o precioso saber trazido pelas Tradições Espirituais da Humanidade a respeito de nossa identidade comum e do mundo em que vivemos. Aí então poderemos compreender melhor o poeta-educador Rubem Alves ao afirmar que “a

⁶³ E continua... “fornecendo os quadros gerais para a atividade prática real”. Maiores detalhes a respeito das concepções gramscianas da religião podemos obter em : PORTELLI, 1984.

religião é a memória de uma unidade perdida e a nostalgia por um futuro de reconciliação” (ALVES, 1984, p. 9).

Estas reflexões mais gerais são necessárias ao aprofundamento da temática da dimensão religiosa da existência e de suas implicações pedagógicas. Mas para que possamos prosseguir precisamos ter mais claro como foi que, no ocidente, conseguimos esta proeza da imposição (ainda que nem tão consensual) de um modelo de pensamento tão restritivo e fragmentado como é o materialista-racionalista.

3.3. A fragmentação como modelo dominante

O século XVIII, um dos pontos altos do processo de implantação do racionalismo moderno, ficou conhecido como o século do ateísmo. O que não quer dizer, como freqüentemente se afirma, que a questão religiosa tenha sido definitivamente solucionada. Prova é que foi preciso lançar mão de uma possibilidade intermediária, uma saída conciliadora que pudesse, sem abolir a fé religiosa, alçar a lugar de destaque a razão. Como lembra-nos Kujawski,

a centúria do Iluminismo, ao ser predominantemente atéia, não o foi com exclusividade. O maior dos livres-pensadores, Voltaire, embora rejeitando o Deus revelado, da Igreja, pretendia substituí-lo pelo Deus da Razão e dos filósofos. A essa tendência denominou-se deísmo. (...) O deísmo (...) é a descoberta de Deus pela razão e não pela revelação; a admissão da Divindade como Ser supremo (ao contrário do ateísmo e do panteísmo), que é princípio do Universo e se manifesta na lei natural. O Deus da religião natural. (...) A Divindade dos deístas é a Divindade comum a todas as religiões, sem distinção de povos ou épocas. A convicção deísta de Voltaire

foi alimentada pela filosofia newtoniana, que acrescentava à concepção mecanicista do Universo a constante intervenção divina. A condição de grande homem de ciência não impediu Newton de ser também um crente, ao contrário do que se deu no século seguinte (KUJAWSKI, 1994, p.16).

A saída deísta, no que esta tem de perspectiva conciliatória, aparece como solução provisória para o embate Ciência versus Religião. Expediente semelhante, guardadas as devidas especificidades, já havia sido proposto pelo tomismo. Nele São Tomás de Aquino, em sua bem sucedida tentativa de reabilitar aos olhos da Igreja medieval a filosofia aristotélica, propõe que tanto o conhecimento obtido pela fé quanto aquele a que se chega por meio da razão são ambos merecedores de crédito. Assim nos diz ele:

se é verdade que a verdade da fé cristã ultrapassa as capacidades da razão humana, nem por isso os princípios inatos naturalmente à razão podem estar em contradição com esta verdade sobrenatural. É um fato que esses princípios inatos à razão humana são absolutamente verdadeiros; são tão verdadeiros que chega a ser impossível pensar que possam ser falsos. Tampouco é permitido considerar falso aquilo que cremos pela fé (...). Já que só o falso constitui o contrário do verdadeiro, como se conclui claramente da definição dos dois conceitos, é impossível que a verdade da fé seja contrária aos princípios que a razão humana conhece em virtude das suas forças naturais (AQUINO, 1996, p. 146).

Aliás, nesta época, “o ateísmo declarado ainda era relativamente raro [ainda que] entre os eruditos, escritores e cavalheiros que ditavam as modas intelectuais do final do século XVIII, o cristianismo franco [fosse] ainda mais raro” (HOBSBAWN, 1979, p. 240). Contudo estavam lançadas as bases sobre as quais seria levantado o edifício ateuista

predominante no século XIX, uma vez que já estava em curso, ao menos na eloquência burguesa, a promessa de um mundo livre, igualitário e fraterno. Para que serviria a Religião se aqui mesmo no espaço-tempo presente se poderia vivenciar, no burburinho das cidades, na crescente oferta de bens de consumo, no avanço da medicina e no conseqüente alargamento da longevidade, aquilo que era prometido para uma “outra vida”?

Já na área do saber uma inovação decisiva: a ciência positivista se impõe como possibilidade única de conhecimento, desautorizando todas as demais. Origina-se então aquilo que Souza Santos chama de “epistemicídio”: “em nome da ciência moderna destruíram-se muitos conhecimentos e ciências alternativas e humilharam-se os grupos sociais que neles se apoiavam para prosseguir as suas vias próprias e autônomas de desenvolvimento” (SOUZA SANTOS, 2002, p. 33). A Religião é mais uma dessas possibilidades de conhecimento proscritas.

A “Era do Capital”, iniciada na segunda metade do século XIX, mais do que um tempo de concretização de sonhos é para o proletariado europeu o despertar no meio de um assombroso pesadelo. É Hobsbawn quem mais uma vez nos esclarece: “Na luta pela sobrevivência que forneceu a metáfora básica do pensamento econômico, político, social e biológico do mundo burguês, somente os “mais capazes” sobreviveriam, sendo sua “capacitação” comprovada não apenas pela sobrevivência mas também pela dominação” (HOBSBAWN, 1979-b, p. 135).

Cidades superpovoadas, carentes de infra-estrutura, assaltadas por hordas de famintos oriundas dos campos e uma classe trabalhadora apossada pela pobreza e pelas abusivas jornadas de trabalho. Era esse “o caminho normal, ou mesmo inevitável [no qual] o trabalhador e sua família iriam provavelmente cair: o nascimento de crianças, a velhice e

a impossibilidade de continuar o trabalho” (HOBSBAWN, 1979b, p. 233).

É nesse efervescente cenário que ao lado do florescimento dos materialismos se dá um verdadeiro “surto espiritualista” onde ganham impulso o espiritismo inspirado em Alan Kardec, as sociedades teosóficas e o movimento espiritualista, tendo como uma de suas marcantes características a perspectiva científica. Como ressalta Moura Silva: “Este movimento incorporou princípios científicos, investigou os fenômenos na sua lógica e veracidade e combateu o materialismo simplista lançando novas bases para pensar verdades religiosas sem os dogmatismos das religiões tradicionais” (MOURA E SILVA, 1999, p. 19).

No entanto, é com a alcunha de “o século dos materialismos” que o século XIX ficou conhecido. A perspectiva materialista passa a dar a tônica à ciência, ganhando destaques com o evolucionismo darwinista, a dialética marxista e o positivismo de Augusto Conte. É o primado das “orgias materialistas” (MORAIS, 2002, p. 24). E como tão bem sintetiza Hobsbawn: “Deus estava não apenas despedido, mas sob ferrenho ataque” (HOBSBAWN, 1979b, p. 280).

James Frazer, talvez um dos mais ilustres representantes da intelectualidade do século XIX, embora possivelmente não tão conhecido como alguns de seus pares, foi quem ao publicar em 1890 seu “O Ramo de Ouro” estava sintetizando o pensamento hegemônico da intelectualidade contemporânea em relação à Religião. A idéia central era a seguinte: sendo a magia a forma mais rudimentar e simplória de explicar e tornar possível relacionar-se com o mundo, com a evolução do ser humano ela passa, paulatinamente, a ceder lugar à Religião, que -por sua vez- vem a ser posteriormente substituída pela Ciência. Ouçamos o próprio Frazer:

se, portanto, considerarmos, de um lado, a semelhança essencial das primeiras necessidades do homem, em toda parte e em todas as épocas, e, do outro, as grandes diferenças entre os meios por eles usados para satisfazer a tais necessidades nas diferentes épocas, talvez sejamos levados a concluir que o movimento do pensamento superior, até o ponto em que podemos acompanhá-lo, processou-se, em geral, a partir da magia, passando pela religião e chegando à ciência (FRAZER, 1967, p. 248).

O que Frazer não previu foi que, sendo aceita como verdadeira, sua fórmula continuaria fazendo sucesso, dois séculos depois, entre significativos setores da intelectualidade, ainda por aqueles que talvez nunca dele tenham ouvido falar, ou tendo não reconheçam nele a matriz de muitas de suas idéias no que se refere à Religião. Visitemos alguns de seus contemporâneos.⁶⁴

Para Marx (1818-1883), como bem o sabemos, o forte componente alienante que caracteriza a Religião tem suas raízes na sociedade capitalista. Herdeiro intelectual de Hegel, a despeito das críticas feitas à sua dialética, Marx, a exemplo de Feuerbach, endossa a tese da Religião enquanto conhecimento imperfeito da realidade. Tese esta elevada à última potência em sua conhecida máxima, aquela que afirma ser a Religião o “ópio do povo”. Para a Religião não haveria outro destino que a sua superação no rastro da dissolução da sociedade de classes.

Com Durkheim (1858-1917) a Religião alcança um lugar mais digno, ao ser reconhecida enquanto dimensão e não mais distorção da realidade. Para ele o sagrado tem tanta legitimidade quanto o profano, desempenhando apenas papéis diferentes no organismo social. Ao

⁶⁴ As reflexões que se seguem podem ser aprofundadas em MARTELLI, 1995.

atribuir à religião a função de matriz e agente legitimador do edifício social, conferindo-lhe coesão, Durkheim não está com isso pretendendo alçá-la a um lugar de superioridade, mas reconhecendo ser a religião fruto desta mesma sociedade, criada com a intenção de garantir-lhe estabilidade através da sacralização dos valores e funções nela existentes. Contudo, os limites da teoria durkheiminiana da religião se evidenciam na medida em que para Durkheim a religião não é mais que mero fenômeno social.

É Max Weber (1854-1920) quem devolve à Religião a autonomia frente às demais variáveis sociais. Para ele, ainda que influenciada pelos processos sociais a Religião possui existência própria, possuindo autonomia frente a estes mesmos processos. Ao reconhecer a importância da Religião na constituição das sociedades, Weber “corrige a unilateralidade da concepção marxista da Religião, embora isso não se faça por meio de uma reviravolta da concepção materialista em espiritualista; o modelo weberiano é o de interações entre Religião e sociedade, que leva em conta o exame das interações recíprocas” (MARTELLI, 1995, p. 76).

3.4. Um acalorado debate

Ainda que continuem em alta no meio acadêmico brasileiro as idéias marxistas relativas à Religião- idéias estas cuja superação considero fundamentais à compreensão científica da experiência religiosa- penso serem mais úteis a meus propósitos determinadas concepções weberianas. Weber e alguns de seus seguidores⁶⁵ apresentam-se a mim como interlocutores privilegiados tanto por aquilo

⁶⁵ Refiro-me especialmente aos brasileiros PIERUCCI, 1996 e 2003 e PRANDI, 1986 e 1997.

que neles reconheço como pistas esclarecedoras quanto pelo que considero equívocos encobridores da realidade.

Começamos pelo conhecido conceito “desencantamento do mundo”. Segundo Pierucci⁶⁶ em Weber há apenas duas possibilidades de significado: desencantamento do mundo pela religião e desencantamento do mundo pela ciência. Interpretações segundo as quais Weber teria alterado, ao longo de sua vida, o significado atribuído a “desencanto” seriam, para este autor, totalmente infundadas.

O que precisamente Weber pretendia dizer com desencantamento do mundo? É mais uma vez Pierucci quem vem em nosso auxílio com uma importante advertência:

(...) desencantamento em sentido técnico não significa perda para a religião nem perda de religião, como a secularização, do mesmo modo que o eventual incremento da religiosidade não implica automaticamente o conceito de reencantamento, já que desencantamento em Weber significa um triunfo da racionalização religiosa: (...) a vitória do profeta e do sacerdote sobre o feiticeiro (...) (PIERUCCI, 2003, p.120).

Portanto, para Weber, o processo denominado desencantamento do mundo diz respeito à substituição de uma visão mágica, encantada, do mundo por outra mais objetiva, racional. A própria Religião teria contribuído com esse processo ao deixar de lado sua perspectiva mágica substituindo-a por outra mais de cunho moral, normativo. No dizer do próprio Weber: “a racionalização do mundo [pela] eliminação da mágica como meio de salvação”(WEBER, 1985, p. 81). É nesse sentido que podemos dizer que o cristianismo, sobretudo

⁶⁶ PIERUCCI, 2003, p. 42

em sua vertente protestante puritana⁶⁷, a exemplo do judaísmo, foi um fator importante na constituição de uma nova visão de mundo, racionalizada, nos moldes propugnados pelo positivismo cartesiano do qual a grande herdeira é a ciência moderna. Como salienta Hooyakaas:

ao contrário, talvez, do que seria de se esperar, uma visão mais acentuadamente bíblica do mundo favoreceu, desde o século XVI, o desenvolvimento da ciência moderna e da sua correspondente concepção do mundo. O modelo do mundo como um organismo foi substituído pelo do mundo como um mecanismo; todo o desenvolvimento de Copérnico a Newton pode ser apropriadamente denominado de mecanização da concepção do mundo. (HOOYAKAAS, p. 32).

Esse seria o “desencantamento do mundo pela religião”⁶⁸. O “desencantamento do mundo pela ciência” consistiria no fato da ciência moderna (no seu afã de explicar o mundo objetivamente) ao reconhecer apenas a existência daquilo que é passível de explicação, experimentação e verificação pela via sensível, retirar do mundo toda e qualquer possibilidade de sentido. Ouçamos mais uma vez Pierucci:

Nos tempos modernos, com efeito, andam juntas a ciência e a “falta de sentido”. A ciência, sendo “objetiva”, inevitavelmente termina por nos desvendar os olhos ante a “objetiva” ausência de “sentido objetivo”, tanto do mundo natural quanto da existência humana (PIERUCCI, 2003, p. 153).

É aqui que a conversa começa a ficar interessante. Se a ciência moderna se caracteriza por essa modalidade de olhar carente de todo

⁶⁷ “Protestantismo Ascético”, *ibidem*, p.. 109.

⁶⁸ “Para que uma religião racionalizada desencante o mundo, ela precisa ser portadora de um senso de dever ser que vincule a vida cotidiana de forma duradoura, e não eventual, como faz a magia; é preciso que a racionalização religiosa tome o rumo da moralização religiosa do cotidiano”. PIERUCCI, 2003, p. 112.

sentido, sobretudo pelo fato de que em sua pretensão de “tudo calcular, prever e dominar, não é capaz de definir nenhum valor” (PIERUCCI, 2003, p. 152). parece inegável, contudo, que em suas origens ela, ao querer compreender o mundo, parecia estar disposta a encontrar-lhe o sentido. Como lucidamente afirma a filósofa Reneé Weber: “No princípio, havia o assombro e a reverência, que inspiraram a busca de onde nasceram a ciência e a religião” (WEBER, R.,1991, p. 23). É a ciência moderna, notadamente do século XVIII em diante que, perdendo a humildade tão necessária ao fazer científico⁶⁹, descarta a possibilidade de existirem outros procedimentos e possibilidades de se explicar o mundo. E nos adverte o filósofo:

Diríamos que a singularidade da razão não é incompatível com a pluralidade das **racionalidades**. Aquilo que é particularmente próprio ao Ocidente, portanto, a sua forma de racionalidade própria, não é a Razão, mas o **racionalismo**, vale dizer, essa crença na possibilidade de todo objeto poder ser pensado e de todo problema ser resolvido mediante o bom uso da razão. O Ocidente erigiu a razão, sob sua forma de razão (ou entendimento) científica, em sistema absoluto, incapaz de reconhecer o irracional (acazos, desordens, aporias, brechas lógicas) e de com ele trabalhar. Sendo assim, seu racionalismo conduziu ao cientificismo (JAPIASSU, 1991, p. 203).

Ou seja, a modernidade -ao contrário do que afirmam Weber e seus seguidores- não produz um mundo sem sentido, mas confere novos sentidos ao mundo, notadamente através da perversão do

⁶⁹ Parafraseando Karl Popper, o filósofo da ciência Hilton Japiassu comenta: “(...) uma teoria não constitui um reflexo do real. Se ela é admitida, não é porque seja verdadeira, mas porque resiste à demonstração de sua falsidade”. JAPIASSU, 1991, p. 200.

sagrado⁷⁰. E como concretamente o faz? Atribuindo valores eternos a realidades passageiras; conferindo vida a seres inanimados e coisificando os seres humanos⁷¹; instaurando a “idolatria do mercado” (ASSMAN, 1989); dificultando ou mesmo impedindo os processos de individuação pelos quais o homem se torna um ser integral, emocionalmente equilibrado (JUNG, 1987), aprofundando a “confusão dos espíritos” (SANTOS, 2000); patologizando ainda mais as sociedades ocidentais pela progressão epidêmica da “obsessão egóica” (WILLBER, 2001).

Mas, como brilhantemente constata Kujawski: “o sagrado é inexpugnável. Se o empurrarmos porta afora, ele volta pela janela, com outro nome: Ciência, Progresso, Humanidade, Proletariado, Nação, Raça, ou Verdade/Bem/Beleza, a santíssima trindade do culturalismo” (KUJAWSKI, 1994, p. 8). Na mesma direção Jung lançava severa advertência: “Sempre que o espírito de Deus é excluído dos cálculos humanos, seu lugar é ocupado por um sucedâneo inconsciente” (JUNG, 1984, p. 352). Voltarei mais adiante a essa discussão.

Retomemos nossa caminhada no ponto onde a deixamos: a segunda metade do século XIX.

3.5. E aprofunda-se a fragmentação

Nossa viagem estaria por demais incompleta se deixássemos de lado o supra-sumo da “histeria” ideológica anti-religiosa materializada na obra de Freud (1856-1939), para quem a Religião não passava de mera ilusão, reminiscência da infância da humanidade. Mais que isso,

⁷⁰ O equivalente à “Degradação e dessacralização dos valores e comportamentos religiosos”, ELIADE, 2001, p. 28. Perverter no sentido etimológico. Do latim: *pervertere*: desordenar, confundir. CF. MACHADO, 1989, vol IV, p. 354.

⁷¹ Ironicamente foi Marx quem primeiramente percebeu e teorizou a respeito de tais fenômenos.

em *Atos Obsessivos e Práticas Religiosas*, de 1907, ele chega a afirmar: “(...) podemos atrever-nos a considerar a neurose obsessiva como o correlato patológico da formação de uma religião, descrevendo a neurose como uma religiosidade individual e a religião como uma neurose obsessiva universal” (FREUD, 1976, vol. IX, p. 130).

Mas é compreensível, lembra-nos o historiador e psicanalista Peter Gay: como herdeiro do iluminismo do século XVIII, Freud não sentia nenhum apreço por sistemas de pensamento que apagavam as diferenças irreconciliáveis e recusavam a interminável guerra entre ciência e religião. E como ele “(...) consideráveis bolsões de anticlericalismo e de desprezo leigo pela religião como um todo estavam espalhados pelo mapa da cultura européia afora” (GAY, 1992, p. 24). Por outro lado, não é demais lembrar que um dos motivos do progressivo afastamento e posterior rompimento entre Freud e Jung foi devido ao fato deste último considerar a importância da Religião na constituição da saúde mental.

Cabe aqui um comentário do filósofo Eugenio Trias para quem

as chamadas “filosofias da suspeita” do século romântico e positivista (...) herdaram os estilos inquisitoriais voltarianos, mas os sutilizam e sofisticam. Sua crítica à religião é indireta e policial: em vez de anatemizá-la no que contém de “superstição”, tentam interrogá-la e abrir-lhe um procedimento judicial no curso do qual revele ao cientista ou ao pesquisador a verdade e o sentido que possui, ainda que sem sabê-lo. A chave desta verdade e deste sentido é reservada, evidentemente ao pesquisador: este a conhece antes de iniciar tal processo. Em diferentes princípios hermenêuticos, surpreendemos o mesmo procedimento metódico, como nas abordagens à religião de Hegel, Marx, Nietzsche, Freud ou Durkheim. A religião será,

então, entendida como ideologia e falsa consciência, forma opíaca de conduta substitutiva de um mundo sem coração, forma vicária de felicidade (...) em um marco socioeconômico insatisfatório e infeliz, cuja chave do sentido e cuja verdade devem ser buscadas e encontradas na luta de classes e nas relações de propriedade. Isto é, em síntese, a religião para Marx, Engels e seus seguidores (TRÍAS, 2000, p. 111).

Mas engana-se quem pensa que o novecentos foi apenas palco de combates anti-Religião. O também filósofo Ken Wilber identifica, a exemplo do oitocentos deísta, duas importantes tentativas de “introduzir novamente o Espírito no mundo moderno”, inspirados em Kant (1724-1808) e presentes já em fins do século XVIII: o Idealismo e o Romantismo. O primeiro, com Rousseau (1712-1778), ao constituir-se como uma “revolta filosófica contra o racionalismo”, advogava o retorno à Natureza e a afirmação da crença na bondade do homem, pela “exaltação dos sentimentos e emoções sobre a razão e o intelecto” (WILBER, 2001, p. 76). O segundo, tendo Hegel (1770-1831) como ilustre representante, propugnava também uma “volta à Natureza” como solução para o problema da “consciência dolorosamente infeliz” (ibidem, p. 87).. Para Wilber ambos falharam em suas tentativas integradoras, não conseguindo evitar a dissociação que se estabeleceu no século XIX. O motivo? O Idealismo, ao confundir diferenciação com dissociação no trato das esferas de valores (arte, moral e ciência)⁷² e o Romantismo por acrescentar a esse ingrediente a revolta contra a racionalidade com a qual pretendia reintegrar-se (ibid, p. 76).

Este é, em linhas gerais, o panorama do século XIX no que diz respeito aos grandes debates e polêmicas tendo como centro Ciência e

⁷² “(...) se confundirmos diferenciação com dissociação, o que acontece com facilidade, tentaremos curar a dissociação eliminando a própria diferenciação.

Religião. Na acepção do professor Regis de Moraes podemos caracterizar aquela época como um momento “agradavelmente ingênuo” marcado pelo sentimento de uma “experiência nova” quando a ciência é tida para alguns como religião do pensamento. Algo bem diferente do malicioso cientificismo contemporâneo, “ligado à conservação de nichos de status ao invés de colocar em discussão tudo aquilo que merece ser colocado em discussão, [destacando-se] um grupo de intelectuais na contramão da Revolução Científica Contemporânea” ⁷³.

Não resta dúvida que de Marx, passando por Durkheim até chegar a Weber houve um grande progresso no que diz respeito à superação dos preconceitos racionalistas de conotação materialista relacionados à Religião. Mas ainda nada que indicasse a mais remota possibilidade de reconciliação.

3.6. Vozes dissonantes

Herdeiros do doentio pessimismo do século anterior, ingressamos no século XX marcados pelo “humanismo materialista arrogante, [caracterizado por fortes] tons materialistas que dessacralizam a concepção do mundo, transformam este último em apenas matéria neutra a ser manipulada e explorada pelo homem”(MORAIS, 2002, p. 25).

Apesar de tudo, o século XX iniciou-se promissora e no que se refere ao diálogo Ciência-Religião. Não que a Ciência tenha se tornado simpática à Igreja⁷⁴, e prova disso foi a Encíclica Pascendi, de 1907, na qual o papa Pio X condena o modernismo como sendo a “síntese de todas as heresias” mas, por iniciativa tanto de homens da Ciência, como Einstein, Heisenberg, Frijof Capra, quanto de vozes

Procuraremos recuar no tempo, não antes da dissociação, o que seria correto, mas antes da diferenciação, o que significa uma regressão indiscriminada”. Ibid, p. 75.

⁷³ Contribuição dada durante o Exame de Qualificação em dezembro de 2004.

isoladas da própria Igreja, a exemplo de Teilhard de Chardin e do cônego Lemaître, na esteira do que há de mais saudável na ciência contemporânea e nas pegadas de Max Planck. É que estava em curso a “Revolução Científica Contemporânea”, iniciada por volta de 1900 na Física e que se espalhou por todos os campos científicos, trazendo de volta possibilidades religiosas desprezadas pelo século XIX e mantidas em desconhecimento por boa parte do século XX” (MORAIS, *ibid*, p.26). Foram estes precursores contemporâneos que abriram as portas para o reconhecimento da “realidade espiritual” pela ciência, tornando possível, dentre outras, a elaboração Teoria da Ordem Implícita, pelo físico David Bohm. Inspirado na holografia ele chega à uma compreensão do universo capaz de “incorporar os muitos paradoxos da física quântica”. Para ele, (...) o mundo que percebemos através dos sentidos e do sistema nervoso, representa apenas um minúsculo fragmento da realidade” (GROF, *op. cit.* pp. 20-21). Desde então não nos causa mais espanto, como não causava aos alquimistas, ouvir um cientista renomado como Grof afirmar que “há princípios trabalhando no universo que vão além da capacidade de imaginação do homem. Há, certamente, fenômenos cuja realidade não pode ser explicada pelos sistemas de crença impostos à nossa cultura pela ciência newtoniana” (*ibid*, p. 152).

Quem nos dá um quadro detalhado da época é o historiador da filosofia Jean Guitton, ele que -juntamente com os físicos Grichka e Igor Bogdanov- realiza em 1991 uma série de entrevistas e um Encontro que resultam na conhecida e festejada obra Deus e a Ciência – Em direção ao Metarrealismo. O ano é 1927, “Heisenberg expõe seu “princípio da incerteza”, (...) o cônego Lemaître anuncia sua teoria sobre a expansão do Universo, (...) Einstein propõe sua teoria unificada dos campos, (...) Teilhard de Chardin publica os primeiros elementos de sua obra, (...) e

⁷⁴ Tomo aqui a Igreja como sinônimo de religião. O que se justifica por sua ainda incontestável hegemonia na época em questão.

