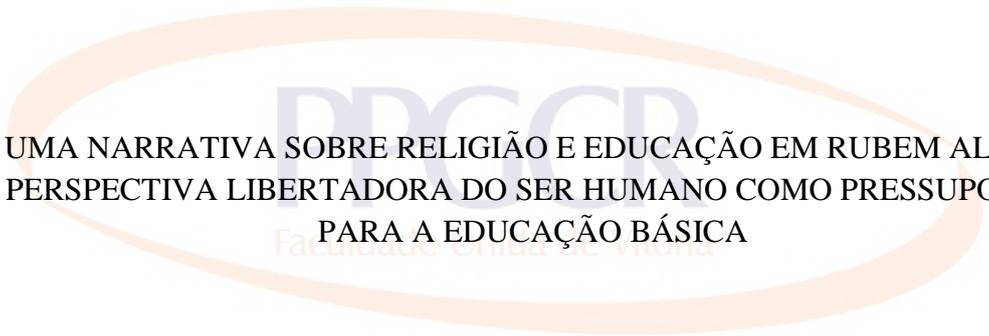


FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

JOSEANE ZACCHÉ AVELLAR



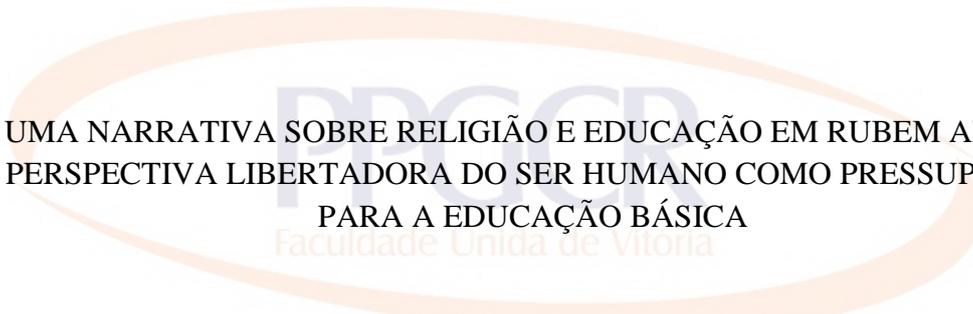
UMA NARRATIVA SOBRE RELIGIÃO E EDUCAÇÃO EM RUBEM ALVES:  
PERSPECTIVA LIBERTADORA DO SER HUMANO COMO PRESSUPOSTO  
PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade Unida de Vitória - 21/06/2018.

VITÓRIA  
2018

JOSEANE ZACCHÉ AVELLAR

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade Unida de Vitória - 21/06/2018.



UMA NARRATIVA SOBRE RELIGIÃO E EDUCAÇÃO EM RUBEM ALVES:  
PERSPECTIVA LIBERTADORA DO SER HUMANO COMO PRESSUPOSTO  
PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Trabalho Final de Mestrado Profissional  
Para obtenção do grau de Mestre em Ciências  
das Religiões  
Programa de Pós-Graduação  
Faculdade Unida de Vitória  
Linha de Pesquisa: Religião e Esfera Pública

Orientador: Dr. Ronaldo de Paula Cavalcante

VITÓRIA – ES  
2018

Avellar, Joseane Zacché

Uma narrativa sobre religião e educação em Rubem Alves / Perspectivas libertadora do ser humano como pressuposto para a educação básica/ Joseane Zacché Avellar. -- Vitória: UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2018. vii, 77 f. ; 31 cm.

Orientador: Ronaldo de Paula Cavalcante

Dissertação (mestrado) – UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2018.

Referências bibliográficas: f. 74-77

1. Ciência da religião. 2. Religião e esfera pública. 3. Educação. 4. Educação em Rubem Alves. 5. Religião e educação. 6. Educação e libertação. - Tese. I. Joseane Zacché Avellar. II. Faculdade Unida de Vitória, 2018. III. Título.

JOSEANE ZACCHÉ AVELLAR

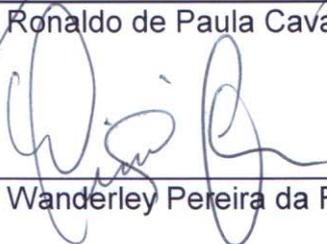
UMA NARRATIVA SOBRE RELIGIÃO E EDUCAÇÃO EM RUBEM ALVES:  
PERSPECTIVA LIBERTADORA DO SER HUMANO COMO PRESSUPOSTO  
PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Faculdade Unida de Vitória

Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Ciências das Religiões no Programa de Mestrado Profissional em Ciências das Religiões da Faculdade Unida de Vitória.



Doutor Ronaldo de Paula Cavalcante – UNIDA (presidente)



Doutor Wanderley