(...) o Congresso de Copenhague [formaliza a] teoria quântica” (GUITTON, 1992, pp. 138-139). Uma nova maneira de ver o mundo que colocava em cheque verdades científicas até então inquestionáveis e que abria espaço para o diálogo, e mais que isso, a possibilidade de resgate de antigas “tradições sapienciais de traçado religioso” (MORAIS, 1997, p. 70). pela Ciência. No debate a Natureza volta a ocupar lugar de destaque.

Iniciando-se curiosamente no campo da física, o que para o mesmo Jean Guitton coloca questões centrais para a própria filosofia, a discussão em torno da existência de sentido e conexão em tudo o que existe no Universo⁷⁵ dá o que pensar. Contudo, a despeito do alerta do filósofo, demorou um tanto para que alguns segmentos das Ciências Humanas dessem conta do que se passava.

Foi apenas em torno dos anos 70 que uns poucos sociólogos parecem ter se dado conta do equívoco das antigas interpretações que proclamavam o fim da Religião escorados nas teorias da secularização⁷⁶. Peter Berger, por exemplo, já em 1969 constatava que

há evidência generalizada de que a secularização não é tão abarcadora assim, como muitos pensaram, de que o sobrenatural, banido da *respeitabilidade cognitiva* por autoridades intelectuais, pode sobreviver em recantos e fendas ocultas da cultura. (...) Sejam quais forem as razões, números consideráveis do espécime do “homem moderno” não perderam a propensão para o admirável, o misterioso, para todas aquelas possibilidades contra as quais legislam os cânones da racionalidade

⁷⁵ São no mínimo estarecedoras as novas descobertas no campo física no que diz respeito ao estudo do átomo. (GUITTON, pp. 72 e 73).

⁷⁶ Utilizo aqui o conceito de secularização nos termos em que é empregado por BERGER, 1985, a saber: “Isso significa, simplificando, que o Ocidente moderno tem produzido um número crescente de indivíduos que encaram o mundo e suas próprias vidas sem o recurso às interpretações religiosas”., pp. 119-120.

secularizada. Estes rumores subterrâneos de sobrenaturalismo podem, ao que parece, coexistir com toda a sorte de racionalismo superior (BERGER, 1997, pp.52-53).

Contudo, parece que o tema continuava instigando mesmo era os profissionais das chamadas Ciências da Natureza. Vejamos. No Colóquio “Diálogos com Cientistas e Sábios” organizado por Reneé Weber em 1986, assim se expressava o físico David Bohm: “Tudo na natureza está organizado em função da atividade da significação” (WEBER, R., op. cit. p. 95). Uma afirmação frontalmente contrária à tese, já por mim contestada páginas atrás, do mundo carente de sentido, um dogma que ainda hoje encanta significativos segmentos da intelectualidade. Mas não ficou só nisso, a própria organizadora do evento assim se expressa: “Para mim, ciência e misticismo são perspectivas únicas e insubstituíveis da realidade. Não posso passar sem uma ou outra. Na era quântica, e pós-quântica, ciência e misticismo, esses irmãos há tanto tempo separados, parecem reaproximar-se” (ibidem, p. 36). Um dos participantes do Encontro, o nobel de Química Ilya Prigogine, em parceria com a química e filósofa da ciência Isabelle Stengers, já havia em 1984 publicado *A Nova Aliança – Metamorfose da Ciência*, onde partindo de severas críticas à Ciência moderna chega a falar de “reencantamento do mundo”, ao propor uma nova postura frente à natureza. Vale conferir:

disse eu que a ciência moderna tinha derrubado as barreiras que separavam os Céus e a Terra, que une e unificou o Universo. Isto é verdade. Mas disse-o também, ela fê-lo substituindo o nosso mundo de qualidades e percepções sensíveis, mundo no qual vivemos, amamos e morremos, por um outro mundo: o da quantidade, da geometria deificada no

qual há lugar para tudo menos para o homem. Assim, o mundo da ciência -o mundo real- se afastou e se separou inteiramente do mundo da vida, que a ciência foi incapaz de explicar – mesmo com uma explicação dissolvente que lhe desse uma aparência “subjéctiva”. Na realidade, estes dois mundos estão sempre -e cada vez mais- unidos pela práxis. Mas, teoricamente, estão separados por um abismo (PRIGOGINE e STRENGERS, 1997, pp. 24-25).

Já o matemático Ralph Abraham vai mais longe ainda: “Creio que a atividade mais importante em vista da salvação do mundo (...) consiste em recriar, para uma grande parcela da humanidade, o fio de nossa conexão com o sagrado. Dou a este programa o nome de “ressacralização do mundo”(ABRAHAM, MCKENNA e SHELDRAKE, 1994, p. 70).

Pela crítica à cosmovisão mecanicista da ciência moderna chega-se ao “reencantamento” face à natureza, o que inegavelmente aproxima cientistas de místicos, possibilitando um diálogo há muito interrompido. No dizer de René Weber,

hoje, a ciência busca os limites da natureza, o misticismo, sua infinitude; uma a gotícula do oceano, o outro a onda. A ciência quer *explicar* o mistério do ser, o misticismo quer *experimentá-lo*. Compartilham a busca da realidade porque, à sua maneira, tanto a ciência como o misticismo perseguem a verdade fundamental acerca da matéria e da origem da matéria (WEBER, R., 1991, p. 23).

Hoje o debate amadureceu ganhando novos contornos. A “emergência do Sagrado” materializada na visibilidade alcançada pela Religião já permite falar em algo mais ousado do que mero diálogo. Ken

Wilber com muita propriedade, por exemplo, chega a falar em “Casamento da Ciência e da Religião”⁷⁷ apresentando inclusive um possível termo de compromisso a ser assinado pelos nubentes. Mais a diante voltarei ao assunto.

Direta ou indiretamente, basicamente todas as tendências hoje encontradas no que se refere às visões a respeito da Religião e em decorrência destas, as posturas que são assumidas frente ao sagrado são provenientes das teorias esboçadas no século XIX. A começar pela confusão conceitual entre religião e Espiritualidade, que como já tivemos ocasião de ver é uma das características da cultura ocidental.

Passemos agora a uma breve tipologia das principais tendências hoje presentes no debate Ciência-Religião.

3.7. Identificando posturas

3.7.1. Senso-Comum Acadêmico: é a tendência mais comum entre os professores da FE-UFF e aceita sem maiores discussões. Sua matriz reside nas “filosofias da suspeita” (TRÍAS, op. cit pp. 112-113), dos séculos XVIII e XIX, tendo em Marx seu maior ideólogo. Retomando: a religião como ideologia encobridora do real; “falsa consciência”; ilusão, logo um empecilho ao “conhecimento da realidade”. “(...) Religião é sujeição e subordinação” (PIERUCCI, 1997, p. 250), portanto algo incompatível com o pensamento científico. Um dado: 34,48% dos professores da FE-UFF atribuem o crescimento das religiões entre os estudantes à despolitização e ao “neoliberalismo”.

Paradoxalmente (?), ao rechaçarem a Religião, ao advogarem um niilismo empobrecedor, ao negarem a existência de todas as realidades

⁷⁷ Talvez para não assustar tanto, no Brasil o título de seu livro saiu traduzido como : A União da Alma e dos Sentidos.

não palpáveis, não quantificáveis, acabam por reforçar a perspectiva coisificadora, embrutecedora e massificante tão característica da ideologia capitalista que julgam combater.

Resumindo: esta postura é bem parecida com o que há de mais conservador no âmbito das religiões, a saber: a demonização excludente do Outro, do diferente, seja pela via do ataque, seja pela da indiferença. Dito de outro jeito: a Ciência vista como atividade demoníaca ou no mínimo responsável pela perda dos “valores tradicionais” e crise da Religião, como o papa Pio X o fez em relação ao Liberalismo.

Em termos teóricos o senso-comum acadêmico, nega a categoria “homo religiosus” de Eliade, pois “o homo religiosus é algo que se produz (...) ele é produzido por profissionais da religião, pelos peritos do discurso mítico, pelos *experts* da metafísica, pelos virtuosos do ouvido musicalmente religioso” (PIERUCCI, 2003, pp. 81-82).

A Religião é simplesmente ignorada como se não existisse. Um dado curioso: perguntados se a religião dos estudantes interfere em sua formação acadêmica, 65%, dos professores, afirmam que sim; perguntados como vêem o envolvimento de seus estudantes com atividades religiosas, 31% dizem: com indiferença.

As manifestações religiosas por parte dos estudantes são vistas com desconfiança e, portanto desqualificadas, afrontadas e em alguns casos ridicularizadas. Dos professores pesquisados, 17,24% se dizem desconfiados frente ao envolvimento religioso de seus estudantes. Quanto aos estudantes, 16,29% se dizem discriminados por colegas e professores por causa de sua pertença religiosa; 23,33% afirmam não sentir-se à vontade para expressar sua adesão religiosa em ambiente universitário.

3.7.2. Cada Macaco No Seu Galho: é a postura capitaneada pelo já falecido geólogo e historiador natural norte-americano Stephen Jay Gould. Em seu livro “Pilares do Tempo- Ciência e religião na plenitude da vida”, de 1999, desenvolveu a tese dos “magistérios não-interferentes”, segundo a qual, Ciência e Religião, ainda que sendo igualmente importantes, operam em esferas diferenciadas e portanto uma não deve interferir na outra. Vamos ouvi-lo:

(...) a esfera ou magistério da ciência engloba o mundo empírico: de que é feito o universo (fato) e por que ele funciona de determinada maneira (teoria). O magistério da religião engloba questões de significado definitivo e valor moral. Esses dois magistérios não interferem um com o outro (...) a ciência se interessa pelo tempo, e a religião pela eternidade; a ciência estuda como funciona o céu, e a religião como ir para o céu (JAY GOULD, 2002, pp. 12-13).

Aqui temos uma postura um tanto confortável: tudo continua na mesma, sem conflitos e sem questionamentos. Subjaz a esta postura a velha concepção de que podemos “separar” as dimensões da existência em dois campos: de uma lado a objetividade, do outro a subjetividade; de um lado a razão, do outro as emoções. A noção de totalidade simplesmente deixa de existir. É possível que este seja o pensamento predominante entre os “professores indiferentes”.

A religião é questão de foro íntimo, não tem nada a ver com formação acadêmica, não há diferenciação entre estudante religioso e estudante não religioso, no que diz respeito ao processo de produção-aquisição de conhecimento. Portanto, é indiferente se alunos ou professores possuem ou não suas crenças religiosas pois lugar de religião é no templo e de ciência na academia.

Há também a possibilidade de uma atitude de indiferença gerada pela perspectiva da convivência pacífica como tentativa de evitar maiores confrontos e conflitos. Aquela coisa do “faz de conta que não estou vendo...”.

Para Ken Wilber, a perspectiva de Gould insere-se no grupo dos “mais sofisticados pontos de vista”, em sua “versão fraca”. Algo assim: “(...) ciência e religião tratam de reinos diferentes, mas esses reinos não podem ser integrados em nenhum tipo de “todo” pelo fato de serem fundamentalmente incompatíveis, (...) (WILBER, 2003, p. 69)⁷⁸. Para ele um dos grandes problemas dessa postura é seu “rígido dualismo entre a “natureza” e o homem: a natureza seria o reino dos fatos (demonstrados pela ciência) e o “humano” seria o reino dos *valores e dos significados* (revelados pela religião” (ibid, p. 71). A “versão forte” seria aquela que

sustenta que a realidade consiste em várias dimensões ou reinos (tais como matéria, corpo, a mente, a alma e o espírito) e que a ciência está mais preocupada com os reinos da matéria e do corpo, enquanto a religião está mais preocupada com os reinos superiores da alma e do espírito. De qualquer forma ciência e religião são parte de um “todo” que reserva um grande espaço para ambas, e suas respectivas contribuições podem ser integradas nesse todo (WILBER, 2003, p. 69).

Esta é, como podemos facilmente deduzir, mais uma saída dual, fragmentária, que em termos práticos não altera muito a perspectiva da

⁷⁸ Para ele “esse é um ponto de vista muito comum entre vários cientistas, que professam a crença em alguma forma de Espírito, mas não podem imaginar como isso de fato caberia dentro da ciência (...)”. Talvez seja, de fato, o caso de um percentual dos professores pesquisados por mim, especialmente aqueles 31,03% que se dizem indiferentes à pertença religiosa dos alunos e assumem ter eles mesmos religião ou crenças religiosas.

superposição de saberes ou de domínios. A esse respeito interroga-se Wilber:

[então] a ciência está de fato confinada exclusivamente aos reinos inferiores (matéria e corpo), tendo pouco ou quase nada a nos dizer sobre os domínios superiores (alma e espírito)? A relação entre religião e ciência é, na verdade, um edifício de cinco andares, em que a ciência nos diz tudo sobre os dois inferiores e a religião nos fala entre os dois superiores? (WILBER, 2003, p. 72).

3.7.3. Integração: sob esta classificação estão reunidos diversos grupos com características próprias mas tendo em comum a perspectiva de que Ciência e Religião não são apenas compatíveis mas necessárias uma à outra, e portanto defendem a integração entre ambas. Geralmente são intelectuais motivados por aquelas discussões iniciadas lá em 1929, com os físicos. Aqui se inserem aqueles que, simpáticos às Tradições Espirituais orientais, compartilham do postulado de que há apenas uma realidade, a espiritual, que se manifesta em tudo, inclusive nas “realidades materiais”. Embora não sendo um grupo hegemônico, pois engloba desde aqueles que se vinculam a determinadas religiões orientais e/ou esotéricas, sua presença vem crescendo sobretudo entre os profissionais da saúde.

3.7.3.1. Os idealistas: o grupo se caracteriza sobretudo pela idealização do passado. Comporta-se como os renascentistas em relação à Antiguidade Clássica ou, o que dá no mesmo, como os marxistas ortodoxos frente ao mito da “Comunidade Primitiva”. Dito de outra maneira: teria havido um tempo na humanidade em que todas as dimensões do viver estiveram integradas (possivelmente na chamada Pré-história, ou seja, o equivalente da “Comunidade Primitiva”

marxista). Este tempo, portanto, se deu bem antes da chamada “modernidade fragmentária”. Indiretamente acusa a Ciência por haver provocado a ruptura da referida harmonia, e a olham com suspeição, mas vêem com simpatia certos segmentos das ciências que são favoráveis às suas concepções. Para Wilber esta perspectiva de idealização do passado remoto é chamada “visão escolha e pegue da História”(WILBER, 2001, p. 82). Além do mais incorre no equívoco de acreditar que as sociedades pré-modernas integravam “o eu, a cultura e a natureza”, quando na verdade elas não os diferenciavam.

3.7.3.2. Os entusiastas: defendem a integração Ciência e Religião como se fosse uma coisa muito natural. Como afirma Wilber: [segundo o grupo] a própria ciência apresenta argumentos a favor do Espírito. Essa visão propugna que muitos fatos e descobertas científicas apontam diretamente para realidades espirituais, e, por isso, a ciência pode nos ajudar na revelação de Deus/Deusa (WILBER, 2003, p. 71).

3.7.3.3. Os críticos: aqui se inscreve a perspectiva visualizada por Ken Wilber, para quem há motivos de sobra para que Ciência e Religião não apenas mantenham cordiais relações mas, para que, a partir de uma atitude humilde reconheçam suas possibilidades e limites, podendo assim exercer uma genuína parceria na qual ambas possam complementar-se. A meu ver esta não é uma postura totalmente nova, pois aqueles cientistas pioneiros, lá de 1927, defendiam mais ou menos a mesma perspectiva. O que há de novo em Wilber é que ele leva aquelas dicas às últimas conseqüências, desenvolvendo habilmente uma teoria que parece, já logo à primeira vista, tornar a propalada integração algo não apenas possível mas salutar e necessário à vitalidade e “sanidade epistemológica” de ambas as partes.

Que tal tentarmos, com todos os riscos que isso implica, uma síntese de seu pensamento? Vamos por partes.

O pensamento de Wilber está explicitado em duas de suas obras: “A União da Alma e dos Sentidos—Integrando Ciência e Religião”, e “Uma Teoria de Tudo”. No primeiro ele historia e mapeia as principais tendências presentes no debate e/ou posturas assumidas frente à temática Ciência-Religião, concluindo que todas elas se mostram “inadequadas” porque “(...) a única maneira de integrar ciência e religião é integrando a Grande Cadeia às grandes diferenciações da modernidade” (WILBER, 2001, p. 26). No segundo, distanciando-se de todas as abordagens até agora expostas, Wilber, aprofundando a idéia da necessária distinção entre diferenciação-dissociação⁷⁹, propõe não a negação da realidade presente pela idealização do passado, ou a estigmatização do passado pela absolutização do presente, procedimento este tão comum nos dias de hoje, mas a União do que há de melhor em ambos os momentos históricos: a perspectiva totalizadora da Religião pré-moderna⁸⁰ aliada à salutar diferenciação das esferas de valores.

A idéia-base é a seguinte: retomando aquela metáfora do edifício de cinco andares, ele indaga:

mas se em vez de a ciência nos dizer algo sobre um andar e a religião sobre outro, ambas dissessem algo diferente sobre cada um deles? E se a religião e

⁷⁹ Para ele a “diferenciação das esferas de valores culturais”: arte, moral e ciência (Weber- Habermas) não é a causa da dissociação “matéria-espírito; ciência-religião, pois a dissociação é anterior a esta. Ao contrário do que se costuma fazer (negativização da diferenciação como meio, equivocado, de resgatar uma integração que -para ele- nunca existiu) Wilber propõe que se aproveite as vantagens advindas da diferenciação (liberdade para pensar, autonomia das esferas, etc.) para construir a necessária integração. Cf: WILBER 2001, p. 17; pp 43-44.

⁸⁰ A Religião pré-moderna distingue-se da Religião moderna pelo fato desta última assentar-se sobre uma visão desencantada, racionalista e mesmo utilitarista do mundo.

a ciência estivessem relacionadas, não como andares de um edifício mas como colunas iguais de uma mesma estrutura? Não uma por cima da outra, mas uma ao lado da outra? (WILBER, 2003, pp. 72-73).

Mas como isso se daria? Deixemos que o próprio Wilber se explique:

integrar religião e ciência é integrar uma visão de mundo pré-moderna a outra moderna. (...) a essência da pré-modernidade é a Grande Cadeia do Ser, e a essência da modernidade é a diferenciação das esferas de valores (...). Assim, para integrar religião e ciência, temos que *integrar a Grande Cadeia com as diferenciações da modernidade* (WILBER, 2001, p. 18).

O que é a Grande Cadeia do Ser? “É a visão de mundo adotada (...) pelos grandes mestres religiosos tanto do Oriente quanto do Ocidente” diz-nos ele (WILBER, 2001, p. 13). “[Talvez seja melhor denominá-la] Grande Ninho do Ser, [pois] cada uma das dimensões maiores abarca ou envolve as menores”, acrescenta. E quais são essas dimensões? O Espírito, a Alma, a Mente, a Vida e seus correspondentes campos de conhecimento: o Misticismo, a Teologia, a Psicologia e a Biologia. “É uma situação muitas vezes descrita como de “transcendência e inclusão”. O espírito transcende mas inclui a alma, a qual transcende mas inclui a mente, a qual transcende mas inclui o corpo vital, o qual, por sua vez, transcende mas inclui a matéria” (ibid, p. 14). E conclui: “(...) a realidade é uma série de ninhos, dentro de ninhos, dentro de ninhos, abrangendo desde a matéria até o Espírito, com o resultado de que todos os seres e todos os níveis são, finalmente envoltos no abraço penetrante e amoroso de um Espírito sempre

presente”. E qual seria a vantagem de tal perspectiva? Fornecer uma visão de totalidade Homem-Natureza, de inter-relação e complementaridade entre as mais diversas dimensões da existência. Mas, se a perspectiva é boa e se constitui em “consenso quase universal sobre o real [e é] sustentada pela humanidade na maior parte de sua existência sobre a Terra (...) até o surgimento da modernidade no Ocidente” (WILBER, 2001, p. 14). por que então precisa ser integrada às “diferenciações da modernidade”? Ela por si só não seria suficiente para explicar a realidade? Ou seria apenas mais um expediente na tentativa de por um fim aos conflitos entre Ciência e Religião apelando para uma concessãozinha sem maior importância? Qual é o problema com a “Grande Cadeia” ou melhor, Grande Ninho do Ser? Responde Wilber: “[É que] o Grande Ninho do Espírito simplesmente não conseguiu resistir a algumas verdades inegáveis trazidas pela modernidade” (ibid, p. 16). Como assim? Quais são essas verdades? Com a palavra Wilber: “(...) todo ser humano possui o olho da carne (empirismo), o olho da mente (racionalismo) e o olho da contemplação (misticismo), cada um dos quais é importante e válido quando se trata de seu próprio nível, mas gravemente confuso quando tenta enxergar os outros domínios” (ibid, p. 22). Sim, mas quais são as “verdades da modernidade” que fazem tanta falta assim às concepções da Grande Cadeia ou Grande Ninho? “Na visão tradicional do pluralismo epistemológico [nome científico da Grande Cadeia ou Grande Ninho], a ciência está localizada no degrau mais baixo da grande hierarquia. Segundo esse ponto de vista (...) a ciência nos mostra os fatos através dos sentidos (olho da carne). Acima dela estão a arte, a moral e a lógica dos reinos mentais (o olho da mente), e acima de tudo, a religião e o misticismo, no domínio espiritual (o olho da contemplação)” (ibid, p. 27). Sim, continue. “[Então] a ciência está relegada ao homem mais baixo do totem, um papel que a ciência moderna se recusa aceitar, e não aceitará mesmo, e é por isso que o pluralismo epistemológico não

adquire o respeito e a cooperação da ciência moderna” (WILBER, 2001, p. 27). Mas você ainda não explicou quais são as tais das “verdades da modernidade” que destronaram o Grande Ninho. Poderia, então explicar, dar um exemplo? “O surgimento da ciência moderna causou vários danos irreparáveis a essas concepções tradicionais. Por exemplo, a pesquisa moderna demonstrou claramente que a consciência (mente) está longe de ser meramente um fenômeno transcendental; ela está na realidade, ancorada de várias maneiras no cérebro orgânico e material de forma que muitos cientistas contemporâneos reduziram a consciência a nada mais que um mero jogo de sistemas neurológicos⁸¹. Mas não necessitamos seguir o materialismo científico para concluir que a consciência está longe desta essência incorpórea imaginada pela maioria das tradições religiosas. A consciência está intimamente relacionada com o cérebro biomaterial e com o organismo empírico, de modo que, qualquer que seja a relação entre ciência e religião, o fato é que elas não são simplesmente “domínios não sobrepostos” (WILBER, 2003, p. 76). Mas e daí, onde é exatamente que você quer chegar? O que você quer provar com tudo isso? Poderia sintetizar sua proposta? “[Bom], essa abordagem integral (...) respeita as *diferenças básicas* entre ciência e religião, [mas para isso é necessário que alarguemos nossas concepções, pensando em termos de] uma “ciência ampla” e uma “espiritualidade ou religião profunda” (ibid, pp. 80-87). Bom, mas antes de você conceituar “ciência ampla” e “religião profunda” vamos ver se ficou claro.

Então quer dizer que a tal da “diferenciação das esferas culturais” não foi um mau negócio para a Religião, mas permitiu ampliar o esquema do Grande Ninho, dando-lhe mais consistência ao superar aquela divisão entre as “dimensões de cima” e as “dimensões de

⁸¹ E desde a passagem do século XIX para o XX alguns cientistas “num arroubo de ambicioso materialismo, procuraram encontrar no corpo físico razões para a atitude e o comportamento religioso” (STANZIANI, 2001, p. 55).

baixo”? E, por outro lado, as contribuições dadas pelo “Grande Ninho” não rivalizam com as concepções da Ciência Moderna, mas as ampliam. Isso, por seu turno, justificaria a importância da União entre Religião e Ciência. É isso mesmo? “[Exato], a integração promete ser uma genuína unidade-na- diversidade”(WILBER, 2001, p. 138). Agora Wilber conceitua “ciência ampla” e “religião profunda”. Para ele tais conceitos são importantes porque a possibilidade de integração entre ciência e religião passa tanto pela crítica às concepções racionalistas e materialistas da Ciência Moderna quanto pela superação de uma religiosidade superficial e desligada da vida cotidiana. Vamos lá.

(...) com a ciência precisamos fazer uma distinção entre a concepção restrita e a ampla. A ciência restrita baseia-se mais no mundo sensório-motor, exterior e físico. É o que comumente chamamos de ciências “concretas”, tais como a física, a química e a biologia. Mas isso significa que a ciência não pode nos dizer nada sobre os domínios interiores? Haveria uma ciência mais ampla que tentasse entender não somente as pedras e as árvores, mas também os seres humanos e a mente? Bem, de fato, admitimos a existência desses tipos de ciência mais ampla, que não se baseiam meramente no mundo sensório-motor, exterior e físico, mas têm uma certa relação com os estados interiores e metodologias de pesquisa qualitativa. (...) Na verdade, a “ciência” é muito mais uma atitude de experimentação, de honestidade e de pesquisa colaborativa (WILBER, 2003, p. 81).

Em resumo, o que Wilber pretende é que para que haja verdadeira possibilidade de integração entre Ciência e Religião é preciso que, da parte da Ciência, haja a disposição de superar não só os preconceitos relacionados à Religião, mas seus próprios limites, especialmente aqueles que dizem respeito às suas concepções

mecanicistas do Universo e do Homem. Talvez como quer Prigogine, “O saber científico (...) como “escuta poética” da natureza e processo natural nela, processo aberto de produção e invenção, num mundo aberto, produtivo e inventivo” (PRIGOGINE et STRENGERS, 1997, p. 226). Embora acreditando que futuramente poderemos alcançar compreensões bem mais elevadas, creio que no presente momento a perspectiva de Wilber parece ser o que há de mais avançado no assunto. No âmbito acadêmico, é bom deixar claro.

Um outro desafio que se coloca diante de nós é a superação das concepções materialistas da religião que vêm impedindo um diálogo entre educandos e educadores no contexto do fazer pedagógico. Passemos então a esta discussão.

3.8. Superando os preconceitos

O historiador da Religião Mircea Eliade é quem talvez melhor tenha dado conta de avaliar o alcance da perversão do sagrado ao apontar para a emergência de elementos sagrados na vida do homem a-religioso contemporâneo. Para ele há dois modos de ser e estar no mundo: a partir da perspectiva sagrada ou da profana. A primeira reveste o Universo (o Cosmos) de profundo significado. Há uma perspectiva de totalidade segundo a qual nenhum acontecimento, nenhuma realidade é desprovida de um sentido oculto, simbólico. Em outros termos: nada acontece por acaso, sorte ou azar. Por sua vez, tal perspectiva permite ao homem sentir-se plenamente inserido no contexto cósmico, onde encontra “modelos exemplares para seus comportamentos e ações”⁸². A natureza não é a inimiga a ser vencida,

⁸² Sendo nesta tarefa auxiliado pelos mitos.

conquistada, não é vista como fonte de lucro, mas como realidade maior com a qual sente-se em profunda comunhão. Como exemplifica Eliade:

(...) o trabalho agrícola numa sociedade dessacralizada tornou-se um ato profano, justificado unicamente pelo proveito econômico que proporciona. Trabalha-se a terra com o objetivo de explorá-la: procura-se o ganho e a alimentação. Destituído de simbolismo religioso, o trabalho agrícola torna-se, ao mesmo tempo, “opaco” e extenuante: não revela significado algum, não permite nenhuma “abertura” para o universal, para o mundo do espírito (ELIADE, 2001, p. 85).

Mas não pára por aí. Não é por negar o sentido às realidades que elas deixam, automaticamente, de existir; não é negando a dimensão sagrada da existência que ela desaparece. O que quer dizer que “seja qual for o grau de dessacralização do mundo a que tenha chegado, o homem que optou por uma vida profana não consegue abolir completamente o comportamento religioso” (ELIADE, 2001, p. 27).

Eliade faz um inventário exaustivo das situações na vida do homem a-religioso onde podemos encontrar seguras e evidentes reminiscências de um “tempo-espaco-sagrado”. Cito apenas algumas: “o sentimento obscuro de uma solidariedade mística com a Terra natal. É a experiência religiosa de autoctonia: as pessoas sentem-se *gente do lugar*” (ELIADE, 2001, p. 118); o caráter inviolável e sagrado do lar” (ibid, p. 119); o reconhecimento da heterogeneidade do Tempo, distribuído em tempo cotidiano e tempo festivo (ELIADE, ibid, p. 65); os “rituais orgiásticos” das festas de final de ano em muitas culturas (ibid, p. 122) e por fim a sensibilização frente aos “encantos da Natureza” (ibid, p. 126).

Resumindo: “(...) raramente se encontra uma experiência completamente a-religiosa da vida total em estado puro, mesmo nas sociedades mais secularizadas” (ibid, p. 151)⁸³.

Um dos traços marcantes da obra de Eliade, é a constatação de que o sagrado se revela tanto nos fenômenos cósmicos quanto nas realidades profanas, pois “o “sobrenatural” está indissolivelmente ligado ao “natural”. “A simples contemplação da abóbada celeste é suficiente para desencadear uma experiência religiosa” (ibid, p. 100).

Assim sendo, por que então a tamanha dificuldade do homem contemporâneo em perceber em si e no mundo em que vive as manifestações do sagrado? Segundo o mesmo Eliade, porque “as revelações e os mistérios mais profundos estão camuflados sob os acontecimentos fortuitos”⁸⁴.

É como constata Cleide Rohden:

o mundo moderno, apresenta a radicalização dessa camuflagem do sagrado e a incapacidade do homem de reconhecê-lo na história. O homem moderno, incapaz de reconhecer o sagrado, proclama a sua morte, e a crença num ser supremo passa a ser um estágio primitivo na história do pensamento humano (ROHDEN, 1998, p.9).

Estas dificuldades sentidas pelo homem contemporâneo estão explicitadas na maior parte das teorias sociológicas e psicológicas contemporâneas da religião. Ao confundirem-se diante deste paradoxo, das manifestações do sagrado sob as realidades profanas, não conseguem perceber este caráter inclusivo, detendo-se na enganosa

⁸³ Afinal o homem é, antes de tudo, “homo religiosus”. Embora Eliade tenha feito tal afirmação em 1957 e ressaltado que “é possível que uma tal experiência completamente a-religiosa se torne mais corrente num futuro mais ou menos longínquo (...)”, considero sua assertiva plenamente válida e atual.

⁸⁴ ELIADE. *Fragments d'un Journal*, vol. 3, p.220, apud, ROHDEN, 1998, p.15.

aparência da negação do sagrado pelo profano. É plenamente compreensível que um olhar tão racionalisticamente aprisionador não consiga perceber, e ou aceitar, que o sagrado possa travestir-se de profano⁸⁵. Mas como conseguiu compreender o pioneiro Rudolf Otto, é preciso experienciar. Diz-nos ele:

o mysterium assim experimentado proporciona uma bem-aventurança inaudita, mas de tal natureza que não pode exprimir-se, nem dar-se a entender em que consiste; dela só se pode fazer uma experiência viva. (...) Penetrando-se e infundindo-lhes o seu ardor, faz deles algo mais que a inteligência não pode compreender nem dizer. Procura a paz que ultrapassa toda a razão, que a língua só a pode exprimir balbuciando-a. Só através de imagens e de analogias é que se deixa entrever de longe, dando de si própria uma noção inadequada e confusa (OTTO, 1992, p.52).

Afastado de si próprio pela desumanização auto-imposta, o homem contemporâneo, freqüentemente perde-se no labirinto das ilusões, fechando-se à possibilidade da erupção do sagrado em sua vida. Quando muito, o que consegue é obter experiências “restritas” de religiosidade, nas quais envolve-se com “crenças, práticas, costumes, experiências e tradições que [o] auxiliam a traduzir e abraçar a visão de mundo de qualquer onda, [mas não lhe auxiliam, como no caso das experiências “amplas”] a se transformar (...)” (WILBER, 2003, p.161). É quando, crendo-se religioso, não faz mais que exercitar um “materialismo espiritual” (TRUNGPA, 1992).

São muitas as características da vida contemporânea que se colocam como empecilhos à experimentação do sagrado na vida cotidiana. O vertiginoso movimento das cidades aliado à agitação e à

⁸⁵ Cf. ROHDEN, pp.53-63.

dispersão vêm dificultando a prática do silêncio e da concentração mental, atitudes internas tão importantes ao exercício da contemplação.

A experiência genuína do sagrado exige disposição e abertura, o que nem sempre é tão fácil para o homem atual. Ela só ocorre

se houver lugar para a liberdade, para o consentimento íntimo e a convicção que brota espontaneamente das profundidades da consciência, sem teoria nem conceito, é precisamente então que o homem percebe nos acontecimentos da própria vida ou da dos outros, na natureza da história, a ação soberana do sagrado (OTTO, op. cit., p. 187).

Identificar o sagrado nas suas mais corriqueiras e singelas manifestações exige uma boa dose de sensibilidade e a capacidade de admirar-se, posto que sua aparição “foge ao nosso entendimento na medida em que é transcendente em relação às nossas categorias” (OTTO, op. cit., p. 43). Para Otto, a consternação, o terror, o espanto, o arrepio, a estupefação, o desconcertamento e o fascínio estão entre os principais sentimentos frente à erupção do sagrado. O “totalmente outro” (*mysterium*, o *mirum*), “é estranho e nos desconcerta [pois] está totalmente fora do domínio das coisas habituais, compreendidas, bem conhecidas e, por conseguinte “familiares”; é o que se opõe a esta ordem de coisas e, por isso, nos enche do espanto que paralisa” (ibid. p. 39). Chegamos a um ponto em que não dá mais para fugir à distinção feita por Rudolf Otto entre o sagrado e o “numinoso”. Para ele “o sagrado é antes de tudo, uma categoria de interpretação e de avaliação que, como tal, só existe no domínio religioso. [Ademais], (...) adquirimos o hábito de usar [este] termo dando-lhe um sentido completamente figurado que já não é, de modo algum, o sentido primitivo” (ibid, p. 13). Não bastasse isto, já nos habituamos a vincular o sagrado a um “significado moral”, possuidor de elementos racionais

(ibid, p. 14). Ou seja, para Otto, o sagrado não é de forma alguma o sentimento primevo, originário e inerente ao humano aquilo que “constitui a sua parte mais íntima (...)” (idem ibidem). Não é tampouco o “princípio vivo [presente ainda que nem sempre de forma explícita] em todas as religiões”⁸⁶. Por isso, diz ele, “formo (...) a palavra: o *numinoso*. Se *omen* pôde servir para formar *ominoso*, de *numen* pode formar-se *numinoso* “ (ibid, p. 14). O *numinoso* “vem de dentro” e “independe da experiência dos sentidos” (ibid, p. 173), existe por si mesmo, “brota da mais profunda fonte do conhecimento que há na alma humana, sem dúvida nem independentemente de certos dados exteriores, nem anteriormente a certas experiências sensíveis, mas nelas e entre elas. Não nasce delas, mas aparece graças a elas” (ibid, p. 150). É o que torna compreensível que alguém possa exclamar: “sinto no coração desejos imensos, e confiante vos peço que venhais tomar posse de minha alma. (...) Quero, meu Bem-Amado, a cada batida do coração, renovar-vos esta oblação um sem-número de vezes, até que, desfeitas as sombras, possa afiançar-vos meu amor num eternal face a face!” (JESUS, 1975, pp. 281-282).

Do que podemos depreender diante de tão inflamada declaração amorosa endereçada ao divino é que o sentimento do *numinoso*

“é um elemento psíquico primário que é necessário compreender na sua particularidade e pureza, não se podendo “explicar” por outros elementos. Como todos os outros elementos psíquicos primários, na devida altura aparece no desenvolvimento da vida espiritual do homem e, muito simplesmente, aí se mantém (OTTO, op. cit p. 162).

⁸⁶Para Otto, o sagrado é, pois, a racionalização do *numinoso*. Ao evoluir, o *numinoso* passa, segundo ele, por um processo de moralização e racionalização, o que historicamente, para ele, se dá com o advento da religião mosaica. É quando o *numinoso* é revestido de um novo conteúdo. “É racionalizado para tornar-se compreensível”. É o que se dá nas religiões. Cf: OTTO, op. cit. pp: 106; 145; 147; 174.

”Oh! Chama de amor viva que ternamente me feres. De minha alma no mais profundo centro! Pois não és mais esquiva, acaba, já, se queres, Ah! Rompe a tela deste doce encontro”, dizia São João da Cruz⁸⁷ num arroubo místico.

Estivemos momentos atrás⁸⁸ examinando os sentimentos que Otto aponta como inerentes à experiência do *numinoso*. Propositamente deixei um para depois. Trata-se do “sentimento do estado de criatura”. Para ele,

esta expressão não significa aqui “o sentimento de ter sido criado”, mas “o sentimento de ser somente criatura”; por outras palavras: o sentimento de insignificância de tudo o que é criatura perante a “majesta” do que está acima de toda a criatura: (...) consiste nos sentimentos de apagamento, de diminuição, de aniquilamento de nós próprios (Op. cit. pp. 75 e 32).

É com todo o zelo e rigor dispensados a um tema para ele tão querido, que Rudolf Otto nos faz mais um alerta:

(...) deve-se prestar muita atenção ao fato de estas expressões [atribuídas ao sentimento do estado de criatura] só de uma forma inexata e incompleta traduzirem o que queremos e, ao dizê-lo, não fazem mais que indicá-lo. É que esta diminuição e este aniquilamento de nós próprios são completamente diferentes dos sentimentos que o homem experimenta noutros casos, quando adquire consciência de sua pequenez, da sua fraqueza e dependência “naturais”. Pudemos então sublinhar, como nota característica, a depreciação do nosso eu, sob o ponto de vista de sua realidade e da sua própria existência. (...) Só o conhece e sente aquele

⁸⁷ Chama Viva de Amor. In: Obras completas, p. 827.

que estiver “no espírito”; esse experimenta uma acuidade penetrante e experimenta, rigorosamente, a depreciação de si próprio. A profaneidade não se estende apenas aos seus atos, mas ao seu próprio ser, enquanto criatura, face ao que está acima de toda a criatura (OTTO, op. cit. p. 75).

No trato com o *numinoso*, este é a meu ver o sentimento mais difícil de ser digerido pela contemporaneidade ocidental⁸⁹, porque pressupõe a necessária humildade. O reconhecimento da precariedade de nossas obras e da nossa própria incompletude. A descoberta da necessidade do outro, não para satisfazer nossos caprichos, não para a encenação do jogo do domínio-submissão, mas para a parceria na busca de si mesmo. No âmbito educacional tal reconhecimento, em termos bem práticos, nos conduz no mínimo à superação da fragmentação e da dissociação dos conteúdos programáticos.

Inspirada na ilusão de que uma “área do conhecimento” é mais importante do que outra e de que é possível separar as partes do todo sem alterar-lhes o sentido, a fragmentação dos conteúdos escolares e o isolamento de cada professor em “sua área” e dentro desta em “sua disciplina”, muita das vezes não passa de um mau disfarce para nossos medos, inseguranças e incompetências.

Compreendendo as raízes históricas de nossa “frieza intelectual”, expressão máxima da exacerbação do racionalismo cientificista, precisamos nos aprofundar na identificação de seus reflexos, tanto objetivos quanto subjetivos, em nossas práticas pedagógicas, visando sua superação. Para que isso se torne possível, precisamos rever e

⁸⁸ Página 134.

⁸⁹ Ainda que não desconheça os efeitos perversos da globalização nas tradicionais culturas orientais (consumismo, hedonismo e abandono de tradicionais valores ético-espirituais), venho sempre me reportando ao ocidente, materialista e racionalista, não apenas por se tratar da realidade mais próxima, mas sobretudo porque aqui, salvo as tradições indígenas, quase não conhecemos perspectivas religiosas tão amplas e totalizantes como as ainda encontradas no oriente.

modificar nossas concepções e práticas relacionadas ao próprio ato de conhecer. É o que faremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO IV

A DESAFIADORA E PERIGOSA AVENTURA DE CONHECER

4.1. A palavra do poeta⁹⁰

“O homem, bicho da terra tão pequeno, chateia-se na terra, lugar de muita miséria e pouca diversão. Faz um foguete, uma cápsula, um módulo, toca para a lua, desce cauteloso na lua, pisa na lua, planta bandeirola na lua, experimenta a lua, coloniza a lua, civiliza a lua, humaniza a lua. Lua humanizada, tão igual à terra.

O homem chateia-se na lua. Vamos para Marte. Ordena às suas máquinas, elas obedecem, o homem desce em marte. Pisa em marte, experimenta, coloniza, civiliza, humaniza marte com engenho e arte. Marte humanizado, que lugar quadrado, vamos a outra parte? Claro, diz o engenho sofisticado e dócil. Vamos a Vênus.

⁹⁰ Carlos Drumond de Andrade. O homem e as viagens.

O homem põe o pé em Vênus, vê o visto. É isto? Idem, idem, idem. O homem funde a cuca se não for a Júpiter, proclamar a justiça junto com a injustiça. Repetir a fossa, repetir o inquieto repetitório. Outros planetas restam para outras colônias. O espaço todo vira terra-terra. O homem chega ao sol ou dá uma volta só para te ver. Não vê que ele inventa roupa insidiosa de viver no sol? Põe o pé, eh, mas que chato é o sol, falso touro espanhol domado.

Restam outros sistemas fora do solar, a colonizar. Ao acabarem todos só resta ao homem, estará equipado? a difícilíssima, dancerosíssima viagem de si a si mesmo. Por o pé no chão, do seu coração, experimentar, colonizar, civilizar, humanizar o homem. Descobrimo em suas próprias inexploradas entranhas a perene insuspeitada alegria de conviver”.

4.2. Iniciando nossa conversa

A discussão é bem antiga e vem nos acompanhando ao longo da história da humanidade. O que é conhecer? Como conhecemos? Os sentidos são fontes fidedignas de conhecimento? A intuição tem algum papel nos processos cognoscentes? Que processos estão envolvidos no ato de se conhecer? Aquisição ou construção de conhecimento? Inventariar as respostas dadas, ao longo dos séculos, a estas indagações é tarefa que exige fôlego e uma disponibilidade que aqui não me é possível. Além do mais, o que me interessa é identificar as conseqüências nefastas do materialismo-racionalista e da fragmentação em nossas concepções e na maneira como geralmente nos acercamos do conhecimento. Identificar para poder superar.

No contexto acadêmico é o sociólogo Boaventura de Souza Santos quem, com suas reflexões a respeito da ciência, mais se aproxima da

perspectiva que venho desenvolvendo neste trabalho. Como ele nos lembra, foi a partir do século XVIII que se iniciou na filosofia uma intensa “reflexão sobre os fundamentos, a validade e os limites do conhecimento científico”, conduzindo-nos a uma dura crítica à “dogmatização da ciência”⁹¹. O que começou a ser colocado em dúvida foi a eficácia de um paradigma focado numa racionalidade “onde só há duas formas de conhecimento: as disciplinas formais da lógica e da matemática e as ciências empíricas segundo o modelo mecanicista das ciências naturais. (SOUZA SANTOS: 1987, p. 18). Não precisamos de muito esforço para perceber as conseqüências práticas tanto da adoção das premissas deste paradigma quanto da sua própria crise. Basta nos reportarmos à problemática inicial que deu origem a esta pesquisa.

Para Boaventura, a rigidez do paradigma ainda dominante gerou uma prática epistemicida⁹² que, a meu ver, segue a todo vapor ainda que de maneira camuflada ou menos agressiva. Segundo ele,

o genocídio que pautou tantas vezes a expansão européia foi também um epistemicídio: eliminaram-se povos estranhos porque tinham forma de conhecimento estranho e eliminaram-se formas de conhecimento estranho porque eram sustentadas por práticas sociais e povos estranhos. Mas o epistemicídio foi muito mais vasto que o genocídio porque ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar, ou ilegalizar práticas e grupos sociais que podiam construir uma ameaça à expansão capitalista ou, durante boa parte do nosso século, à expansão comunista (neste domínio tão moderna quanto a capitalista); e também porque ocorreu tanto no espaço periférico, extra-europeu e extra-norte-americano do sistema

⁹¹ SOUZA SANTOS, 1989, especialmente pp. 22-30.

⁹² No sentido já apontado no capítulo anterior: pela suspeição, desqualificação e exclusão das formas não oficiais de conhecimento.

mundial, como no espaço central europeu e norte americano, contra os trabalhadores, os índios, os negros, as mulheres, e as minorias em geral (étnicas, religiosas, sexuais) (SOUZA SANTOS, 1995, pp. 328-329).

Aliás, não é tão incomum quanto se possa pensar a relação entre violência e disputas pelo posse do conhecimento. A caça às “bruxas”, mais que pura misoginia, foi em grande parte resultado da tentativa frustrada de controle e apropriação institucional do conhecimento. Pautando tais atitudes a concepção de conhecimento como coisa exterior ao homem, objeto ao qual só se poderia ter acesso da maneira estabelecida pelas elites intelectuais. “(...) como se houvesse “fatos” ou objetos lá fora, que alguém capta e introduz na cabeça” (MATURANA et VARELA, 2002, p.31). Sendo, portanto, passível de se tornar propriedade de um ou de outro pelo recurso ao poder da força. Mas não basta pararmos nas constatações e na denúncia dos males causados pelo paradigma dominante. É preciso construir a sua superação.

E o que é que Boaventura propõe como caminho de superação para o estado atual de crise em que se encontra a ciência moderna? Como antídoto ele aponta a construção, na falta de melhor denominação, de uma “ciência pós-moderna”. No que consistiria esse novo paradigma? Quais os seus pressupostos? Talvez fique mais claro se o compararmos ao paradigma vigente⁹³. Vejamos. Enquanto para a ciência moderna as ciências naturais são um ramo em separado das ciências sociais, a ciência pós-moderna propõe a superação da dicotomização e a revalorização das humanidades; a primeira valoriza e assenta-se na especialização dos saberes, para a segunda “o conhecimento é total e articulado; por ser dogmática, a ciência moderna serve ao método com rigidez, não admitindo transgressões, já a ciência pós-moderna, além de aceitar transgressões convive

tranqüilamente com a importação de métodos oriundos de outros contextos e instâncias sociais”; o paradigma dominante “consagra o homem como sujeito epistêmico mas o desconhece como sujeito empírico. O conhecimento factual não tolera interferência de valores”, por isso distingue dicotomicamente o sujeito do objeto. O paradigma pós moderno, por sua vez “assume que os pressupostos metafísicos, os sistemas de crenças e valores são parte integrante da explicação científica. O objeto é continuação do sujeito”. Todo conhecimento é auto-conhecimento, é autobiográfico. Enquanto a ciência moderna rechaça o conhecimento advindo do senso-comum, a ciência pós-moderna o valoriza e com ele dialoga. Se o paradigma em crise concebe o conhecimento como verdade, algo atemporal, para o novo paradigma o conhecimento é tão temporal quanto as épocas que os produzem. Daí a importância do diálogo com as outras modalidades e formas de saber. Para nosso sociólogo,

o que se pretende [com a ciência pós-moderna] é, pois, uma concorrência epistemológica leal entre conhecimentos como processo de reinventar as alternativas de prática social de que carecemos ou que afinal apenas ignoramos ou não ousamos desejar. Essa concorrência não significa relativismo no sentido que a epistemologia moderna tem dele. Segundo ela, é relativismo e portanto fonte de obscurantismo – toda a atitude epistemológica que recuse reconhecer o acesso privilegiado à verdade que ela julga possuir por direito próprio. A possibilidade de uma relação horizontal entre conhecimentos é-lhe totalmente absurda. Ora, o novo paradigma propõe tal horizontalidade como ponto de partida, e não necessariamente como ponto de chegada (SOUZA SANTOS, 1995, p. 329).

⁹³ Tomo por base as reflexões apresentadas em SOUZA SANTOS, 1987, esp.pp. 35-50.

Embora não me identifique com a totalidade das argumentações de Boaventura, considero válidas e oportunas suas críticas à ciência moderna. Concordo que o paradigma vigente comete epistemicídio, funciona na base da arrogância e do autoritarismo epistemológicos, insiste na dissociação sujeito-objeto, e tudo o mais. Contudo, chego a questionar o potencial transformador de sua proposta. Ainda que as críticas esboçadas sejam significativamente contundentes, para mim não possuem força suficiente para provocar uma ruptura. Isso porque não chegam a tocar num dos pilares centrais do paradigma vigente. Refiro-me à natureza do próprio Conhecimento. Duas de suas afirmações bastam para ilustrar o que acabo de dizer: “todo o conhecimento é autoconhecimento” e “o conhecimento (...) é tão temporal como as práticas e a cultura a que se vincula”. Antes de entrar nesta discussão preciso esclarecer o que entendo por Conhecimento.

4.3. Conhecimento e autoconhecimento

Seguindo as pegadas de Rudolf Otto, Mircea Eliade e no rastro das reflexões feitas nos capítulos anteriores, posso concluir que o Conhecimento é a percepção, identificação, interpretação de uma ordem natural presente tanto em nós (microcosmo) quanto no Universo (macrocosmo). A partir desta ótica é possível afirmar que

toda a ciência é a procura da unidade em semelhanças ocultas. A ciência não é nada mais do que a procura da descoberta da unidade na desordenada variedade da natureza – ou, mais exatamente, na variedade da nossa experiência. O cientista procura a ordem nos aspectos da natureza ao explorar tal semelhança. Porque a ordem não se apresenta por si própria; se se puder dizer que está ali, não está ali pelo simples fato de estar. Não há nenhuma maneira de apontar um dedo ou uma

máquina fotográfica para este fim. A ordem deve ser descoberta e, num sentido profundo, tem de ser criada. O que vemos, tal como vemos, é simples desordem (BRONOWSKI, 1979, pp. 19, 22 e 20).

Ao afirmar que “todo o conhecimento é autoconhecimento”, Boaventura parece bem próximo à minha perspectiva. Concordo que todo conhecimento é autoconhecimento, mas não somente pelos motivos por ele apontados. Para ele, “todo o conhecimento é autoconhecimento” porque carrega em si indelevelmente as marcas daquele que o produz, sendo portanto reinterpretado por ele. Até aí, tudo bem, mas não é só por esse motivo que “todo o conhecimento é autoconhecimento”. Parando aí estaremos apenas transferindo para o Conhecimento uma característica que é, na verdade, daquele que conhece. É este o equívoco, que leva nosso autor a incorrer numa imprecisão ainda mais grave ao insistir na “temporalidade do conhecimento”. Ora, temporais são nossas aproximações do Conhecimento (os temas que priorizamos, os métodos e técnicas que construímos; as análises que elaboramos e até mesmo muitas de nossas interpretações) em suma, nossos modelos explicativos⁹⁴ e não o próprio Conhecimento em si. A não ser que para nós Conhecimento seja algo que onipotentemente criamos, normatizamos, controlamos, veneramos e nos identificamos. Aí sim é temporal, precisará sempre ser substituído por outros “conhecimentos”, por outras elites intelectuais, etc e tal.

É por isso que afirmo que, em suas críticas à ciência moderna, Boaventura não deu passos muito à frente. Não estou desmerecendo seus achados... estou convidando-o a ousar mais. Se o Conhecimento é autoconhecimento apenas por simples razões antropológico-sócio-circunstanciais, e por isso mesmo genuinamente temporal, então o que

⁹⁴ Há o permanente perigo de confundirmos nossas interpretações da realidade com o próprio conhecimento. É o que faz a ciência racionalista-materialista-objetivista.

é que qualitativa e afetivamente nos distancia do paradigma ainda dominante? É verdade que o conhecimento adquirido pelo homem é limitado, mas não somente por aquilo que lhe é aparentemente exterior (o momento em quem vive; os avanços científicos de sua época; a escola teórica a que se filia, e assim por diante), mas por razões internas a si mesmo, pela sua própria consciência. É evidente que o grau de consciência determinará suas escolhas quanto aos métodos, técnicas, bem como imporá condições tanto objetivas quanto subjetivas ao seu olhar; mas isso são apenas conseqüências. De fato, ao homem só é dado conhecer aquilo que ele está podendo conhecer. Assim como “há coisas que podem ser descritas nos livros e há outras que jamais podem ser convenientemente descritas” (OUSHENSKY, 2000, p. 64).

Enfim, é a maneira como compreendemos a própria realidade o que está no coração tanto de nossa concepção de Conhecimento quanto de nossas práticas científicas. Ao contrário do que se firmou como pensamento dominante pela modernidade ocidental,

a realidade não é uma exposição a ser vistoriada pelo homem, com o rótulo de “não tocar”. Não há aspectos fotografados, experiências copiadas, em que, não tomemos parte. A ciência, tal como a arte, não é uma cópia da natureza; mas uma recriação da mesma. Refazemos a natureza pelo ato da descoberta, no poema ou no teorema, e o grande poema e o teorema profundo são novos para todos os leitores, e, todavia constituem as suas próprias experiências, porque eles próprios as tornam a criar. São os marcos da unidade na variedade. No instante em que o espírito capta isso, quer na arte quer na ciência, o coração desfalece (BRONOWSKI, 1979, pp.26-27).

Aí está uma de nossas principais dificuldades provenientes do tal “olhar desencantado”. A orgulhosa negação de nossa identidade

transcendente, pela recusa do sagrado, provocando danos em todas as dimensões humanas aí incluídas nossas realizações. Com a visão turva não nos damos conta sequer de perceber com clareza a própria realidade na qual estamos inseridos. Desprovida de seu caráter sagrado a realidade, carente de todo sentido, é afastada de nós e objetivada, coisificada. E, sem saber direito por onde seguir e para onde ir nos aferramos ao consumismo (de bens de consumo, de teorias, de preceitos e práticas ditas religiosas); professamos a fé no hedonismo e nos entregamos à “tirania do prazer”⁹⁵. É este olhar desencantado, desapaixonado, o que nos tem impedido de construir respostas eficazes ao desafios da vida.

O temor de sermos acusados de sofrer de um saudosismo idealizador do passado não deve nunca nos impedir de recordar que para o homem religioso dos primórdios,

O mundo apresenta-se de tal maneira que, ao contemplá-lo descobre os múltiplos modos do sagrado e, por conseguinte, do ser. Antes de tudo, o Mundo *existe*, está *ali*, e tem uma estrutura: não é um Caos, mas um Cosmo, e revela-se portanto como criação (...) a Terra também é “transparente”: mostra-se como mãe nutridora e universal. Os ritmos cósmicos manifestam a ordem, a harmonia, a permanência, a fecundidade. No conjunto, o Cosmos é ao mesmo tempo um organismo *real*, *vivo* e *sagrado*: revela as modalidades do Ser e da sacralidade (ELIADE, 2001, pp. 99-100).

Ora, o homem religioso é aquele que ainda não se deixou fragmentar; sente e pensa a si mesmo como ser total (seus pensamentos, sentimentos e ações caminham na mesma direção);

⁹⁵ Título do ensaio (prêmio Renaudot Ensaio de 1998) de autoria de Jean-Claude

nutre sentimentos de unidade em relação ao mundo em que vive. E não poderia ser de outra maneira. E isso porque, como afirmam Rudolf Otto e Mircea Eliade, o *numinoso* se revela e se camufla no profano. Porque há uma unicidade. “O “sobrenatural” está indissolivelmente ligado ao “natural” (ELIADE, 2001, p. 100)). O que vigora é o Princípio da Totalidade. Este é o pilar de sustentação das milenares práticas médicas chinesa, ayurvédica hindu, à antroposófica de Rudolf Steiner e de segmentos da própria homeopatia. E felizmente hoje se alastra por outros ramos da ciência, (da física, da biologia) e bate às portas da Educação. É como diz Morin:

em meio à aventura cósmica, no extremo do prodigioso desenvolvimento de um ramo singular da auto-organização viva, prosseguimos, à nossa maneira na aventura da organização. Essa época cósmica da organização, incessantemente sujeita às forças da desorganização e da dispersão, é, também, a época da reunião, e só ela impediu que o cosmo se dispersasse e desaparecesse, tão logo acabara de nascer. Nós, viventes, e, por conseguinte humanos, filhos das águas, da terra e do Sol, somos um feto da diáspora cósmica, algumas migalhas da existência solar, uma ínfima brotação da existência terrestre” (MORIN, 2000¹), pp. 37-38.

É por isso que venho insistindo desde o começo na idéia de que a origem de todos os nossos males, passados e presentes, é de natureza espiritual. Esquecidos de quem somos e para que viemos nos tornamos estranhos à nós mesmos (nos fazendo prisioneiros de nossas memórias, identificados que estamos com nossos próprios males); desconhecemos nossos semelhantes (que por vezes se nos tornam problemas insolúveis); e ignoramos a pulsação do Universo dentro de nós (e o devastamos estúpida e irresponsavelmente). Com isso, esquecidos da

Guillebaud., Bertrand Brasil, 1999.

Lei Maior que governa o Universo, não nos damos conta de que os males que infringimos ao Outro e ao Planeta é a nós mesmos que estamos infringindo. Mas por que tamanha dificuldade?

E aqui, é mais uma vez Morin quem tem uma palavra apropriada para esta ocasião:

estamos, a um só tempo, dentro e fora da natureza. Somos seres, simultaneamente, cósmicos, físicos, biológicos, culturais, cerebrais, espirituais... Somos filhos do cosmo, mas até em consequência de nossa humanidade, nossa cultura (...) tornamo-nos estranhos a esse cosmo do qual continuamos secretamente íntimos (MORIN, op. cit. ,p38).

Por ainda estarmos adormecidos construimos ciências e religiões que não vêm mais que aprofundar a fragmentação, nos distanciando mais (de nossa natureza; do Outro e do Universo) quando se cumprissem o papel histórico que está em sua razão de ser, deveriam clarear-nos mais, facilitando-nos o retorno às nossas origens.

Já pensamos a respeito das concepções de realidade, da relação destas com o Conhecimento, com a ciência, mas ainda ficou por aprofundar um outro assunto que pode nos esclarecer ainda mais. Voltemos à um dos pontos da discussão inicial deste capítulo. Em que medida é que o Conhecimento é autoconhecimento?

Ouspensky, em seus colóquios com o também filósofo russo Gurdjieff (1877- 1949), chegou à conclusão

que as pessoas não percebem, não compreendem que o saber depende do ser. E não só não compreendem como não querem compreender. Na civilização ocidental muito particularmente, admite-

se que um homem pode possuir um vasto saber, pode ser, por exemplo, um sábio eminente, autor de grandes descobertas, um homem que faz progredir a ciência e, ao mesmo tempo, pode ser e tem o direito de ser um pobre egoísta, discutidor, mesquinho, invejoso, vaidoso, ingênuo e distraído. Parece que aqui se considera que um professor tem que esquecer sempre seu guarda-chuva. E, no entanto, este é o seu ser. As pessoas dão o maior valor ao saber, mas não sabem dar ao ser valor igual e não têm vergonha do nível inferior de seu ser. Não compreendem sequer o que isso quer dizer. Ninguém compreende que o grau do saber de um homem é função do grau de seu ser (Ouspensky, 1985, p. 85).

Os biólogos chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela encontraram um modo menos duro de nos dizer a mesma coisa. De acordo com eles

a reflexão é um processo de conhecer como conhecemos, um ato de voltar a nós mesmos, a única oportunidade que temos de descobrir nossas cegueiras e reconhecer que as certezas e os conhecimentos dos outros são, respectivamente, tão aflitos e tênues quanto os nossos. Essa situação especial de conhecer como se conhece é tradicionalmente esquiva para nossa cultura ocidental, centrada na ação e não na reflexão, de modo que nossa vida pessoal é, geralmente, cega para si mesma. Parece que em alguma parte há um tabu que nos diz: “É proibido conhecer o conhecer”. . . (...) Perceber tudo o que implica essa coincidência contínua de nosso ser, nosso fazer e nosso conhecer, deixando de lado nossa atitude cotidiana de por sobre nossa experiência um selo de

inquestionabilidade, como se ela refletisse um mundo absoluto (op. cit. pp. 29-31).

Neste sentido é que, nunca é demais repetir: a aquisição do Conhecimento implica no autoconhecimento posto que

quando o saber sobrepuja em demasia o ser, torna-se teórico, abstrato, inaplicável à vida; pode até se tornar nocivo porque, em vez de servir à vida e ajudar as pessoas na luta contra as dificuldades que as assaltam, tal saber começa a complicar tudo; a partir de então traz novas dificuldades, novos problemas e calamidades de toda espécie que não existiam antes. A razão disso é que o saber que não está em harmonia com o ser jamais pode ser bastante grande ou, melhor dizendo, suficientemente qualificado para as necessidades reais do homem. Será o saber de *uma coisa* ligado à ignorância de *outra*; será o saber do *detalhe* ligado à ignorância do *todo*; o saber da *forma*, ignorante da *essência*. (...) Não se sabe mais que o nível do saber é determinado pelo nível do ser (Ouspensky, 1985, p. 85).

Convém esclarecer, para evitar possíveis equívocos, que não estou ignorando ou menosprezando as importantes conquistas científicas alcançadas ao longo da história. O que estou afirmando é que a ciência poderia hoje estar bem melhor do que está (mais afinada com os anseios e necessidades mais profundas da humanidade) se o “fazer científico” fosse acompanhado do “trabalho sobre si”.

Nos aprofundando em nossas reflexões podemos perceber com mais clareza porque, lembrando o educador Regis de Moraes, na ciência moderna se constituem “nichos de status ao invés de colocar em discussão tudo o que merece ser colocado em discussão”. Penso que

não se trata, nesse caso, de má fé ou atitude propositada, mas do grau de consciência de si. Afinal,

cegos diante dessa transcendência de nossos atos, pretendemos que o mundo tenha um devir independente de nós, que justifique nossa irresponsabilidade por eles. Confundimos a imagem que buscamos projetar, o papel que representamos, com o ser que verdadeiramente construímos no nosso viver cotidiano (MATURANA ET VARELLA, op. cit., p.271).

A ausência de uma devida consideração a respeito da intrínseca associação entre sujeito, objeto e métodos de aquisição de conhecimento tem freqüentemente desaguado tanto em teorizações vazias de vida quanto em realizações desprovidas de compromisso ético. É esta postura fria, racionalista e calculista que está na base de tantos desastres provocados por algumas “realizações científicas”. É que à perda da identidade ôntica corresponde a perda da identidade epistêmica. Por isso,

a ciência, por mais que elabore um discurso racional e objetivo, jamais poderá estar inteiramente desconectada de suas origens, sejam elas místicas, religiosas, alquimistas ou simplesmente subjetivas. Porque elas se manifestam, ao mesmo tempo na história e na criação científica. Historicamente, a ruptura entre filosofia e mito grego ou entre ciência moderna e alquimia foi descrita enfatizando-se a continuidade do terreno em que ela se deu. Na criação científica moderna (...), essa ruptura tem mostrado que o “subjetivo”, o “religioso” ou o “passional”, embora recalcados, desempenham um papel importante na gênese das produções científicas. Portanto, se analisarmos a criação científica atual, tanto relativamente à sua origem

histórica, quanto em relação à origem de seus mecanismos psíquicos, percebemos que foram criadores do mito da “ciência pura” e do racionalismo que se desenvolveu a partir do século XIX, acompanhado de suas teses materialistas, que produziram um discurso científico cortado de suas **fontes profundas**. Muitos epistemólogos contemporâneos (...) situam fora do método experimental a formação das hipóteses e das teorias científicas, num domínio por eles denominado “metafísica”, embora reconheçam sua relevância e sua função na origem das descobertas científicas. Estabelecem um corte entre as origens recalçadas (embora ativas) da ciência e sua démarche consciente. Mas isto não impede outros cientistas, entre os quais Einstein, de revelar esta surpreendente convicção: o verdadeiro homem de ciência está sempre impregnado de um “sentimento religioso cósmico” constituindo “a mais forte e mais nobre mola da pesquisa científica” (JAPIASSU, 1991, pp. 15-16).

Retomando as felizes palavras de Kujawski, lá no capítulo terceiro: “o sagrado é inexpugnável. Se o empurrarmos porta afora, ele volta pela janela, com outro nome: Ciência (...)”. E o que temos diante de nós? Uma ciência que, divorciada de suas origens transcendentais, traveste-se num caricato culto à razão pela absolutização de valores efêmeros e o esquecimento dos valores perenes. A face mais visível e risível de tudo isso se manifesta nas hierarquias, nas “irmandades” (em permanentes rixas dissimuladas em disputas ideológicas), em rituais vazios de significado e no culto a seus ídolos. A face mais oculta (?) e trágica na irresponsabilidade ética, no conluio com as grandes empresas multinacionais e seus projetos, e no flerte com o poder político.

Mas não nos esqueçamos das vozes dissonantes pois, além de um vigoroso alento são como vozes proféticas que anunciam e antecipam os ares de um novo tempo que está por vir.

A construção de uma ciência ética, comprometida com o bem estar das futuras gerações, com a preservação dos recursos naturais e a serviço da paz no mundo, passa pela transformação do homem. Como assevera Gusdorf: “(...) nenhuma intervenção externa tem a oportunidade de criar um mundo melhor, a não ser que se associe a uma profunda transformação da consciência humana” (GUSDORF, op. cit., p. 263). Mas para transformar é preciso conhecer.

Fôssemos elaborar um diagnóstico sucinto a respeito do homem ocidental contemporâneo poderíamos simplesmente dizer que ele vive sob o primado do ego. O que significa afirmar que ele vive na superfície de si mesmo; que desconhece seu “eu profundo”, o verdadeiro eu. Por isso podemos dizer que vivemos numa cultura marcadamente egóica, produtora, por seu turno, de uma “ciência egóica”. E este é o motivo pelo qual freqüentemente não costumamos fazer nenhuma distinção entre o ego e nossa profunda identidade interior. Vamos tentar esclarecer isso melhor. Segundo Clarissa Pínkola,

no início de nossa vida, o ego sente curiosidade a respeito do mundo da alma, mas com enorme freqüência ele está interessado na satisfação dos próprios desejos. O ego nasce em nós, a princípio como um potencial, e é moldado, trabalhado e preenchido com idéias, valores e deveres pelo mundo que nos cerca: nossos pais, nossos mestres, nossa cultura. E é assim que deveria ser, pois ele vai ser nosso acompanhante, nossa segurança e nossa sentinela avançada no mundo objetivo (PINKOLA, op. cit., pp. 339-340).

Os problemas começam quando nos identificamos com estas heranças e começamos a achar que nos resumimos a elas. E em decorrência disso o ego passa como que a sufocar nossa vida interior e boicotar nossa saúde emocional. É por isso que precisamos superar a perspectiva egóica.

Segundo Karlfried Graf Durckheim (1896-1988), um dos pais do que hoje se conhece por psicologia transpessoal⁹⁶, podemos traçar um perfil didático da dinâmica do ego. Prá começar podemos dizer que da perspectiva do ego, só existe a realidade objetiva; aquilo que é passível de quantificação, de mensuração e de percepção pelos sentidos. Em suma, aquilo que se pode ver com os olhos e tocar com as mãos. Por isso

o horizonte da realidade em cujo centro se situa o eu natural é o mais estreito de todos. Nele, a realidade do ser humano é restrita ao que ele sente, percebe e entende – em seu espaço e tempo. Esse tempo se concretiza, se preenche e se esgota entre o nascimento e a morte. O que vai além disso é suposição, especulação, fantasia, metafísica, produto do desejo e do temor (GRAF DURCKHEIM, 2001, pp. 238-239).

Mas por que funciona assim? Porque, como já vimos, o ego se forma por um processo de identificação com as experiências que vivemos durante nossas vidas. A maneira como o mundo nos é apresentado na infância é uma das marcas mais importantes na constituição do ego. Assim, nossos medos, nossas crenças básicas acerca de nós mesmos e do mundo, nossa maneira de lidar com as frustrações, com a dor, com os sucessos, tudo isso vai forjando ao

⁹⁶ É importante esclarecer que hoje, sob a alcunha de Psicologia Transpessoal se abrigam infindáveis correntes da Psicologia incluído a badalada “psicologia de vidas passadas”. Aqui estou me referindo a seus primórdios.

longo da vida a construção do ego. O ego é, portanto, profundamente limitador porque identificado (preso) a situações, acontecimentos e experiências já passadas e permanentemente atualizadas no inconsciente. Então, uma experiência atual pode desencadear uma série de sentimentos que se ligam àquela situação traumática passada, como que atualizando-a. É por isso que Freud fala da compulsão à repetição como um dos componentes principais das neuroses⁹⁷. Muitas abordagens psicoterapêuticas trabalham a partir desta perspectiva da tomada de consciência e desmonte das identificações. E por que é importante a desidentificação? Porque, olhando em profundidade, nós somos bem mais do que aquilo com o que nos identificamos. Porque podemos reler com outros olhos e a partir de uma nova perspectiva tudo aquilo que nos aconteceu no passado. Este tema da identificação egóica é especialmente importante para nós no contexto desta reflexões porque “a identificação torna o pensamento estreito, imperfeito. Ela rebaixa o padrão de capacidade intelectual normal do homem” (OUSPENSKY, 2000, p., 352), porque o aprisiona às coisas e às idéias com que se identifica. Isso tende a impedir que o homem supere suas dificuldades e possa avançar nos processos de autotransformação. É por isso que as grandes Matrizes Espirituais tanto do oriente quanto do ocidente fizeram da superação do ego uma de suas metas primordiais, posto que

o ego é limitado na sua capacidade de compreensão. Imaginemos o ego preso a uma rédea permanente e relativamente curta; ele só consegue penetrar até certo ponto nos mistérios da vida e do espírito. Geralmente ele fica assustado. Ele tem o mau hábito de reduzir toda a força espiritual a “isso ou aquilo”. Ele exige fatos que sejam observáveis. Provas que sejam de natureza mística ou das sensações raramente combinam bem

⁹⁷ FREUD. Além do princípio do prazer. Obras Completas, vol XVIII, pp. 33-37.

com o ego. É por isso que o ego é solitário (PINKOLA, op. cit. p. 339).

Se a perspectiva do ego é tão estreita é porque, dentre outras coisas, devido à identificação, é acentuadamente excludente pois seletiva. Acostumado a perceber as coisas de uma determinada maneira, tenderá sempre a manter o mesmo esquema cognitivo. Porque inseguro, o ego se agarra às fórmulas, aos seus ritos, aos seus preconceitos – que ilusoriamente possibilitam segurança. É por isso que tememos tanto as coisas novas, aquilo que (apesar de vivermos dizendo o contrário) nos tira da rotina. Por isso a prisão à objetividade, porque nos permite ver, tocar, sentir, e nos possibilita a ilusão de que temos o controle absoluto das situações e de nossa vida. É por isso que há séculos se fala em “morte do ego”.

Esta pretensão ao controle absoluto leva inevitavelmente o ego a querer dominar e possuir pessoas, coisas, idéias. Por isso é que, ao se identificar, o ego se apega. E se apegando sofre. E nesse sofrimento fica cego às possibilidades que surgem à sua volta, inclusive àquelas que lhe permitiriam a superação de seus próprios males. De acordo com Graf Durckheim,

o apego bloqueia o homem em termos teóricos e práticos, e o fecha para a força criativa e libertadora da vida. (...) Os três erros humanos básicos ressaltados pelo Budismo são sempre os mesmos: a ignorância, a cobiça e o ódio, todos eles derivados do apego. Todo apego implica em posses, emana do ímpeto de adquirir algo, encerra a procura de algo duradouro ou consiste em aferrar-se ao que já se possui, se reconheceu ou se fez. Apego é fixar-se em conceitos. E ainda mais perigosos do que os conceitos firmemente estabelecidos são os devaneios e as imagens que forjamos no decorrer

da vida e com os quais vivemos (GRAF DURCKHEIM, 1994, p. 98).

O mundo das identificações egóicas é o mundo do esquecimento e da anulação do Ser. É o mundo das aparências, do orgulho, da prepotência, da soberba. No processo de autoconhecimento vem a ser um dos maiores entraves na medida em que identificados com o ego acreditamos já nos conhecer o suficiente. E nos contentamos com um acomodado “eu sou assim mesmo, é a minha personalidade...”. Porque o autoconhecimento supõe humildade para reconhecermos nossos erros, incoerências e limitações. Prossigamos com G. Durckheim traçando um panorama do olhar egóico. Segundo ele o elemento mais perigoso para o amadurecimento e desenvolvimento da vida

são os modos de pensar, de se movimentar, de falar, que se tornam hábitos e que já não podem ser mudados. É como se as pessoas tivessem medo de perder o seu ego e a si mesmas, julgando-se ameaçadas ao abolir os gestos e atitudes já incorporados à sua personalidade. (...) No ego que define e é apegado aos objetos, a plenitude daquilo que somos na nossa verdadeira natureza se transforma na multiplicidade daquilo que temos (id. ibid).

Isso explica o pavor que o homem contemporâneo tem da morte; de conviver com toda e qualquer perda. Por isso aferra-se às suas idéias, às suas conquistas materiais e vive em função das aparências. Por isso sente ímpeto incontrolável de revidar sempre que sente-se ofendido; não suporta “levar desaforo para casa”; necessita “ser reconhecido”, por isso se orgulha; inveja outrem; se enciúma e se envaidece. Inflado ilude-se, crendo-se melhor do que os outros. “É quando perdemos a pele da alma [porque] ficamos excessivamente envolvidos com o ego” (PINKOLA, op. cit, p. 333).

É como diz Graf Durckheim: “o que o ego não compreende parece não ter sentido. E quem vê o mundo só pelo prisma do ego pode ser continuamente “contrariado” por ele, ou também pode se arrastar até o desespero por um sentimento de absurdo e de injustiça” (GRAF DURCKHEIM, 1995, p.181).

Aprisionado em si mesmo pelas identificações, o ego pode ser visto como um grande empecilho ao desenvolvimento psíquico, cognitivo e espiritual do homem. Para que ele possa cumprir aquele papel de “aliado no mundo objetivo” a que se referiu Clarissa Pínkola é necessário reeducá-lo.

4.4. Autoconhecimento e práticas educativas

O primeiro passo na reeducação do ego exige que ele seja colocado em seu devido lugar, como uma polaridade do “si-mesmo”. O ego não mais como um atrapalho ou adversário na vida do homem. Em outros termos: o ego precisa deixar o centro e se colocar como instrumento e possibilidade de realização do eu profundo. Mas como isso se torna possível? Responde Jung: pela individuação.

Individuação significa tornar-se um ser único, na medida em que por “individualidade” entendermos nossa singularidade mais íntima, última e incomparável, significando também que nos tornamos o nosso próprio si-mesmo. Podemos pois traduzir “individuação” como “tornar-se si-mesmo” ou “o realizar-se do si-mesmo” (JUNG, 1984 b, p. 49).

É no processo de individuação que se faz possível transformar antigas e dolorosas memórias em possibilidade de renascimento. A “morte do ego” desejada pelos místicos de todos os tempos não é mais que este desabrochar para a Vida. Olhar nossa própria história a partir

de outro lugar. Deixando de lado o lugar de vítimas, de ofendidos, de magoados, para assumimos o lugar de autores, de agentes. Então,

o centro da personalidade total não coincidirá mais com o eu, mas sim com um ponto situado entre o consciente e o inconsciente. Este será o ponto de um novo equilíbrio, o centro da personalidade total, espécie de centro virtual que, devido à sua posição focal entre consciente e inconsciente garante uma base nova e mais sólida para a personalidade (JUNG, *ibid*, p. 97).

Ao ver-se tocando em terreno tão perigoso e ameaçador Jung antecipando-se às possíveis dificuldades de seus futuros leitores esclarece que estas explicações

não passam de tentativas toscas do espírito inábil, tentando exprimir fatos psicológicos de natureza inexprimível, ou pelo menos de difícil descrição. [E corajosamente prossegue], eu poderia exprimir a mesma coisa, nas palavras de S. Paulo: “Mas não sou eu quem vive, e sim o Cristo que vive em mim”. Ou poderia invocar Lao-Tsé, apropriando-me do seu conceito do Tao, o caminho do meio, o centro criador de todas as coisas. Todas essas formas de dizer exprimem a mesma realidade. [E antecipando aos críticos continua], é como psicólogo que falo, com uma consciência científica, a partir da qual afirmo que tais fatos representam fatores psíquicos de poder indiscutível (JUNG, 1984 b, p. 97).

Mas como é que isso pode se concretizar em nossas vidas? Pela tomada de consciência de quem somos (“estudo de si”)⁹⁸ e pela disposição de nos transformarmos (“trabalho sobre si”)⁹⁹ Aí temos

⁹⁸ GURDJIEFF, 2003, pp. 291-306.

⁹⁹ GURDJIEFF, 1982.

tarefa para toda uma vida. E é para isto, segundo uma perspectiva espiritualizada, que aqui estamos. Gurdjieff utiliza uma imagem para nos explicar estes processos. Segundo ele a grande maioria dos seres humanos são máquinas e vivem como máquinas. Máquinas porque à mercê dos instintos, porque governados por motivos exteriores a si; por mudarem ao sabor das circunstâncias. Assim, “hoje ele é uma pessoa e amanhã outra” (...) [ele] “não é *um*, há uma multidão de homens nele”¹⁰⁰, que fazem com que se porte de um jeito agressivo ou carinhoso; odioso ou amoroso; bélico ou pacífico, dependendo do que vier de fora, das circunstâncias exteriores a ele. Superar esta situação é uma das metas propostas pelo conhecimento sagrado da Índia¹⁰¹. No Bhagavad Gita encontramos uma passagem em que a divindade se dirige ao fiel nos seguintes termos:

Amo aquele que (...) conserva sempre a equanimidade, sendo paciente na desventura. Amo aquele que igualmente considera o amigo e o inimigo, os honrados e os desprezados, e com igual ânimo suporta o calor e o frio, o prazer e a dor, a nada se apegando. Amo aquele que não murmura contra o destino, não se importa se o mundo o louva ou censura, em todo lugar está contente e, firme em seu propósito (...).

Gurdjieff diz-nos a mesma coisa. Para ele, aquelas pessoas que passam a se conhecer e se sacrificam para transformarem-se “podem gerar em si mesmas enorme força interior, podem suportar a tortura, podem obter tudo o que quiserem. Isso significa que nelas há algo sólido, permanente” (OUSPENSKY, 1985 p. 49).

¹⁰⁰ Dos Diálogos com Ouspensky. Fragmentos de um ensinamento desconhecido. Em busca do milagroso., pp. 29-30.

¹⁰¹ Tradição védica. A passagem citada adiante encontra-se no Bhagavad Gita, pp.129-130

Tanto no Bhagavad Gita quanto em Gurdjieff esta não é uma perspectiva para aqueles que visam a “santidade” ou a excepcionalidade. Este é o destino, o lugar a ser ocupado pelo Homem. O papel da Educação é fornecer-lhes os meios.

Ainda de acordo com o filósofo russo, “ao “homem máquina”, para quem tudo depende das influências exteriores, para quem tudo acontece, que é neste momento, um homem e, no momento seguinte, um outro e, mais tarde ainda um terceiro, [não há futuro algum de qualquer espécie, pois para haver] vida futura (...) é necessária certa autonomia em relação às influências exteriores” (ibid, p. 48). É por estes mesmos motivos que a perspectiva do ego imobiliza o ser humano como que amputando seu potencial transformador, sua natureza transcendental.

Sacrifício e perseverança são os ingredientes indicados por Gurdjieff. “É necessário o sacrifício (...), se nada é sacrificado, nada pode ser obtido” (Ouspensky, 1985, p. 49). Recorrendo ao recurso pedagógico da imitação, faço como Jung e digo: isso que o filósofo acabou de afirmar já foi dito de outra maneira: “quem quiser salvar a sua vida vai perdê-la; mas, quem perde a sua vida por causa de mim, vai encontrá-la”¹⁰²

Mas as coisas não são tão fáceis assim. Para nosso filósofo

a suprema ilusão do homem é sua convicção de que pode *fazer*. Todas as pessoas pensam que podem fazer, todas as pessoas querem fazer e sua primeira pergunta se refere sempre ao que terão que fazer. Mas, para dizer a verdade, ninguém faz nada e ninguém pode fazer nada. É a primeira coisa que é preciso compreender. *Tudo acontece*. (...) [Sendo o homem uma máquina], tudo o que faz, todas suas ações, todas suas palavras, seus pensamentos, seus sentimentos, suas convicções, suas opiniões, seus hábitos, são os resultados das influências exteriores,

das impressões exteriores. Por si mesmo, um homem não pode produzir um único pensamento, uma só ação. Tudo o que diz, faz, pensa, sente, tudo isso acontece. O homem não pode descobrir nada, não pode inventar nada. Tudo isso acontece. Mas, para (...) convencer-se de sua verdade é preciso libertar-se de milhares de ilusões sobre o homem, sobre seu ser criador, sobre sua capacidade de organizar conscientemente sua própria vida e assim por diante. Nada disso existe. Tudo acontece (OUSPENSKY, op. cit., pp. 36-37).

A seriedade e dedicação com que tratava estas questões, as quais tomou como objetivo de sua vida, fez de Gurdjieff profundo conhecedor da alma¹⁰³ humana. Continuemos acompanhando seu raciocínio. “Nenhum homem acreditará em você, se lhe disser que ele não pode fazer nada. Não se pode dizer nada de mais desagradável e ofensivo às pessoas. É particularmente desagradável e ofensivo porque é a verdade (..)” (OUSPENSKY, 1985, p. 370).

Ainda que amargo de engolir, o raciocínio é bastante simples. Se o homem é uma máquina governada pelas circunstâncias externas que detonam seus sentimentos, suas atitudes, suas explosões, inclusive seus projetos, então, de fato ele nada faz... Suas ações são reflexos, reações. A psicologia tradicional não chegou a tanto, mas ao afirmar que grande parte das ações humanas são inconscientes, está confirmando o que Gurdjieff acabou de dizer. Assim é possível dizer que quando agimos a partir do ego, sem consonância com o eu profundo, estamos atuando como máquinas que reproduzem reações aos estímulos e provocações exteriores. Ou, o que dá no mesmo, à mercê das identificações.

¹⁰² Evangelho de Mateus, cap. 16, vs. 25.

¹⁰³ No sentido junguiano: psique. Cf. JUNG, 1984c, especialmente p. 215.

Como é possível a superação desta situação? Diz Gurdjieff: “Se você compreender, será mais fácil falarmos. Uma coisa, porém, é captar com o intelecto que o homem não pode fazer nada e, outra, experimentá-lo (...) estar convencido de que é assim e nunca esquece-lo” (id. ibid). Mas, efetivamente, como superar a situação? “Para fazer, é preciso ser”(id.ibid), responde o filósofo. Para ser é preciso individualizar-se. Ouvir aquela voz que chama, que é mais velha do que nossos desejos, mais velha do que nós mesmos, mais antiga que o próprio tempo. Enfrentar a noite fria e escura e resgatar a própria pele. Depois mergulhar nas profundezas de si mesmo. Aí, então a pele recobra o viço, a visão se recupera e voltamos a nadar com agilidade. Aí somos. E sendo, fazemos. E o que fazemos tem consistência porque brota do fundo do coração. E sendo essa a fonte, não há como dar errado porque estaremos em sintonia com o Universo.

O processo de individuação, portanto, implica na necessária desidentificação com ego e com as memórias por ele selecionadas que servem de base à grande maioria de nossos atos. Ele passa pela “purificação do conhecimento assimilado pelos sentidos, [o que] consiste na aquisição do conhecimento sensorial livre das distorções causadas pelo apego, pela aversão e pela ilusão” (VIVEKANANDA, 2004, p. 272). Para conseguí-lo é preciso “desmantelar o ego” pelo exercício do desapego. É como nos diz Graf Durckhem,

(...) a dissolução do eu significa, em primeiro lugar, o desmantelamento do “pequeno” eu sedento de poder, do eu que necessita de afirmação e de prestígio, que é apegado a seus bens, que está sempre medrosamente preocupado com a própria segurança, com o próprio *status* e com o próprio sucesso. A extinção desse eu – e quem não sabe disso? – é o pré-requisito de qualquer trabalho a ser realizado no âmbito do espírito objetivo e da “personalidade” que cuida dos valores e da atividade

na sociedade, assim como da inserção dessa personalidade no seu meio ambiente. (...) É a condição fundamental da espiritualização da inteligência (GRAF DURCKHEIM, 1994, pp. 97-98).

De tão fundamental, esta questão do desapego vem há milênios freqüentando as páginas mais belas dos livros sapienciais tanto das traições orientais quanto das ocidentais. E hoje vem se firmando a cada dia como um dos temas mais caros à psicologia. Não se trata apenas do desapego àquelas coisas a que chamamos materiais, mas sobretudo às nossas crenças e ao próprio modelo de consciência ao qual estamos acostumados e que limita o nosso olhar. “Preciso curar-me, colocar meus tesouros em outro lugar”, diz a poeta¹⁰⁴. Necessitamos superar o modelo objetivo. Para Graf Durckheim, este modelo (egóico), nos condiciona de um jeito tal que

tudo é visto a partir do eu, tudo é válido e experimentado, e transforma-se então no objeto, por assim dizer. Tudo o que existe só se converte em algo real na medida em que é definido, encaixando-se nessa realidade objetiva. E só o que for definido por meio de conceitos pode ser objetivamente real e verdadeiro. Partindo desse enfoque, a realidade é apenas o que se pode organizar, fixar e definir num conceito. Tudo o que escapa a esse sistema não é mais real, ou já deixou de ser real. A identificação do homem com o seu eu que define e o seu apego à consciência objetiva são afetados de duas maneiras: em primeiro lugar, ele tem uma visão bem definida, ou melhor, uma “teoria” relativa ao que deve ser visto e assumido como uma “realidade” determinante e pragmática do mundo, que indica o que tem significado e o que não tem. Nessa sua visão do mundo, o homem só aceita

¹⁰⁴PRADO, 2005, p. 17.

como realidade o que ele constata como algo definido, o que existe “fora” dele mesmo. (...) Esse enfoque da vida não oferece nenhuma saída para a dor de estar aprisionado na consciência objetiva (GRAF DURCKHEIM, 1994, p. 30).

Não é muito difícil nem trabalhoso deduzir as implicações pedagógicas de tudo o que até aqui estivemos vendo. Segundo Gusdorf,

um estudo seja ele qual for, tem por intenção permitir àquele que estuda, submeter a seu controle um campo qualquer de atividade ou de saber. Mas esse domínio exterior só é possível se houver um domínio íntimo do homem sobre si mesmo. Qualquer exercício, físico ou mental, tem dois lados. A aparência material, o conteúdo objetivo geralmente oculta um exercício mais profundo em que cada um se confronta consigo mesmo (GUSDORF, op. cit., p. 59).

Este é um dos motivos pelos quais nossas realizações, quanto mais direcionadas pelo ego mais imperfeitas, provisórias e passíveis de equívoco. Podemos traduzi-lo também da seguinte maneira: nossas práticas pedagógicas quanto mais refletirem nossas vivências e certezas interiores, quanto mais carregadas de afeto e direcionadas ao coração de nossos interlocutores, mais eficazes serão. De modo semelhante, as inconsistências e dificuldades deste meu texto são um claro sinal de que eu ainda não interiorizei e, como tal, não vivenciei uma série de coisas que aqui estou dizendo.

O educador e psicoterapeuta Carlos Amadeu Byington, dentre os autores cuja obra conheço, é quem melhor situa este debate no contexto das ações educativas. Segundo ele,

é importante que o professor conheça suas principais defesas e se disponha a considerá-las quando surgem. Há professores que reagem defensivamente à desordem com depressão (introjeção defensiva depressiva). Há outros que reagem com ansiedade anormal e agressividade (projeção defensiva paranóide). Existem muitos que recebem com extraordinária dificuldade a competição de seus alunos (competição defensiva). Não se pode esquecer que [aluno e professor] ocupam posições assimétricas em termos de autoridade e responsabilidade (...) no ensino. A transferência pedagógica, mesmo quando não percebida, inclui sempre essa assimetria no seu relacionamento. Quando ela é desconsiderada e não é assumida responsabilmente, o campo pedagógico torna-se propício à formação da Sombra Pedagógica e às disfunções do ensino. Quanto mais o professor conhece seus pontos fracos no relacionamento pedagógico, mais facilmente ele poderá elaborar as situações transferenciais na classe, identificando e separando as transferências dos seus alunos das suas próprias. Para tal, não é necessário fazer-se uma análise, se bem que o autoconhecimento proporcionado por uma análise bem conduzida seja sempre útil (BYINGTON, op. cit., p. 78).

Olhar para dentro de si, eis a chave. Nos observarmos mais para nos conhecermos mais, no que isso tem de doloroso e de prazeroso. Nos exercitarmos na prática do silêncio para ouvirmos a pulsação do Universo em nós. Nos aprimorarmos no exercício da contemplação para sermos capazes de admirar o belo e com ele fortalecermos nosso eu verdadeiro. Aumentar nossa capacidade de sentir a dor do Outro e nos alegrarmos com ele.

O educador Ruy César do Espírito Santo, ao lado do filósofo-educador Régis de Moraes, um dos primeiros entre nós a reconhecer a

importância da “busca da sintonia entre o sagrado e o profano na prática educativa” afirma que

hoje haverá um avanço [na educação] se introduzirmos a “autoconscientização”, que significará a retomada do autoconhecimento, num novo momento da história. Na verdade, Sócrates já nos apontava para o “conhece-te a ti mesmo” como ponto de partida para a sabedoria. Quão distantes estão nossas escolas desse autoconhecimento! Temos, isto sim, “cegos conduzindo cegos”... (...) Incrível que o conhecimento de si mesmo tenha sido relegado a sessões de terapia, quando na verdade significa a raiz de todo aprendizado! (SANTO, 2000, pp. 19-20).

A prática do autoconhecimento é o caminho possível à realização da tão desejada falada, unidade entre teoria e prática. Para se falar com firmeza e propriedade não basta deter informações a respeito do que se fala, é preciso que este saber more lá no coração e seja amorosamente vivenciado. É aí também que se encontra a possibilidade de uma educação para além do ego e da prisão racionalista: uma educação espiritualizada.

A tarefa não é fácil, mas também não é impossível. É “por o pé no chão do seu coração, experimentar, colonizar, civilizar, humanizar o homem. Descobrir em suas próprias inexploradas entranhas a perene insuspeitada alegria de conviver”.

CAPÍTULO V

A REESPIRITUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

5.1. Um mito¹⁰⁵

Nosso Pai I manifestado, verdadeiramente o Primeiro de uma pequena porção de sua própria divindade, da sabedoria contida em sua própria divindade e em virtude de sua sabedoria criadora,

¹⁰⁵ Trecho do Mito Guarani da Criação do Universo. JECUPÉ, 2001, pp. 41-43.

fez que se engendrassem chamas e tênue neblina.

Havendo-se erguido
da sabedoria contida em sua própria divindade
e em virtude de sua sabedoria criadora,
pariu a essência da palavra- alma
que viria a expressar-se: humano;
da sabedoria contida em sua própria divindade
e em virtude de sua sabedoria criadora,
criou nosso Pai o fundamento da linhagem-linguagem humana
e fez que se pronunciasse como parte de sua própria divindade.
Antes de existir a terra, em meio à Noite Primeira,
antes de ter-se conhecimento das coisas,
criou o fundamento da linhagem-linguagem humana
que viria tornar-se alma-palavra.

E fez o Grande Espírito que se formara parte e Todo.

Os fundamentos do ser foram concebidos
na origem da futura língua humana,
tecida da sabedoria contida em sua própria divindade
e em virtude de sua sabedoria criadora
concebeu como primeiro fundamento o Amor.
Antes de existir a terra,
em meio à Noite Primeira,
e antes de ter-se conhecimento das coisas,
o Amor era.

5.2. A Educação Espiritualizada e suas implicações no fazer pedagógico

Buscando uma conceituação inicial podemos dizer que a Educação Espiritualizada é aquela que nos leva a superar a lógica do ego: o individualismo, o consumismo (descartabilidade de pessoas e de

coisas); a superficialidade de nossas ações, a supervalorização das aparências; a intolerância... tendo em vista a construção de uma postura ética centrada na Sacralidade do Ser, onde o Outro não mais é visto como ameaça a ser combatida, com o qual competimos, mas como possibilidade de ampliar nosso autoconhecimento. Portanto, o amor, a alteridade, a delicadeza, a solidariedade, a honestidade, a responsabilidade, a tolerância; a comunhão com o Universo, são assumidos como valores fundamentais.

Assim, não mais buscamos saciar nossas carências no consumo desenfreado, mas na interiorização, na descoberta do Eu profundo. Nossos atos, nosso trabalho, vistos como fonte de realização, atitudes de serviço na construção de um mundo novo. Uma educação centrada no espírito visa, sobretudo, “o resgate da memória do sagrado, que historicamente sempre foi o objeto primeiro do processo educativo” (SANTO, 2000, p. 45). Referenciados pela transcendência, buscamos antever no transitório, e na precariedade, a permanência e a eternidade. Em outros termos: resgatarmos o Sagrado em nossas vidas. A Natureza passa a ser vista não mais como fonte de lucro, mas como Grande Mestra a nos ensinar, com seus ciclos, o ritmo do Universo, ritmo ao qual devemos nos adequar se queremos ser saudáveis. Esse é o cerne da educação promovida pelas nações indígenas brasileiras e latino-americanas.

Em suma, uma Educação Espiritualizada necessariamente repensará permanentemente o mundo e a Educação que temos, os educadores que estamos sendo, para que possamos, juntos, construir o futuro que desejamos, a Educação que queremos, sendo os educadores que devemos ser. Logo, a Educação Espiritualizada é construção permanente e os educadores comprometidos com seus pressupostos precisamos nos colocar numa atitude de eternos aprendizes pois para sermos bons educadores precisamos ser bons aprendizes (arquétipo do

mestre-aprendiz). Aprendendo com tudo e com todos, transformando cada situação numa possibilidade de nos tornarmos melhores.

Quais são as características necessárias a tal tipo de educador? Que posturas precisa assumir?

O primeiro ponto é a clareza de objetivos: a quem consagro minha vida, meu trabalho? Quais meus objetivos fundamentais? Tendo clareza do que queremos, o "resto" a gente vai inventando, botando a criatividade prá funcionar, seguindo a intuição, trocando experiências.

Humildade e Simplicidade para reconhecer que não somos os "donos da verdade", que precisamos estar sempre aprendendo e que não podemos controlar tudo. Então, é fazer a nossa parte e aguardar...

Responsabilidade frente ao que dizemos e ao que fazemos. Ter consciência de que toda ação produz suas conseqüências; ter claro que, ao contrário do que se costuma dizer, *ninguém é substituível*.

Coerência entre o que pensamos, o que ensinamos e o que efetivamente fazemos no nosso dia a dia.

Olhemos ainda mais de perto para a questão central de nossa reflexão: quais são as implicações mais diretas de uma Educação Espiritualizada no fazer pedagógico? No meu entendimento, o fazer pedagógico, fundamentado na coerência entre o pensar, o falar e o fazer, na perspectiva da Totalidade, se caracterizará pelo/a:

-superação do culto à dúvida e assumência de nossas certezas fundamentais sem o receio de sermos acusados de dogmáticos,

pois nossa mente (...) está marcada e confundida pela dúvida. (...) a dúvida é um obstáculo para a natureza humana ainda maior do que o desejo e o apego. Nossa sociedade promove a esperteza no lugar da sabedoria, celebrando os aspectos mais superficiais, mais desarmônicos e menos úteis da nossa inteligência. Nós nos tornamos tão falsamente

“sofisticados” e neuróticos que tomamos a própria dúvida pela verdade, e a dúvida que não é nada mais do que uma tentativa desesperada do ego para se defender da sabedoria é endeusada, como meta e fruto do verdadeiro conhecimento. Essa forma de dúvida barata é o imperador maltrapilho [da roda das repetições], servida por um bando de “peritos” que nos ensinam não a dúvida generosa e de alma aberta que o Buda nos assegurou ser necessária para verificar o valor dos ensinamentos, mas uma forma destrutiva de dúvida que nada nos deixa para acreditar, nada em que colocar nossa esperança, nada por que viver. Nossa educação contemporânea, assim, doutrina-nos para a glorificação da dúvida, em que para ser vistos como inteligentes precisamos duvidar de tudo, indicar sempre o que é errado e raramente perguntar o que está certo ou é bom, denegrindo cinicamente todos os valores espirituais e filosofias que recebemos como herança, bem como tudo que é feito com simplicidade, de boa vontade ou com inocência do coração (RINPOCHE, 1999, p. 167).

- substituição do conteudismo pela prática reflexiva e da superficialidade pela profundidade, lembrando que esta não é sinônimo de erudição, assim como complexidade não se confunde com complicação. Geralmente, quanto mais simples um ensinamento mais profundo;
- personalização da educação pela humanização dos sujeitos da educação. Para quem eu falo? A quem é dirigida minha palavra? A uma "tábula rasa", a alguém que supostamente não teria conhecimentos, a alguém inferior a mim? Ou me dirijo ao irmão, ao companheiro de jornada? Isso faz toda a diferença, a começar pelo fato de que só o que é dito ao Irmão "não entra por um ouvido e sai

pelo outro" e pode construir a ele e a mim próprio como seres Humanos. Na era da massificação e do formalismo, a Educação

deve levar em conta, de início, a envergadura própria de cada um, que consagra diferenças intrínsecas, como também limites impossíveis de serem transpostos. A experiência do professor, adquirida através da prática e da sagacidade, é, na verdade, esse dom de discernimento dos espíritos que, ao pressentir as possibilidades de cada um, propõe-lhes fins ao seu alcance, assim como os meios de alcançá-los, através da utilização das suas capacidades. A educação concreta propõe-se a encontrar, para cada caso particular, a melhor, ou a menos má, das soluções possíveis. A verdadeira pedagogia surge como algo individual, que se dá de pessoa para pessoa (GUSDORF, op. cit. p. 24).

E aqui também poderia aparecer a velha desculpa argumentativa: "como é que será possível uma coisa destas com uma sala de aula repleta de alunos?" Deixemos que o próprio Gusdorf responda:

mesmo num ensino de massa, e por mais confusas que sejam as relações que o constituem, a educação permanece algo pessoal, um colóquio singular e intermitente: no seio da massa coletiva se estabelece uma espécie de confrontação entre o aluno isolado e aquele ou aqueles dentre os professores nos quais reconheceu superioridade. Conscientemente ou não, realiza-se um contato, trocam-se sinais, atitudes e palavras. Os diálogos do espírito são tão furtivos e decisivos quanto os do amor. Por essa mesma razão os mal-entendidos podem ter uma importância fundamental. O que foi ouvido nem sempre é o que foi dito, e, no entanto, esses sinais ambíguos são os marcos indicativos no

difícil itinerário, através dos vastos espaços do mundo escolar, que conduz cada indivíduo para si mesmo (id. ibid).

Retomemos algumas das características necessárias ao educador para que possa capitanear uma educação para além dos ditames materialistas do ego:

- desenvolvimento das sensibilidades frente ao belo, à dor, ao Outro;
- exercício permanente da Escuta Amorosa (do Eu profundo, do Outro, da Natureza);
- prática do diálogo permanente consigo mesmo;
- reeducação do olhar (substituição do olhar acusatório, censor, desabonador, pessimista, pelo olhar compreensivo, firmado na Boa Vontade, procurando valorizar o que nos une, superando o que nos separa;¹⁰⁶
- reflexão permanente acerca do mundo em que vivemos e de nossas atitudes quotidianas. Mestre Paulo Freire dizia que "na sucessão de aprendizagens de que participamos, vai sendo enfatizado em nós o amor à vida ou o amor à morte. Assim ensinamos e aprendemos a amar a vida ou a negá-la" (FREIRE, 1994, p.101). É bom levarmos sempre em conta a advertência de Leloup: "Tudo o que não fazemos por amor é tempo perdido. Tudo o que fazemos por amor, é a Eternidade reencontrada" (LELOUP, 1999, p. 76).
- superação da arrogância, do orgulho, da auto-suficiência pela vivência da humildade (condição sine qua non de qualquer aprendizado), onde nos reconhecemos companheiros de busca, eternos aprendizes.

¹⁰⁶ O Dalai Lama (Tenzin Gyatso) em seu livro Uma Ética para o Novo Milênio nos alerta a respeito da necessidade de modificarmos nossa atitude básica, "o modo como nos relacionamos com as circunstâncias externas", (GYATSO, 2000, p. 69). Jean Yves Leloup, por sua vez, nos lembra da necessidade de "mudar de olhar [pois] "os olhos carnis e os olhos espirituais não vêem a mesma realidade" (LELOUP, 2000, p.159).

Em tal perspectiva a sala de aula é vista como lugar de sistematização e socialização de vivências, onde procuramos coadunar nossos projetos maiores, gostos e preferências (poesia, filmes, teatro, música, notícias de jornal) e maneiras de ser aos conteúdos específicos a serem ensinados. Mesmo porque não há outra maneira de ser pois sempre tais dimensões se farão presentes. Mas, se as coisas acontecem de modo consciente, por opção, os resultados certamente serão mais satisfatórios. Não podemos é desanimar ao constatararmos uma ou outra incoerência da nossa parte, um fracasso, um equívoco. Com constância e perseverança chegaremos a tornar nossa vida interior tão fecunda que não mais será difícil vivenciá-la nos mais corriqueiros afazeres cotidianos.

5.3. Experiências em Educação Espiritualizada

Felizmente não são poucas as propostas pedagógicas que atualmente ainda se dedicam à educação do "homem integral". São projetos que visam não apenas a educação do intelecto, nem tampouco das demais dimensões humanas de forma fragmentária. São propostas que pensam a Educação a partir da identidade transcendente do ser humano, por compreenderem o que os grandes mestres espirituais de todos os tempos, no ocidente e no oriente, há muito vêm nos ensinando. E estes ensinamentos nos revelam o que é a Vida, qual o seu sentido e como vivê-la verdadeiramente. O objetivo da Educação? Facilitar este aprendizado. A Missão do Mestre? Ensinar, sobretudo, pelo exemplo. A educação possui, então, esse caráter iniciático pelo qual somos introduzidos nos Mistérios da Existência.

Dentre a infinidade de propostas de Educação Espiritualizada escolhi quatro dentre aquelas que conheço um pouco melhor. Não poderia deixar de lado as propostas do grande educador Edgar Morin. Ainda que não se constituam propriamente em um sistema de ensino,

ou um método pedagógico, as incluí aqui porque são princípios necessários a qualquer proposta educativa digna de respeito e confiança. São por isso mesmo princípios presentes em todas as propostas de Educação Espiritualizada de que até hoje tive notícia. A princípio fiquei em dúvida se o incluiria ou não devido ao que considero o ponto crítico de sua proposta: a continuidade da concepção racionalista-materialista da natureza do conhecimento, o que se constitui a meu ver algo de extrema gravidade. Por fim decidi incluí-lo não tão somente pelo valor do conjunto de sua obra, mas sobretudo, por ser (pelo que sei) um dos poucos representantes do pensamento acadêmico, conhecido mundialmente, a aproximar-se do que estou aqui chamando de Educação Espiritualizada. Vejamos. Para Morin

a condição humana está marcada por duas grandes incertezas: a incerteza cognitiva e a incerteza histórica. Há três princípios de incerteza no conhecimento: o primeiro é cerebral: o conhecimento nunca é um reflexo do real, mas sempre tradução e construção, isto é, comporta risco de erro; o segundo é físico: o conhecimento dos fatos é sempre tributário da interpretação; o terceiro é epistemológico: decorre da crise dos fundamentos da certeza, em filosofia (a partir de Nietzsche), depois em ciência (a partir de Bachelard e Popper). Conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza (MORIN, 2000, p. 59).

Não vou aqui me deter em comentários desnecessários, pois anteriormente já tive ocasião de esclarecer o que entendo por Conhecimento; como penso que devemos “dele” nos acercar; como compreendo a idéia de “construção do conhecimento” e assim por diante. A respeito do culto à dúvida acabei de falar momentos atrás. Então só me resta dizer que, se Morin tivesse acrescentado a seu texto

apenas: no ocidente ou para o ocidente...antes de condição humana, estaria tudo resolvido. Mas vamos a ele pois, a despeito deste problema, continua tendo coisas importantes a nos dizer.

Em seu livro *A cabeça bem-feita* (repensar a reforma, reformar o pensamento) após identificar na fragmentação dos saberes; nos limites da formalização e da quantificação; no paradigma vigente, dentre outras, as causas dos maiores problemas da educação ocidental contemporânea, Edgar Morin traça suas propostas. O novo paradigma apresentado por ele considera a necessidade de mudarmos nossa própria maneira de pensar fragmentária por um “pensamento unificador” e “complexo”(p. 25), Ao lado disto advoga a necessidade de “um novo espírito científico”(p. 26) pois o

desenvolvimento anterior das disciplinas científicas, tendo fragmentado e compartimentado mais e mais o campo do saber, demoliu as entidades naturais sobre as quais sempre incidiram as grandes interrogações humanas: o cosmo, a natureza, a vida e, a rigor, o ser humano. As novas ciências, Ecologia, ciências da Terra, Cosmologia, são poli ou transdisciplinares: têm por objetivo não um setor ou uma parcela, mas um sistema complexo, que forma um todo organizador (MORIN, 2000, pp. 26-27).

Após refletir a respeito de cada um dos princípios mais caros à sua proposta, incluindo as tradicionais “áreas do conhecimento”, Morin chega a oferecer dicas significativamente importantes para a construção de uma nova Educação. Em sintonia das mais profundas com uma proposta de Educação Espiritualizada ele afirma que isso será possível se consideramos, dentre outras coisas que,

o caráter funcional do ensino leva a reduzir o professor ao funcionário. O caráter profissional do ensino leva a reduzir o professor ao especialista. O

ensino deve voltar a ser não apenas uma função, uma especialização, uma profissão, mas também uma tarefa de saúde pública: uma missão. Uma missão de transmissão. A transmissão exige, evidentemente, competência, mas também requer, além de uma técnica, uma arte. Exige algo que não é mencionado em nenhum manual, mas que Platão já havia acusado como condição indispensável a todo ensino: o *eros*, que é, a um só tempo, desejo, prazer e amor; desejo e prazer de transmitir, amor pelo conhecimento e amor pelos alunos. O *eros* permite **dominar a fruição ligada ao poder, em benefício da fruição ligada à doação**. É isso que, antes de tudo mais, pode despertar o desejo, o prazer e o amor no aluno e no estudante. **Onde não há amor, só há problemas de carreira e de dinheiro para o professor; e de tédio, para os alunos** (MORIN, 2000, pp. 101-102).¹⁰⁷

Depois de tão contundentes palavras, não dá para dizer muita coisa, mas é preciso prosseguirmos recebendo as contribuições do grande pensador. Coerente com suas reflexões iniciais Morin propõe que a fisionomia das novas escolas seja marcada pelas seguintes características: sejam “escolas de vida e compreensão humana; escolas de qualidade poética da vida e (...) da emoção estética e do deslumbramento; escolas da complexidade humana, [onde haja] a iniciação à lucidez, [e onde] o aprendizado da auto-observação [faça] parte do aprendizado [dessa] lucidez”(ibid, pp 46-53). E Morin não pára por aí não. Mais uma vez, afinado com o que há de mais importante e profundo nas antigas tradições espirituais ele prossegue:

a aptidão reflexiva do espírito humano, que o torna capaz de considerar-se a si mesmo, ao se desdobrar (...), deveria ser encorajada e estimulada em todos.

¹⁰⁷ Não me contive, os grifos são meus.

Seria preciso ensinar, de maneira contínua, como cada um produz a mentira para si mesmo, ou *self-deception*. Trata-se de exemplificar constantemente como o egocentrismo autojustificador e a transformação do outro em bode expiatório levam a essa ilusão, e como concorrem para isso as seleções da memória que eliminam o que nos favorece (seria o caso de estimular a escrita de um diário e a reflexão sobre os acontecimentos vivenciados). Finalmente, seria preciso demonstrar que a aprendizagem da compreensão e da lucidez, além de nunca ser concluída, deve ser continuamente recomeçada (regenerada) (MORIN, 2000. pp 52-53).

Atualmente, as propostas de Morin podem ser as mais adequadas aos setores mais insensíveis e dogmáticos do mundo acadêmico. Um passo inicial em direção a uma educação genuinamente espiritualizada.

Da Índia nos chegam as vozes de dois grandes educadores. Pelas canções e poesias, pelo exemplo, pelas palavras e pela doçura Rabindranath Tagore (1861-1941) e Paramahansa Yogananda (1893-1952) são dois Mestres que todo educador que deseja reencantar seu olhar e vitalizar suas práticas educativas precisa ouvir. O poeta¹⁰⁸, com a palavra:

Onde o espírito vive sem medo e a frente se mantém erguida;

Onde o saber é livre;

Onde o mundo não foi dividido em pedaços por estreitas paredes domésticas;

Onde as palavras brotam do fundo da verdade;

Onde o esforço incansável estende os braços para a perfeição;

Onde a fonte clara da razão não perdeu o veio no triste deserto da areia do hábito rotineiro;

¹⁰⁸ Prêmio Nobel de literatura em 1913. Poesia do GITANJALI (Oferenda Lírica), p.37. A poesia traduz muito bem suas propostas pedagógicas.

Onde o espírito é levado a tua presença em pensamento e ação sempre crescentes;

Dentro desse céu de liberdade, ó meu Pai, deixa que se erga a minha pátria.

É Yogananda quem narra sua visita à Santiniketan (Porto de Paz), famosa escola fundada por Tagore na Índia. “Tagore e eu logo nos aprofundamos no estudo comparativo de nossas escolas, ambas fundadas em princípios alheios às linhas ortodoxas. Descobrimos muitos aspectos idênticos: instrução ao ar livre, simplicidade, ampla liberdade para o desenvolvimento da criatividade da criança. Rabindranath, contudo, dava considerável ênfase ao estudo da literatura, da poesia, e da auto-expressão através da música e do canto (...). As crianças de *Santiniketan* observavam períodos de silêncio, mas não recebiam treinamento especial em ioga.

Lisonjeira atenção concedeu o poeta à minha descrição dos exercícios de energização *Yogoda* e das técnicas iogues de concentração, ensinados a todos os meus estudantes em Ranchi.

Tagore falou-me de seus próprios esforços educativos iniciais. – Fugi da escola depois do quinto ano – disse, rindo. Eu podia entender claramente o quanto sua inata delicadeza poética sofrera a afronta de uma atmosfera de lúgubre disciplina escolar.

Eis porque abri *Santiniketan* sob a sombra das árvores e as glórias do céu. – Ele acenou eloqüentemente para um pequeno grupo que estudava no belo jardim. – Uma criança se encontra em seu ambiente natural entre as flores e os pássaros. Aí pode mais facilmente expressar a oculta riqueza de seus talentos individuais. A verdadeira educação não é injetada à força desde fontes exteriores. Ao contrário, ajuda a trazer à superfície a infinita reserva de sabedoria interior.

Concordei, acrescentando: - Nas escolas comuns, os instintos idealistas e de adoração aos heróis, próprios dos jovens, morrem de fome numa dieta exclusiva de estatísticas e eras cronológicas.

(...) No dia seguinte, depois do almoço, eu disse um relutante adeus ao poeta. Regozijo-me, hoje, de que sua pequena escola se tenha convertido numa universidade internacional¹⁰⁹, *Visva-Bharati*, onde estudiosos do mundo inteiro encontram um ambiente ideal”.

Yogananda foi um homem que dedicou toda a sua vida, tendo destinado trinta e dois anos a iniciar o ocidente nas práticas da ioga, a serviço da espiritualização. Escreveu e traduziu livros, fez inúmeras conferências, fundou Centros de Estudo e escolas. Sua filosofia da educação pode ser identificada em todas as suas obras, em toda a sua vida. A Educação é sempre e em todas as suas facetas e dimensões uma Educação Espiritual. Conheçamos mais um pouco de seu pensamento por ele mesmo. Falando a respeito de seu Mestre ele diz:

Sri Yukteswar, como tantos outros sábios, entristecia-se com a tendência materialista da educação moderna. Poucas escolas ensinam as leis espirituais para a felicidade, ou que a sabedoria consiste em guiar a própria vida no “temor a Deus”, isto é, com reverência ao próprio Criador. Os jovens, que atualmente ouvem nas escolas secundárias e nas faculdades que o homem é meramente um “animal superior”, com freqüência se tornam ateus. Não tentam qualquer exploração da alma nem se consideram, em sua natureza essencial, “imagens” de Deus. Emerson observou: “Apenas o que temos em nosso interior é que podemos ver no exterior. Se não encontramos deuses, é porque não abrigamos nenhum.” Quem imagina que sua natureza animal é a única realidade, está desligado das aspirações divinas. Um sistema educacional que não apresenta o Espírito como o Fato central da existência do homem, está oferecendo *avidya*, conhecimento falso. (YOGANANDA, op. cit. p. 196).

¹⁰⁹ Segundo nota do editor, *Visva-Bharati*, em 2001, mantinha-se “florescente”.

A Índia de Yogananda conhecia problemas educacionais semelhantes aos nossos. É por isso que lideranças como ele e Gandhi olharam sempre com olhar especial e carinhoso a formação das futuras gerações. Só que a Índia tinha uma experiência anterior fecunda em Educação, o que não é o nosso caso. No Brasil, o que tivemos foi um pouco mais de prestígio em relação à figura do professor e mais seriedade, em alguns pontos relativos à educação escolar. Mas o cientificismo materialista sempre foi o mesmo, desde a época da “instrução jesuítica”. Se alguma vez tivemos aqui, em larga escala, uma educação voltada para a espiritualidade foi (e continua sendo em alguns poucos casos) entre as populações indígenas¹¹⁰.

Mas como diz Yogananda, “na Índia antiga, aos nove anos, o aluno era recebido “como filho” num *gurukula* (o lar de um guru e de sua família, como sede de aprendizagem), [e citando a obra do prof. S. V. Venkateswara¹¹¹] prossegue:

o jovem moderno emprega [anualmente] um oitavo de seu tempo na escola; o indiano ali passava todo o seu tempo. Havia um sentimento sadio de solidariedade e responsabilidade, e ampla oportunidade para o exercício da autoconfiança e da individualidade. Havia um alto padrão de cultura, de disciplina auto-imposta, e grande consideração pelo dever, pela ação altruísta e pelo sacrifício, combinados com auto-respeito e reverência aos outros; um alto padrão de dignidade acadêmica e um senso (...) da nobreza do grande propósito da vida humana (YOGANANDA, op. cit., p. 196).

¹¹⁰ Seria por demais injusto deixar de reconhecer os sinceros propósitos de uma educação numa perspectiva espiritualizada, “politicamente libertadora”, nas experiências de Educação Popular e da Pastoral Popular especialmente nas décadas de 60-80.

¹¹¹ “Cultura indiana através do tempos”, vol I; Longmans, Green & Co. N. do T.

Em nenhum só momento o referido professor citou termos específicos dessa ou daquela denominação religiosa, não falou em divindades, não tocou em dogmas. Com seu jeito simples e direto sintetizou em poucas palavras os fundamentos de uma abordagem espiritualizada da educação. Mostrou-nos também que, quando a base de sustentação está podre, não adianta querer remendar as estruturas superiores. Se o professor não ocupa, porque não tem consciência, não sabe, não pode e, ou, não quer, o lugar de educador, não adianta elaborar as mais belas e bem intencionadas reformas educacionais; não adianta fazer cursos de atualização e “reciclagem” (termo bem apropriado porque ao se reciclar as coisas, elas apenas mudam a forma mas mantém sua essência, passando apenas a ter nova aparência e utilidade por mais algum tempo).

Sendo o problema, como em nosso caso, da ordem das bases e dos fundamentos, a única saída é a superação do ego, o retorno a si mesmo; a auto-transfomação, em suma, o despertar da consciência. É por isso que vejo no diálogo respeitoso com as crenças religiosas de nossos estudantes na sua interface com a formação acadêmica, uma rica oportunidade tanto para professores quanto para alunos. Para os primeiros a possibilidade de superarem seus traumas religiosos (quem freqüentou as Igrejas nos anos cinqüenta, sessenta, sabe do que estou falando), pela desidentificação egóica e pelo amadurecimento espiritual. Isso porque, não contentes com a grande maioria do que é oferecido atualmente no mercado de bens religiosos, podemos ser mais rigorosos e buscar experiências religiosas (e olhem que há possibilidades para todos os tipos de compreensão e necessidade), que nos sensibilizem e nos auxiliem na busca de nós mesmos, do nosso eu mais profundo e verdadeiro. Para muitas pessoas, as poucas horas mensais que passam em seus cultos ou encontros religiosos é a única oportunidade de silêncio, de encontro consigo mesmo, de oásis fortalecedor para a peleja de cada dia. Essa é a oportunidade de enriquecimento pessoal,

mas há também o lado sócio-político. É que estaremos assumindo nosso papel de educadores integralmente e com isso não mais confiando a formação espiritual de nossos alunos ao mercado religioso. Para os alunos a possibilidade de se prepararem melhor para, se for o caso, a escolha de religiões que sejam um auxílio em seus processos de formação humana. Ou mesmo aprenderem a não se deixar iludir por tanto materialismo religioso que anda sendo oferecido por aí. Com tanto preconceito religioso, nós é que saímos perdendo, e aqueles a quem tanto criticamos, saem literalmente lucrando. Voltemos a Yogananda para podermos nos despedir da Índia.

E o Mestre indiano prossegue narrando suas experiências como educador: “o ideal de educação correta para os jovens sempre estivera em meu coração. Via claramente os áridos resultados da escolaridade comum, que visa apenas o desenvolvimento do corpo e do intelecto. Os valores morais e espirituais, sem cujo apreço nenhum homem pode se aproximar da felicidade, ainda estavam ausentes do currículo formal. Decidi fundar uma escola onde os meninos pudessem desenvolver sua plena estrutura de seres humanos. Meu primeiro passo nessa direção foi dado com sete crianças em Dinika, pequena localidade rural de Bengala. [e passa a narrar um pouco dos métodos e do funcionamento de sua escola e os exercícios vivenciados pelos alunos] (...) Como nenhuma ação é possível sem o *querer*, o homem pode usar o impulsor inicial – a vontade- para renovar sua força, sem complicados aparelhos ou exercícios mecânicos. Com as simples técnicas *Yogoda*, qualquer um pode, consciente e instantaneamente, recarregar sua força vital (centrada na medula oblonga ou bulbo raquidiano), retirando-a do ilimitado manancial de energia cósmica (...). [E descreve mais um pouco suas práticas educativas]: providenciei para que a maior parte das aulas fosse dada ao ar livre (...) (ibid, pp. 273 e 272, respectivamente); com matérias dos cursos primário e secundário. Os estudantes internos e externos também recebem treinamento

vocacional de vários tipos. Os próprios jovens regulamentam muitas das atividades através de comitês autônomos. Muito cedo em minha carreira de educador descobri que os mesmos jovens que se deliciam travessamente em lograr um professor, aceitam alegremente as regras disciplinares estabelecidas pelos próprios colegas. (...) Os jovens trabalham no jardim e cultivam os vegetais para consumo da escola; (...) praticam diariamente os exercícios espirituais, entoam cânticos do *Gita* e aprendem, pelo preceito e pelo exemplo, as virtudes da simplicidade, do auto-sacrifício, da honra e da verdade. A eles se ensina que o mal é o causador do sofrimento, e o bem são as ações que resultam em verdadeira felicidade. O mal pode ser comparado ao mel envenenado: tentador, mas terminando em morte. Vencendo a inquietude do corpo e da mente pelas técnicas de concentração, atingiram-se resultados assombrosos: (...) não é novidade ver uma simpática figurinha, de nove ou dez anos, sentada por uma hora ou mais, em postura imóvel, o olhar fixo dirigido ao olho espiritual” (pp. 410-411). Entre nós é possível que internassem a criança como autista.

Yogananda ainda fundou muitas outras Escolas Yogoda, onde até hoje se cultivam autêntica Educação Espiritualizada.

Seria injusto passar pela Índia sem ao menos citar os grandes educadores: o sufi Hazrat Inayat Khan (1882-1927); Krishnamurti (1895-1986); e Sathya Sai Baba (1935). São vozes ainda hoje a serem ouvidas pela seriedade de suas propostas, reflexões educativas e sobretudo pelo testemunho de intensa vivência dos valores espirituais. O último citado, Sai Baba chegou a criar em seu país uma universidade, reconhecida internacionalmente como centro de excelência, onde do currículo fazem parte temas como o amor, a compreensão, a solidariedade e tantos outros de natureza espiritual. No Brasil existem algumas escolas que já seguem sua orientação.

Da Áustria nos chega a Antroposofia, “ciência espiritual”¹¹² criada por Rudolf Steiner (1861-1925) que, em sua teoria faz sérias e profundas críticas ao “materialismo teórico” e a seus “hábitos mentais científicos” (STEINER, 2006, p. 330). A antroposofia é um movimento que parte da concepção de homem como ser total, ser espiritual, e tem contribuições teóricas e práticas tanto na Educação (Pedagogia Waldorf) quanto na medicina, artes, arquitetura, psicologia e outras dimensões do saber¹¹³.

A Pedagogia Waldorf, seguindo uma visão de Totalidade concebe o ser humano em sua estreita vinculação ao Universo e por tal motivo sua pedagogia é toda ela centrada na relação Homem-Natureza. Em suas escolas vemos crianças aprendendo a observar e a interagir com a flora e fauna; brincando (com brinquedos criados por elas mesmas ou por seus professores)¹¹⁴ cuidando de horta, aprendendo a se relacionar com os outros; preparando alimentos, executando alguma atividade artística e assim por diante.

Seguindo os passos de seu idealizador, a Pedagogia Waldorf observa três princípios pedagógicos que acompanham os educandos ao longo de sua formação. Estes se dão por setênios. “Até os sete anos de idade deve vigorar o princípio da imitação como principal recurso pedagógico; a “autoridade amorosa” no segundo; e o “juízo próprio”, resultado da observação e da vivência própria, no terceiro” (LANZ, 2005, p. 82).

Na Pedagogia Waldorf o professor é um dos elementos centrais de todo o processo educativo e para que possa desempenhar seu papel com dedicação e autoridade ele possui um alto grau de autonomia. Por

¹¹² Definição dada pelo próprio autor in: STEINER, 2006 e LANZ, 2005.

¹¹³ No Brasil temos Escolas Waldorf em vários estados, especialmente em S. Paulo e Campinas-SP.

¹¹⁴ Os brinquedos antroposóficos geralmente são de madeira muito colorida e visam o desenvolvimento da criatividade da criança, não são feitos para “distrair”.

outro lado, como não é visto como transmissor de conteúdos, dele é cobrada uma formação e uma atuação que não são facilmente encontradas em outras abordagens. Ouçamos um de seus teóricos:

diante da complexidade da meta pedagógica e da responsabilidade espiritual de seu realizador, a meditação, reflexão íntima desligada da realidade circundante, constitui uma das grandes tarefas do professor Waldorf. Seu trabalho e seus problemas imediatos, mas sobretudo o sentido mais profundo de seu trabalho e as personalidades de cada um de seus alunos, deviam ser objeto constante não de especulações e elucubrações mentais, mas de uma atitude meditativa (LANZ, 2005, p.82).

Além disso, ao professor das escolas antroposóficas pede-se que assuma um desejo e uma atitude de formação permanente, tendo por base o autoconhecimento e o estudo dos princípios que norteiam sua prática. Prática esta que não é meramente uma postura pedagógica para outrem. Ao educador antroposófico é exigido um compromisso diário e permanente com os princípios espirituais esboçados pela Antroposofia. Por isso ele precisará ter:

um conhecimento profundo do ser humano (...); o amor como base do comportamento social em relação aos alunos; qualidades artísticas. Não se trata de realização prática, isto é, da capacidade como pintor, músico ou poeta, e sim da maleabilidade, da fantasia e da criatividade que fazem o verdadeiro artista. O professor deve encarar cada aula como obra de arte. Assim como o verdadeiro artista não trabalha com um compêndio de Estética debaixo do braço, o professor não deve procurar as fontes para sua inspiração em livros, mas dentro de si. Cada situação pedagógica é única – única pelas circunstâncias, pelas personalidades

envolvidas; ela exige a criatividade pedagógica, espécie de inspiração que se opõe frontalmente a qualquer técnica rotineira. Mas tampouco se trata de mera improvisação. O educador deve preparar sua aula trabalhando conscientemente, inclusive em si próprio. O reiterado estudo dos conceitos da Antroposofia lhe será de grande ajuda (LANZ, 2005, pp. 87-88).

A estrutura de uma Escola Antroposófica, desde a organização do espaço físico é pensada a partir das concepções filosóficas de Rudolf Steiner. Em termos das estruturas de poder a perspectiva é a do colegiado e da autogestão. A co-responsabilidade constitui-se num dos pilares fundamentais e garantia do bom funcionamento dessas escolas. A autonomia dos educadores tem como parâmetro as concepções espirituais que estão na base de toda a Pedagogia Waldorf. É como afirma o educador Rudolf Lanz:

um dos aspectos mais difíceis de serem compreendidos é a autonomia do professor Waldorf (...) [ela] deve ser medida em relação à direção espiritual da escola, exercida por seus professores como um todo. Nenhum professor pode destoar dessa orientação. Sua autonomia deve, portanto, ser vista dentro dessa limitação. A rigor não se trata de limitação, pois todos os professores são, por definição, engajados num mesmo conjunto de princípios pedagógicos: os do ensino Waldorf. (...) Por intermédio de seus órgãos (Conferência Interna, Conselho Administrativo, etc.), o Colégio dos Professores sente o entrosamento e a atuação de cada membro de acordo com os critérios da Pedagogia Waldorf (LANZ, op. cit., p. 86-87).

Como “filosofia total”, a Antroposofia abrange, como já tive oportunidade de afirmar, as mais diversas dimensões de nossa existência visando a re-integração do homem ao Todo. Condizente com tais princípios, a Pedagogia Waldorf assume uma fisionomia marcadamente terapêutica, visto determinar-se a incentivar, orientar, educar para a fraternidade, para a comunhão, para vida. Portanto, para o retorno à Harmonia consigo, com os outros, com o Universo.

Na América Latina temos a recente contribuição do educador e psiquiatra Cláudio Naranjo, conhecido entre nós por seu trabalho com o Enegrama da Personalidade. Aqui também vamos encontrar a proposta de uma educação integral para o homem integral. Partindo de uma dura análise da “moribunda civilização ocidental” e de uma educação que padece dos mesmos males, Naranjo vê na educação, sem nenhuma perspectiva idealista ou ingênua, a possibilidade de “caminho para uma sociedade mais saudável” (NARANJO, 2005). Devemos mudar a educação se queremos mudar o mundo¹¹⁵. Segundo Naranjo, o que precisamos hoje é desenvolver uma educação voltada para o desenvolvimento humano, pois sem esta “difícilmente chegaremos a ter uma sociedade melhor”(*ibid*, p. 121).

A partir de uma visão retrospectiva ele nos diz:

até aqui, temos vivido uma longa história de nobres propostas e revoluções encarniçadas pela mudança social que descuidavam da mudança individual e parece que já é hora de entendermos que, se queremos uma sociedade diferente, necessitamos de seres humanos mais completos (NARANJO, *op. cit.*, p. 121).

Então, o autoconhecimento é peça chave de sua proposta, por isso ele lança mão do Eneagrama¹¹⁶. Através do conhecimento da própria

¹¹⁵ Aliás, este é o título do seu livro que tomo aqui como referência.

¹¹⁶ Oráculo milenar codificado por Gurdjieff.

personalidade podemos identificar aquilo que precisa ser transformado, e assim estaremos já inseridos num processo de mudança do próprio mundo. Sem nos conhecermos, como poderemos ser educadores, se seguimos à mercê do ego, força deseducadora em potencial? É por isso que a autotransformação é tarefa das mais urgentes visto que

nosso ego está parasitando nosso corpo e roubando nosso sangue; apossou-se de nosso sistema de ação, de modo que quando atingirmos uma vida ativa mais “casta de ego”- isto é – mais livre da motivação do orgulhoso, avaro, temeroso, etc. -, estamos em condições de oferecer nosso corpo ao verdadeiro dono. (...) Chega um momento em nosso desenvolvimento, portanto, em que nos tornamos suficientemente disponíveis e receptivos aos ditados de nossa identidade profunda permitindo que esta possa advir à nossa consciência; mas enquanto não chega o verdadeiro dono da casa, ou *mestre interior*, o mais que podemos fazer é “abrir os caminhos ao Senhor”. Agir como se fôssemos virtuosos implicará trabalhar sobre os bloqueios que agora impedem o caminho a uma vontade transegóica, e assim podemos nos tornar compatíveis com a virtude (NARANJO, op. cit. p. 235).

Para Naranjo o autoconhecimento deve ser incorporado ao currículo, pois “uma educação verdadeiramente mais relevante para a vida teria que privilegiar o autoconhecimento, o que significaria, junto ao propósito de uma educação para uma convivência feliz, uma reeducação importante dos educadores” (ibid, p.130). São, para ele, três os elementos fundamentais na formação de professores para uma nova educação: “autoconhecimento, reeducação interpessoal e cultura espiritual” (id. ibid).

De acordo com o médico chileno uma nova educação, portanto, precisa contemplar esses dois aspectos: o pessoal e o social. Uma educação que possibilite, ao ser humano, estes dois níveis de evolução.

Uma educação voltada para a construção de novos tempos é, em sua essência, uma proposta para um “indivíduo inteiro” inserido em um “mundo unificado” (ibid, p. 135). Uma abordagem holística, uma “educação integral”. Diz Naranjo:

longe de constituir um luxo, uma nova educação – uma educação da pessoa inteira para um mundo total – é uma necessidade urgente, e é também nossa maior esperança: todos os nossos problemas se simplificariam enormemente só com o poder alcançar uma verdadeira saúde mental, já que esta traz consigo uma autêntica capacidade de amar. Como dizia Krishnamurti há anos atrás, “a paz individual é a base sobre a qual se assenta a paz do mundo”. (...). Somente dotando os jovens da possibilidade de converterem-se em seres humanos completos podemos esperar um mundo melhor (NARANJO, op. cit., pp. 138-139).

Uma educação integral considera e trabalha todas as dimensões da existência: corporal, emocional, mental e espiritual. Para o educador chileno, o fato de não termos ainda avançado muito nesta direção, nem mesmo quanto a uma formulação clara destas necessidades, se deve a uma série de fatores, dentre os quais

a implícita convicção de que tentar consegui-los resultaria em um excesso de custos. Parece natural pensar que uma mudança tão radical em torno dos objetivos da educação (...) teria que supor a correspondente relevância no pessoal encarregado de levá-lo a efeito. Todavia penso que o problema não é tão insolúvel como parece. A chave definitiva, certamente, se apoiaria em um modelo diferente de

formação dos educadores, que atualmente recebem um excesso de bagagem intelectual e uma insuficiente educação emocional e espiritual (NARANJO, pó. Cit, p. 152).

O que distingue a proposta de Naranjo de outras de perspectiva espiritualizada é que ele centra sua atenção no binômio saúde e educação emocionais (pelo autoconhecimento). É por esse motivo que ele destaca em sua proposta o estudo das personalidades. Nos conhecendo melhor podemos nos transformar e pela transformação modificarmos também nossas relações interpessoais. Amando-nos podemos amar o Outro. Mas ele não se deixa iludir por uma perspectiva psicologizante. O estudo da personalidade está ancorado na perspectiva espiritual. Como assim? Ouçamos.

Outro aspecto de uma educação centrada no desenvolvimento da capacidade amorosa é o transpessoal ou espiritual. A metade do quanto podemos fazer neste aspecto consistiria em promover o desmoronamento do “ego”, ensinar a transcender o próprio caráter e oferecer ajuda para atravessar o processo de libertação dos obstáculos interiores. A outra metade deveria centrar-se no cultivo daquelas qualidades que constituem o objetivo de toda forma de meditação, pois é bem sabido, e assim o predicam todas as religiões, que o amor flui naturalmente da experiência mística. Isso se enlaça com o tema da educação transpessoal, isto é, a educação deste aspecto da pessoa que está além do corpo, da mente e das emoções, e ao que tradicionalmente se dá o nome de espírito (NARANJO, op. cit., p. 147).

Naranjo atualmente vem prestando assessoria nesta área do autoconhecimento seja em treinamentos, cursos, especialmente a

grupos de educadores. Sua proposta ao dar-se a conhecer, vem trazendo com ela o resgate de aspectos há muito esquecidos pela maioria dos educadores. Penso que a originalidade de sua proposta reside sobretudo no fato de, ao investir na re-educação pessoal dos educadores lançar as bases daquilo que, no futuro, poderá vir a ser um contingente de educadores mais felizes, espiritualizados, dedicados à construção de uma nova Educação.

Aqui no Brasil, além dos anônimos professores que da pré-escola à universidade sempre se esforçaram e assumiram como compromisso pessoal a realização de uma educação séria, comprometida com a evolução espiritual do ser humano, temos algumas iniciativas coletivas, mas um tanto soladas. Do que vem surgindo de bom, no momento mais atual, quero destacar a Pedagogia Simbólica Junguiana.

Não é tarefa das mais fáceis me propor a sintetizar o pensamento profundo e complexo do médico educador Carlos Amadeu Byington¹¹⁷. Vou me valer, do fato de já tê-lo citado em momentos anteriores e com isso minimizar as possíveis deformações de suas idéias.

A partir da ampliação de conceitos junguianos e da crítica a uma abordagem pedagógica predominantemente racional o educador propõe uma pedagogia do símbolo.

Dentre os conceitos psicológicos trabalhados vou ater-me apenas ao de arquétipo por ter implícita e explicitamente freqüentado os capítulos anteriores e porque ainda vamos precisar dele para aprofundarmos um pouco mais a temática da relação professor-aluno numa perspectiva espiritualizada.

Segundo Carlos Amadeu,

Jung descreveu os arquétipos (arqué significa primordial) como as matrizes do Inconsciente Coletivo da espécie humana. As imagens ou os temas arquetípicos, como herói, mãe, pai, criança,

¹¹⁷ Carlos Amadeu Byington presta assessoria a diversas escolas, sobretudo no estado de São Paulo. É autor de inúmeros títulos na área de psicologia e educação.

mestre, discípulo, busca do tesouro e luta com o dragão são assim considerados tão típicos de nossa espécie como nosso comportamento biológico de comer, dormir e reproduzir.(...) Os arquétipos são sempre polares, [aparecem sempre aos pares] (BYINGTON, op. cit., p. 36).

Pois bem, mas no que é que a perspectiva dele se diferencia de Jung? Permitamos que ele mesmo se explique.

Diferentemente de Jung, a Psicologia Simbólica Junguiana ampliou o conceito de arquétipo para abranger também as manifestações conscientes além das inconscientes, objetivas além das subjetivas, e histórico-culturais além das individuais. Por isso o conceito de arquétipo não se restringe ao inconsciente Coletivo(...) mas abrange toda a Psique (id. ibid).

A ampliação dos conceitos junguianos permitiu a Byington olhar todas as dimensões da realidade a partir de uma perspectiva simbólica. Assim sendo, todas aquelas matrizes universais (arquétipos) não estariam presentes só na vida psíquica, mas em todas as situações de nossas vidas. Foi isso que possibilitou a ele, a partir de uma Psicologia Simbólica construir uma Pedagogia Simbólica. Esta valiosíssima descoberta conduz seus passos em direção a uma compreensão simbólica do Conhecimento. A meu ver esta é a explicitação mais clara e fundamentada da concepção de conhecimento que vem norteando, desde o início, este meu trabalho. Como tão acertadamente se apercebeu Byington,

enquanto o saber erudito sofre de narcisismo crônico e situa o Ego como entidade autônoma diante da vida, o saber simbólico enraíza o Ego, o Outro e sua inter-relação no Cosmos pela elaboração simbólica arquetípica das coisas percebidas como vivências.

Trata-se de um Ser que, ao conhecer a vida e as coisas como partes do Cosmos, passa a perceber o conhecimento afetivamente, como um emergente da eternidade e do infinito (BYINGTON, op. cit., pp. 22-23).

Uma concepção simbólica do conhecimento conduz evidentemente a uma concepção também simbólica de ensino-aprendizagem. “Aprender simbolicamente as coisas é saber para o que servem, é formar alunos que, já no primeiro encontro com o saber, adquirem (...) a Consciência de que podem discutir sua aplicação com os especialistas.”(ibid, p. 23). E prossegue enfaticamente:

o professor deve ter sempre em mente que o ensino de coisas não inseridas no contexto pragmático do aluno equivale à introdução de um carrapato no cérebro, que suga a memória e a inteligência para si, tirando-a da vida do aluno. A transmissão do ensino inútil propicia a alienação e o desperdício da inteligência existencial do aluno, do professor e da escola, bem como dos recursos de sua família e da sociedade que o custeia (BYINGTON, op. cit, p. 23).

A partir do conceito de ensino simbólico podemos deduzir que um ensino predominantemente racionalista, ao desprezar as subjetividades, torna-se desinteressante e vazio porque não chega de fato nem ao professor nem ao aluno. Fica na superfície, só na mente. Por isso é facilmente esquecido; não tem a mínima possibilidade de transformar a consciência. É como ele mesmo diz: “o aprendizado simbólico permite a vivência contínua de que o Saber vem de uma diferenciação do Todo, que, por sua vez, permite a aproximação consciente crescente desse mesmo Todo por intermédio da ação (ibid, p. 22)”.

Adentremos um pouco mais na intimidade da Pedagogia Simbólica.

Para Carlos Amadeu só há possibilidade de autêntico aprendizado se houver vivência, por isso ele defende o uso de técnicas expressivas no ensino, como teatro, dança, música, etc. “Não podemos ensinar existencialmente ciência sem arte. A imaginação humana sempre inclui conteúdo e forma, significado e estilo. O que freqüentemente ocorre no aprendizado exclusivamente racional é que a memória tende a permanecer no nível do Ego (ibid, pp. 196-197).” E nós, que estivemos refletindo detidamente a respeito do funcionamento do ego, sabemos muito bem onde isso vai dar. Quem nunca conheceu pavões emplumados que se julgam melhores do que os outros por “saberem” isso e aquilo? E outras peças provocadas pelo ego.

De acordo com a Pedagogia proposta por Byington,

o aprendizado mais eficiente [não] ocorre predominantemente pela razão [por isso] postula que o aprendizado mais produtivo é o aprendizado racional e irracional que tem origem na vivência. A Psicologia Simbólica Junguiana descreve o aprendizado natural do ser humano como aquele que se origina nas experiências da vida. Assim sendo, ela busca reproduzir na sala de aula o aprendizado natural pela vivência. A avaliação do aprendizado tende a seguir o mesmo caminho. Não podemos esquecer que o aprendizado mais marcante de nossa vida dá-se em nossas identificações primárias pela imitação e não pela explicação (BYINGTON, op. cit., pp. 242-243).

Talvez agora fique ainda mais claro por que o professor precisa dialogar, respeitosamente, com as crenças religiosas de seus alunos se quiser, realmente, que os conteúdos que ensina possam chegar a seus possíveis interlocutores e, chegando, possam ter-lhes alguma valia. A segunda rodada de questionários que apliquei durante a pesquisa corrobora esta idéia ao evidenciar que, num embate entre idéias as

crenças religiosas sempre terão a primazia. Isso simplesmente porque elas residem nos corações e se fazem acompanhar por vivências. E mais importante do que tudo isso: têm raízes arquetípicas.

Mas como é que, objetivamente, a Pedagogia Simbólica se concretiza? Além da recorrência às técnicas expressivas, tendo como fundamentação a perspectiva do aspecto vivencial da aprendizagem, Carlos Amadeu aponta para a importância da criação de uma "mentalidade simbólica" por parte tanto dos alunos e quanto dos professores. Isso significa concretamente que

a partir da compreensão da função de cada matéria e de sua relação com as demais na vida dos alunos, inverte-se a mentalidade dominante setORIZADA e autocentrada e vai-se criando uma mentalidade holística, dialética e pragmática. O ensino abstrato, em grande parte teórico e alienado, vai sendo substituído por um ensino integrado e prático, reforçado pela reunião subjetivo-objetivo [padrão matriarcal e padrão patriarcal] empregada em cada matéria por intermédio das vivências proporcionadas pelas técnicas expressivas (BYINGTON, op. cit. p. 251).

Infelizmente não é possível aprofundarmo-nos mais na Pedagogia Simbólica Junguiana, mas quero ainda abordar um último tema muito importante para nós. Estou me referindo à relação professor aluno.

Já estive apresentando diversas vezes, aqui e ali, algumas idéias a respeito do lugar ocupado pelo educador; da necessidade de relações mais profundas como condição necessária à aprendizagem, e uma série de outras coisas correlatas. Mas ficou faltando um ponto bem importante. É o conceito de arquétipo quem vem nos auxiliar.

Como tivemos oportunidade de ver, os arquétipos funcionam aos pares. Isso de saída já quer dizer que, para haver o Mestre, tem que

haver o Discípulo. Podemos então dizer que o Mestre faz o Discípulo e que este faz aquele. É possível popularizarmos a idéia um pouco mais ainda e afirmar que cada professor tem o aluno que merece, e vice-versa. Mas esse é só um lado da questão. O conceito de arquétipo aplicado à relação professor-aluno nos ensina que o professor é ao mesmo tempo aluno e que o aluno é aluno e professor. Isso significa que o educador precisará de muita maestria para circular, com desenvoltura, sem afetações, sem perder a identidade, entre os dois polos. Trocando em miúdos, é aquilo que Mestre Paulo Freire já tinha percebido quando afirmou que nos educamos uns aos outros. Ouçamos Carlos Amadeu.

O Arquétipo do Professor é o Arquétipo do Professor-Aluno, do Mestre-Discípulo. Sem o brilho dos olhos dos alunos e sua concentração fascinada, desaparece o espírito na fala do professor. Seu carisma depende da ativação do arquétipo (...) e requer a vivência no ensino para animar o processo da relação professor-aluno. O fascínio que revela a ativação do Arquétipo do Ensino se refere ao processo de transmissão do saber. Ele requer um transmissor e um receptor. Um professor e um aluno. Sem esses dois pólos da transmissão do conhecimento, sobretudo quando dialeticamente relacionados, a corrente da energia psíquica não acende a luz arquetípica do construtivismo simbólico. (...) As polaridades são inseparáveis e complementares. Juntas expressam o Todo (*I Ching, O Livro das Mutações*)” (BYINGTON, op. cit., p. 120).

E agora alguém me explique: poderá um professor simplesmente ignorar ou afrontar as crenças religiosas de seus alunos e continuar acreditando que está educando esses mesmos alunos?

Carlos Amadeu responde: “O amor invoca o Todo e repudia o relacionamento parcial. A estética invoca harmonia em função da inter-relação coerente das partes dentro de um estilo de vida relacionado com a totalidade” (ibid, p. 229).

E isso porque,

Antes de existir a terra,
em meio à Noite Primeira,
e antes de ter-se conhecimento das coisas,
o Amor era.

CONCLUSÃO I

Esta tese nasceu do desejo de compreender a emergência do discurso e militância religiosa entre os estudantes da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense e suas possíveis implicações em sua formação acadêmica.

O inegável ressurgimento da religião no mundo contemporâneo e o aguçamento de conflitos de origem religiosa coloca a temática como relevante e pertinente. No âmbito acadêmico, esta presença nos convoca ao diálogo. É bem possível que o âmbito acadêmico seja, hoje, um dos poucos espaços onde possamos refletir com seriedade e isenção a respeito dos riscos e possibilidades da vivência dos sentimentos religiosos. É por este motivo que a ela cabe colocar em pauta a discussão a respeito dos exageros, dos fanatismos, da intolerância e de tantos outros males oriundos da militância religiosa de caráter fundamentalista. O que não significa olhar preconceituosamente ou rejeitar os valores presentes em certos discursos e práticas religiosas.

Assim estaremos colaborando com os nossos estudantes, auxiliando-os para que não se tornem presas fáceis de um mercado religioso hoje em franco crescimento.

No decorrer da pesquisa foi ficando claro que mais do que a filiação religiosa institucional de nossos estudantes, importava conhecer o significado mais íntimo de suas reais motivações religiosas. Afinal, se trataria de uma religião mais formal, de caráter notadamente institucional ou de vivências mais profundas, geradoras de sentimentos e de compromissos mais profundos? Ao que tudo indica, ainda que vinculados a instituições religiosas, nossos estudantes parecem compromissados com espiritualidades bem definidas que, segundo eles próprios, oferecem sentido para suas vidas, conformando-lhes as práticas cotidianas, aí inclusa sua formação intelectual-acadêmica. Assim sendo, urge conhecer um pouco mais estas vivências para que possamos auxiliar estes mesmos estudantes a compreenderem com criticidade suas vivências e assumirem posturas mais lúcidas e compatíveis com sua formação acadêmica.

Ao contrário do que talvez possa parecer, esta tese não desvaloriza ou negligencia o olhar racional, prerrogativa inerente e exclusiva a nós humanos. O que ela advoga é que nossas racionalidades não desviem para um racionalismo negador da dimensão simbólica da existência. Por outro lado, ao reconhecer a importância do diálogo com as vivências religiosas dos estudantes, aponta para a possibilidade de que assim suas experiências religiosas possam amadurecer ao revestirem-se da criticidade tão necessária nos dias de hoje. Em suma: ciência e religião só têm a se beneficiar com o possível diálogo. A primeira podendo se tornar mais humana e ética ao considerar, ou reconhecer, a importância da dimensão transcendente da existência e a segunda ao flexibilizar-se mais, não encastelando-se em dogmas e fundamentalismos tão nocivos à humanidade.

CONCLUSÃO II

Retomemos nossa história inicial.

Como um bom conselheiro, o grão-vizir sabia que diante de determinadas situações só mesmo um **Mestre** poderia fornecer a resposta. Como homem experiente se dava conta de que o objetivo central da Educação é adquirir **Sabedoria**. Para tanto um bom programa pedagógico deveria levar em consideração as maravilhas do mundo”, isto é tanto os encantos da Natureza quanto as boas realizações humanas, incluindo, obviamente, a religião e a ciência. Deveria igualmente valorizar a relação Mestre-Discípulo; dedicar-se sobretudo ao autoconhecimento; à finalidade da existência humana; à formação para a convivência harmoniosa consigo mesmo, com o Outro e com o Universo. O eruditismo não seria sua meta, os conteúdos das disciplinas escolares não ocuparia, o centro do Programa, mas seriam como que motivações para questões mais profundas e importantes. Importa formar o homem e não meras cabeças ilustradas e pensantes.

A rainha, como boa mantenedora, à exemplo das agências

financiadoras e demais burocratas do ensino, sentia pressa em ver os resultados. “Como está progredindo meu filho?” Mas o Mestre, sendo Mestre, sabedor do tempo próprio de cada um e da especificidade dos processos educativos, não se deixava pressionar. “Sacudia a cabeça e se retirava”. Sua meta ficou bem clara nas palavras que um dia disse à rainha: “Ele ainda não aprendeu que um príncipe deve **ser humilde**, que um rei é um servidor de seu povo e que não há poder se não em Deus”. Ou seja: a educação que estava oferecendo ao príncipe pretendia fazer com que ele quisesse se transformar em um Homem humilde, **côncio de seus deveres** (“servidor de seu povo”) e **sabedor de seus limites** (“não há poder senão em Deus”). Assim todas as dimensões do viver são igualmente contempladas, inclusive a educação dos sentimentos religiosos.

Então o Mestre disse à rainha: “Majestade, deixe-me levá-lo para **viajar** comigo. Se pudermos estar **mais perto da natureza** talvez isso ajude a mudar o seu caráter”. Com o aceite da rainha “os dois partiram com roupas **simples**”. O resgate da consciência cósmica-universal como grande meta e única possibilidade real de saúde, paz, felicidade e Conhecimento de si e do mundo.

Com a habilidade que lhe é peculiar O Mestre “não deu de bandeja” as respostas que o discípulo pedia. Fazia-o pensar, esperava que demonstrasse real interesse, que se esforçasse e fosse progredindo dia a dia. Das mais corriqueiras situações cotidianas o Mestre tirava suas lições, elaborava seu método, criava sua pedagogia. Era uma proposta nitidamente lúdica, na qual o discípulo era concebido como partícipe, protagonista e não mero receptor passivo. Aliás, era Hasan quem dava o ritmo das ações do Mestre (“Voltamos agora ao palácio para continuarmos com nossos estudos?”). “Regressaram pelo mesmo caminho que tinham ido, e o mestre se alegrava em ver que seu aluno era cada dia mais **amável e reflexivo**”.

Concluída sua **Missão**, o Mestre foi ver a rainha e falou: “(...) Será um bom soberano, porque agora sabe que antes de poder governar os outros ele deve ser capaz de **governar a si mesmo**”.

Agrdecida a rainha quis recompensar o Mestre com um cargo, mas ele declinou da oferta pois, Mestre que É, sabe que no Caminho do Mestre não cabem amarras espaciais ou temporais.

Porque a educação recebida priorizou seu “ser total”, considerou valorativamente seus **sentires** e **saberes**, chegando portanto a seu coração, “quando chegou o tempo em que se tornou rei, Hasan **recordou** as coisas que seu mestre lhe havia ensinado e governou bem e sabiamente até o final de sua vida”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHAM, Ralph, McKENNA, Terence e SHELDRAKE, Rupert. (1994). Caos, Criatividade e o Retorno do Sagrado. Triálogos nas frotieras do Ocidente. São Paulo: Cultrix/Pensamento.

AMORIN, Miria. (2000). Holismo, Homeopatia, Alquimia. Uma sincronicidade para a cura. Rio de Janeiro: Ed. Caravansarai.

ALVES, Rubem. (1984). O Enigma da religião. Campinas-SP: Papirus.

AQUINO, S. Tomás de. (1996). Súmula contra os gentios. São Paulo: Abril Cultural.

ASSMANN, Hugo e HINKELAMMERT, Franz (1989): A Idolatria do Mercado. Ensaio sobre economia e teologia. Petrópolis: Vozes.

BARDIN, Laurence. (2000). Análise de Conteúdo. Lisboa- Portugal, Edições 70.

BARROS, Mari Nilza e SANTOS, Romilda Cordial. (1994). O envolvimento de universitários em movimentos religiosos, in: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos v. 74, n. 178, pp. 723-728. Brasília: MEC-INEP.

BAKHTIN, Mikhail. (1997). Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes.

BASTIDE, R. (1975). Le Sacré Sauvage. Paris: Payot.

BERGER, Peter. (1985). O Dossel Sagrado. Elementos para uma teoria sociológica da religião. São Paulo: Paulus.

BERGER, Peter. (1997). Rumor de Anjos. A sociedade moderna e a descoberta do sobrenatural. Petrópolis: Vozes.

BOHM, David. (2001). A totalidade e a ordem implicada. Uma nova percepção da realidade. São Paulo: Cultrix.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (1987). O festim dos bruxos: estudos sobre religião no Brasil. São Paulo: Ícone-UNICAMP.

BRONOWSKI, Jacob. (1979). O homem e a ciência. Ciência e valores humanos. São Paulo: Itatiaia-EDUSP.

BYINGTON, Carlos Amadeu Botelho. (2003). A Construção Amorosa do Saber. O fundamento e a finalidade da Pedagogia Simbólica Junguiana. São Paulo: Religare.

CABESTRERO, Teófilo. (1985). Revolucionários por causa do Evangelho. Petrópolis: Vozes.

CALVINO, Ítalo. (1998). Seis propostas para o próximo milênio. São Paulo: Companhia das Letras.

CAMPBELL, Joseph. (2003). O poder do mito. São Paulo: Palas Athena.

_____. (2003b). As máscaras de Deus. Mitologia Primitiva. São Paulo: Palas Athena.

CAMURÇA, Marcelo Ayres. (2001). Religiosidade moderna e esclarecida entre os universitários de Juiz de Fora-MG. In: Religião, política e ciências sociais. Cadernos do NER, ano 2, nº 2, ago, pp. 37-64. Porto Alegre: La Salle.

CASTILLO, Fernando. (1977). “Cristãos pelo socialismo no Chile”, In: Cristianismo e socialismo. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes.

CASSIRER, Ernst. (1994). Ensaio sobre o homem. Introdução a uma filosofia da cultura humana. São Paulo: Martins Fontes.

CHOGYAM, Trungpa. (1992). Além do Materialismo Espiritual. São Paulo: Cultrix.

CHOPRA, DEEPAK. (1999). O Caminho do Mago. Vinte lições espirituais para você criar a vida que deseja. Rio de Janeiro: Rocco.

COLEGRAVE, Sukie. (1994). “O desvendar do princípio feminino na consciência humana”. In: ZWEIG, Connie. Mulher: em busca da feminilidade perdida. São Paulo: Gente.

CRUZ, São João da. (1984). Obras Completas. Rio de Janeiro: Vozes-Carmelo Descalço do Brasil.

D’AMBROSIO, Ubiratan. (1997). Transdisciplinaridade. São Paulo: Palas Athena.

DERRIDA, Jacques e VATTIMO, Gianni. (2000). A Religião. O Seminário de Capri. São Paulo: Estação Liberdade.

DI BIASI, Francisco. (2000). O homem holístico. A unidade mente-natureza. Petrópolis: Vozes.

ELIADE, Mircea. (2001). O Sagrado e o Profano. A essência das religiões. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (2002). Tratado de história das religiões. São Paulo: Martins Fontes.

ENGELS, Friedrich. (1975). A origem da família, da propriedade privada e do estado. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

ENGLER, Steven. (2004). Teoria da Religião Norte-americana: alguns debates recentes. REVER. Revista de Estudos da Religião. Pós-graduação em Ciências da Religião da PUC-SP, nº 4, ano 4.

ESTÉS, Clarissa Pinkola. (1999). Mulheres que Correm com os Lobos. Mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem. Rio de Janeiro: Rocco.

FÁVERO, Osmar (org). (2001). A Educação nas Constituintes Brasileiras – 1823-1988. Campinas: Ed. Autores Associados.

FRAZER, James George. (1982). O Ramo de Ouro. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

FREIRE, Paulo. (1994). Cartas a Cristina. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (1997). Pedagogia da autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREUD, Sigmund. (1976). “Atos Obsessivos e Práticas Obsessivas”. Obras Completas, vol. IX, pp. 121-131. Rio de Janeiro: Imago.

_____. (1976). “Além do princípio do prazer”. Obras Completas, vol. XVIII, pp. 33-34. Rio de Janeiro: Imago.

GALANO, Mônica Haydeé. (1994). O sistema categorial. Um modelo de análise dos grupos sob o Paradigma da Complexidade. Tese de doutoramento. São Paulo: PUC. Depto de Psicologia.

GANDHI, Mohandas K. (2003). Autobiografia. Minha vida e minhas experiências com a verdade. São Paulo: Consulado Geral da Índia e Associação Palas Athena.

GAY, Peter (1989). Freud: Uma vida para o nosso tempo, São Paulo: Companhia das Letras.

_____. (1990). O Estilo na História. São Paulo: Companhia das Letras.

GAY, Peter. (1992). Um judeu sem Deus: Freud, Ateísmo e a Construção da Psicanálise. Rio de Janeiro: Imago.

GEERTZ, Clifford. (1978). A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Zahar.

GYATSO, Tenzi. (14^º Dalai Lama do Tibet). (2000). Uma ética para o terceiro milênio. Rio de Janeiro: Sextante.

GINZBURG. Carlo. (1991) História noturna. Decifrando o Sabá. São Paulo: Companhia das Letras.

GINZBURG, Carlo. (1999). Mitos, emblemas, sinais. Morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras.

GITA, Bhagavad. A mensagem do mestre. (1996). São Paulo: Pensamento.

GRAF DURCKHEIM, K. (1994). O zen e nós. São Paulo: Pensamento.

_____. (2001). Em busca do mestre interior. O ser humano como mestre, discípulo e caminho. São Paulo: Paulinas.

GRAMSCI, Antonio. (1978). Concepção dialética da história. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

GROF, Stanislav. (1999). A mente holotrópica. Novos conhecimentos sobre psicologia e pesquisa da consciência. Rio de Janeiro: Rocco.

GUITTON, Jean. (1992). Deus e a Ciência. Em direção ao Metarrealismo. Rio de Janeiro: . Nova Fronteira.

GURDJIEFF, George I. (1982). Encontros Com homens notáveis. São Paulo: Pensamento.

_____. (2005). Gurdjieff fala a seus alunos. São Paulo: Pensamento.

GUSDORF, Georges. (2003). Professores para quê? Para uma pedagogia da pedagogia. São Paulo: Martins Fontes.

GYATSO, Tenzin. (2000). Uma ética para o novo milênio. Rio de Janeiro: Sextante.

HABERMAS, Jürgen. (2002). Fé e Conhecimento. In: Caderno Mais, 6 jan., pp. 5-10. São Paulo: FSP.

HINKELAMMERT, Franz. (1983). As armas ideológicas da morte. São Paulo: Paulinas.

HISTORIAS DA TRADIÇÃO SUFI. (1993). Rio de Janeiro: Ed. Dervish-Instituto Tarika.

HOBSBAWN, Eric. (1979). A Era das Revoluções. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (1979-b). A Era do capital. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

HOOYKAAS, R. (1988). A Religião e o desenvolvimento da Ciência Moderna. Brasília: Polis-UnB.

HOUAISS, Antônio et VILLAR, Mauro Salles. (2004). Dicionário Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva.

JAPIASSU, Hilton. (1991). As paixões da Ciência. Estudo de História das Ciências. São Paulo: Letras & Letras.

JAY GOULD, Stephen. (2002). Pilares do Tempo. Ciência e religião na plenitude da vida. Rio de Janeiro: Rocco.

JECUPÉ, Kaka Werá. (2001). Tupã Tenondé. A criação do universo, da terra e do Homem segundo a tradição oral Guarani. São Paulo: Ed. Fundação Peirópolis.

JESUS, Santa Teresa do Menino. (1975). História de uma alma. Manuscritos autobiográficos. São Paulo: Paulinas e Carmelo de Cotia.

JORGE SOLER, Maria Teresa. (1995). O Ensino de ciências na Problemática da Contradição ou Coexistência entre Ciência e Religião. Dissertação de Mestrado, Campinas: FE-UNICAMP.

JUNG, C.G. (1981). A vida simbólica. Obras Completas, vol. XVII, mimeo. Nova Veneza-SP.

_____. (1984). A dinâmica do inconsciente. Petrópolis: Vozes.

_____. (1984b). O eu e o inconsciente. Petrópolis: Vozes.

_____. (1984c). A natureza da psique. Petrópolis: Vozes.

_____. (1987). Psicologia do inconsciente. Petrópolis: Vozes.

KUJAWSKI, Gilberto de Mello. (1994). O Sagrado Existe. São Paulo: Ática.

LANZ, Rudolf. (2005). A Pedagogia Waldorf. Caminho para um ensino mais humano. São Paulo: Ed. Antroposófica.

LEÃO DE AQUINO, Rubim Santos et alli. (1984). História das sociedades. Das comunidades primitivas às sociedades modernas. (1984). Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.

LELOUP, Jean-Yves. (1999). Caminhos da Realização. Dos medos do eu ao mergulho no ser. Petrópolis: Vozes.

_____. (2000). O Evangelho de Maria. Miriam de Mágdala. Petrópolis,: Vozes.

LIBANIO, João B. (1995). A Vida Religiosa na crise da modernidade brasileira. São Paulo: Loyola.

MACHADO, José Pedro. (1989). Dicionário etimológico da língua portuguesa. Lisboa: Livros Horizonte.

MARIOTTI, Humberto. (2002). As paixões do ego. Complexidade, Política e Solidariedade. São Paulo: Palas Atena.

MARTELLI, Stefano. (1995). A Religião na Sociedade Pós-Moderna. São Paulo: Paulinas.

MATURANA, H. et VARELA, F. (2002). A Árvore do Conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena.

MELUCCI, Alberto. (2001). A Invenção do Presente. Movimentos Sociais nas sociedades complexas. Petrópolis: Vozes.

MORAIS, Régis. (1997). Stress existencial e sentido da vida. São Paulo: Loyola.

_____. (1997b). Sobre sociedade e ciência no mundo atual (A Psicologia). Campinas: Cadernos de pesquisa – NEP.

_____. (2002). Espiritualidade e Educação. Campinas: Centro Espirita Allan Kardec.

MORALEDA, José, (1994). As Seitas Hoje. Novos Movimentos Religiosos. São Paulo: Paulus.

MORIN, Edgar. (2000). A cabeça bem- feita. Repensar a reforma-reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

_____. (2000b). Meus Demônios. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

MOURA E SILVA, Eliane. (1999). O Espiritualismo no século XIX. Campinas: IFCH/UNICAMP.

NARANJO, Cláudio. (2005). Mudar a Educação para Mudar o Mundo. O desafio mais significativo do Milênio. São Paulo: Ed. Esfera.

NOVAES, Regina Reys. (1994). Religião e Política: sincretismos entre alunos de ciências sociais. In: Comunicações do ISER, nº45, ano 13. Rio de Janeiro: ISER.

_____. (2001). "Fé evangélica atrai jovens". In: Jornal do Brasil, Domingo, 9 de ago., p. 25. Rio de Janeiro.

ORO, Ari Pedro e STEIL, Carlos Alberto. (1977). Globalização e Religião. Petrópolis: Vozes.

OTTO, Rudolf (1992): O sagrado. Lisboa: Edições 70.

OUSPENSKY, P. D. (1985). Fragmentos de um ensinamento desconhecido. Em busca do milagroso. São Paulo: Pensamento.

_____. (2000). O quarto caminho. São Paulo: Pensamento.

PADEN, William E. (2001.: Interpretando o sagrado. Modos de conceber a religião. São Paulo: Paulinas.

PAIVA, Ângela Randolpho (2003): Católico, Protestante, Cidadão. Uma comparação entre Brasil e Estados Unidos. Belo Horizonte- Rio de Janeiro: UFMG-IUPERJ.

PIERUCCI, Antonio Flávio. (1997). “Interesses Religiosos dos Sociólogos da Religião”, in: ORO, Ari Pedro e STEIL, Carlos Alberto (orgs.). Globalização e Religião. Petrópolis: Vozes.

_____. (2002). A Magia volta a incomodar a Religião. In: Fenômeno religioso visto pela Ciência. Diálogo: Revista de Ensino Religioso, Ano VII, nº 25, mar. São Paulo: Paulinas.

PIERUCCI, Antonio Flávio. (2003). O Desencantamento do Mundo. Todos os passos do conceito em Max Weber. São Paulo: Editora 34.

PIERUCCI, Antonio Flávio e PRANDI, Reginaldo. (1986). A Realidade Social das Religiões no Brasil. Religião, sociedade e política. São Paulo: Hucitec.

PRANDI, Reginaldo. (1996): Perto da Magia, Longe da Política. In: PIERUCCI, A. Flávio e PRANDI, Reginaldo (orgs.). (1996). A Realidade Social das Religiões no Brasil. São Paulo: Hucitec.

PORTELLI, Hugues. (1984). Gramsci e a questão religiosa. São Paulo: Paulinas.

PRADO, Adélia. (2005). Quero minha mãe. Rio de Janeiro-São Paulo: Record.

PRIGOGINE, Ilya e STENGERS, Isabelle. (1997). A Nova Aliança. Metamorfose da Ciência. Brasília: Ed. UnB.

RÉMOND, René. (1976). Introdução à história do nosso tempo. O Século XIX. São Paulo: Cultrix.

RIBEIRO, José Cláudio. (2004). Os Universitários e a Transcendência. Visão geral, visão local. REVER. Revista de Estudos da Religião. Pós-graduação em Ciências da Religião da PUC-SP, nº 2, ano 4.

RINPOCHE, Sogyal. (2002). O livro tibetano do viver e do morrer. São Paulo: Palas Athena- Talento.

ROHDEN, Cleid C. Scarlatelli. (1998). A camuflagem do sagrado e o mundo moderno à luz do pensamento de Mircea Eliade. Porto Alegre: EDIPUC.

ROMANO, Ruggiero e TENENTI, Alberto. (1978). Los fundamentos Del mundo moderno. Madrid: Siglo XXI.

RUGGIERI, Giuseppe. (1977). Cristãos e Socialismo na Itália: Considerações Semântico-Teológicas. In: Cristianismo e Socialismo. Petrópolis: Vozes.

SANTO, Ruy C. do Espírito. (2000). O renascimento do sagrado na educação. O Autoconhecimento na formação do educador. Campinas: Papyrus.

SANTOS, Milton.(2000). por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record.

SCHNERB, Robert. (1969). O Século XIX. As civilizações não européias. O limiar do século XX. São Paulo: DIFEL.

SOUZA LIMA, Luiz Gonzaga. (1979). Evolução Política dos católicos e da Igreja no Brasil, hipóteses para uma interpretação. Petrópolis: Vozes.

SOUZA Santos, Boaventura de. (1987). Um discurso sobre as ciências. Porto, Portugal: Afrontamento.

_____ . (1995). Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez.

_____ . (org.). (2002). Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

STANZIANI, Antonio Fernando. (2001). Religiosidade e Medicina: Uma dialética da Vida. In: Jung e Corpo. Revista do Curso de Psicoterapia de Orientação Junguiana Coligada a Técnicas Corporais. ano I, nº 1. São Paulo: Sedes Sapientiae.

STEINER, Rudolf. (2006). Minha vida. A narrativa autobiográfica do fundador da antroposofia. São Paulo: Antroposófica.

TAGORE, Rabindranath. (1969). Oferenda Lírica (Gitanjali). Brasília: Coordenada.

TRÍAS, Eugenio. (2000). Pensar a Religião. In: A Religião. O Seminário de Capri. DERRIDA, J. e VATTIMO, J (orgs.). São Paulo: Estação Liberdade.

TRUNGPA, Chogyam. Além do materialismo espiritual. (1992). São Paulo: Cultrix.

VASCONCELOS, Eymard Mourão, Org. (2006). A espiritualidade no trabalho em saúde. São Paulo: Hucitec.

VIVEKANANDA, Swami. (2004). O que é religião. Rio de Janeiro: Lótus do Saber.

WEBER, Max. (1985). A Ética protestante e o Espírito do Capitalismo. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.

WEBER, Reneé. (1991). Diálogo com Cientistas e Sábios. A busca da unidade. São Paulo: Cultrix.

WILBER, Ken. (2001). A união da Alma e dos Sentidos. Integrando Ciência e Religião. São Paulo: Cultrix.

_____. (2003). Uma Teoria de Tudo. São Paulo: Cultrix e Amaná-Key.

YOGANANDA, Paramahansa. (1998). O vinho do místico. O Rubaiyat de Omar Khayyan. Interpretação Espiritual. Singapura: Self-Realization Fellowship.

_____. (2001). Autobiografia de um Yogue. Rio de Janeiro: Lótus do Saber.

ZAGURY, Tania. (2006). O professor refém. Rio de Janeiro: Record.

ANEXO I

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

1- Idade _____ anos

2- Sexo: () Feminino () Masculino

3- Estado Civil:

a- Solteiro (a)

b- Casado (a)

c- Divorciado (a)

d- Viúvo (a)

e- Mora com companheiro (a)

f- Outro _____

4- Cor / Raça: _____

5- Cidade onde mora: _____

6- Bairro onde mora _____

7- Qual é sua principal fonte de sustento?

a- Família

c- Emprego

b- Bolsa de estudos

d- Trabalho informal

e- Outra _____

8- Qual é o nível de instrução de seus pais?

Mãe

Pai

a- Nenhum

a- Nenhum

b- Fundamental Incompleto

b- Fundamental Incompleto

c- Fundamental Completo

c- Fundamental Completo

d- Médio Incompleto

d- Médio Incompleto

e- Médio Completo

e- Médio Completo

f- Superior Incompleto

f- Superior Incompleto

g- Superior Completo

g- Superior Completo

9- Qual era ou é a ocupação de seus pais?

Mãe _____

Pai _____

10- Qual é o seu Curso?

a- Pedagogia Diurno

b- Pedagogia Noturno

11- Em que ano você ingressou no Curso? _____

12- Em que período do Curso você se encontra? _____

13- Você se identifica com algum partido político?

a- Sim

b- Não

14- Qual é este partido? _____

16- Você participa de algum tipo de algum tipo de Organização ou Movimento Social dos abaixo indicados? (Aqui você pode dar múltiplas respostas)

a- Estudantil

c- Associação Profissional

b- Sindicato

d- Cooperativas Comunitárias

e- Grupos vinculados às Igrejas

f- ONG

g- Associação de Moradores

h- Étnico

i- Gênero

j- Outros

Quais? _____

17- Qual é a religião (ou religiões) de seus pais? (Você pode dar mais de uma resposta)

Mãe

Pai

a- Católica praticante

a- Católica praticante

b- Católica não-praticante

b- Católica não-praticante

c- Protestante

c- Protestante

d- Pentecostal

d- Pentecostal

e- Espírita

e- Espírita

f- Afro-brasileira

f- Afro-brasileira

g- Orientais

g- Orientais

h- Judaica

h- Judaica

i- Outra. Qual? _____ i- Outra. Qual? _____

18- Você se definiria como?

a- Ateu / Atéia

c- Agnóstico/ Agnóstica

b- Religioso / Religiosa

d- Sem Religião

19- Você tem religião?

- a- Sim
- b- Não

20- Qual é a sua religião?

- a- Católica praticante
- b- Católica não-praticante
- c- Protestante
- d- Pentecostal
- e- Espírita
- f- Afro-brasileira
- g- Orientais
- h- Judaica
- i- Outra. Qual? _____

21- O que influenciou a sua escolha por esta religião? (Você pode dar mais de uma resposta)

- a- Família
- b- Amigos
- c- Agentes religiosos
- d- Motivos pessoais
- f- Outro. Qual? _____

22- Quando você entrou aqui na Faculdade já tinha esta religião?

- a- Sim
- b- Não

23- Participa de alguma atividade religiosa no Campus Universitário?

- a- Sim
- Qual? _____
- c- Não

24- Você se sente à vontade para manifestar/ explicitar sua adesão religiosa no ambiente universitário?

- a- Sim
- b- Não. Por que? _____

25- Você se sente ou já se sentiu discriminado aqui na Faculdade pelo fato de professar sua religião?

- a- Sim () Por colegas () Por professores
- b- Não

26- Você percebe ou identifica dentre os conteúdos ensinados em seu Curso algum/alguns que entre/entrem em choque com suas crenças religiosas?

- a- Sim
- b- Não

27- Gostaria de nomeá-los? _____

28- Você acha que suas crenças religiosas interferem ou possam interferir em sua formação acadêmica?

a- Sim

Como? _____

b- Não

29- Você acha que o Curso interfere ou possa interferir em suas práticas e vivências religiosas?

a-Sim

Como? _____

b-Não

30- Com que frequência você participa de encontros ou atividades de sua religião?

a- Diariamente

b- Semanalmente

c- Quinzenalmente

d- Mensalmente

d- Anualmente

e- Eventualmente

31- Participa de encontros ou atividades de outra religião ou de outras religiões/

a- Sim

b- Não

32- Qual é esta religião ou quais são estas religiões? (Aqui você pode dar respostas múltiplas)

a- Católica

b- Protestante

c- Pentecostal

d- Espírita

e- Afro-brasileira

f- Orientais

g- Judaica

h- Orientais

i-Outra.

Qual? _____

33- Com que frequência você participa de encontros ou atividades destas outras religiões?

a- Diariamente

c- Quinzenalmente

b- Semanalmente

d- Mensalmente

e- Anualmente

f- Eventualmente

34- Você atualmente sente-se satisfeito com sua religião?

a- Sim

b- Não

35- Por que? _____

36- Atualmente existe alguma alternativa religiosa que você tem interesse de conhecer?

- a- Sim
- b- Não

37- Qual? _____

38- Você acredita em... (Aqui você pode dar múltiplas respostas)

- a- Deus
- b- Jesus Cristo
- c- Virgem Maria
- d- Santos
- e- Anjos
- f- Espíritos
- g- Duendes / Gnomos
- h- Demônios
- i- Entidades / Orixás
- j- Vida após a morte
- k- Reencarnação / Vidas passadas
- l- Energias / Aura
- m- Astrologia
- n- Horóscopo
- o- Outra.

Qual? _____

39- Você gostaria de continuar a conversa a respeito deste assunto (religião)?

- a- Sim
- b- Não

40- Você está disponível para uma conversa mais longa (entrevista) a respeito deste mesmo assunto?

- a- Sim.

Identifique-se _____

Como localizá-lo (la)? _____

- b- Não.

ANEXO II

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

I- FALANDO DE RELIGIÃO...

1- Você se definiria como?

a- Ateu / Atéia	c- Agnóstico / Agnóstica
b- Religioso / Religiosa	d- Sem Religião

2- Você tem religião?

a- Sim	b- Não

3- Qual é a sua religião?

a- Afro-brasileira	c- Católica não-praticante
b- Católica praticante	d- Espírita
e- Judaica	f- Orientais
g- Pentecostal	h- Protestante
i- Outra. Qual? _____	

4- Qual é a religião ou religiões de seus pais? (Aqui você pode dar respostas múltiplas)

Mãe	Pai
a- Afro-brasileira	a- Afro-brasileira
b- Católica-praticante	b- Católico-praticante
c- Católica não-praticante	c- Católico não-praticante
d- Espírita	d- Espírita
e- Judaica	e- Judaica
f- Orientais	f- Orientais

- g- Pentecostal
h- Protestante
i- Outra. Qual? _____
- g- Pentecostal
h- Protestante
i- Outra. Qual? _____

5- O que influenciou a sua escolha por esta religião? (Aqui você pode dar respostas múltiplas)

- a- Família
b- Amigos
c- Outro.
Qual? _____
- c- Agentes religiosos
d- Motivos pessoais

6- Com que freqüência você participa de encontros ou atividades de sua religião?

- a- Diariamente
b- Semanalmente
c- Quinzenalmente
d- Mensalmente
e- Anualmente
f- Eventualmente

7- Participa de encontros ou atividades de outra religião ou de outras religiões? (Aqui você pode dar respostas múltiplas)

- a- Afro-brasileira
b- Católica
c- Espírita
d- Judaica
e- Orientais
f- Pentecostal
g- Protestante
h- Outra.
i- Qual? _____

8- Com que freqüência você participa de encontros ou atividades destas outras religiões?

- a- Diariamente
b- Semanalmente
c- Quinzenalmente
d- Mensalmente
e- Anualmente
f- Eventualmente

9- Atualmente existe alguma alternativa religiosa que desperte seu interesse?

- a- Sim
b- Não

10- Qual? _____

11- Você acredita em.... (Aqui você pode dar múltiplas respostas)

- a- Deus
b- Jesus Cristo
c- Virgem Maria
d- Santos
e- Anjos
f- Espíritos
g- Duendes / Gnomos
h- Demônios
i- Entidades / Orixás
j- Vida após a morte
k- Reencarnação / Vidas passadas
l- Energias / Aura
m- Astrologia
n- Horóscopo

21- Você participa de algum tipo de Organização ou Movimento Social dentre os abaixo indicados? (Aqui você pode dar múltiplas respostas)

- a- Sindicato
- b- Associação Profissional
- e- Cooperativas Comunitárias
- g- Ecológico / Ambientalista
- i- Gênero
- j- Outros. Quais? _____
- c- Associação de Moradores
- d- ONG
- f- Grupos vinculados às Igrejas
- h- Étnico

ANEXO III

QUESTIONÁRIO COMPLEMENTAR APLICADO AOS ALUNOS

1- Em que período do Curso você se encontra?

2- Você se definiria como:

- ateu
- agnóstico
- religioso
- sem religião
- sem religião mas com crenças religiosas

3- Você tem religião?

- sim
- não

4- Qual é a sua religião?

- afro-brasileira
- judaica
- católica-praticante
- pentecostal
- católica não-praticante
- protestante
- espírita
- orientais
- outra. Qual? _____

4- Você freqüenta sua religião:

- diariamente
- mensalmente

semanalmente

anualmente

quinzenalmente

esporadicamente

5- Quando você entrou na Universidade já tinha essa religião?

sim

não

6- Você identifica conflitos entre os conteúdos ensinados em seu Curso e suas crenças religiosas?

sim

não

6- Quando na Universidade você se depara com Temáticas como: origem do Universo; vida após a morte; sentido e finalidade da vida e outras cujos enfoques possam contradizer suas crenças religiosas, você:

No seu íntimo opta por suas crenças religiosas

Modifica suas crenças religiosas em função dos conteúdos acadêmicos

Outra. Qual? _____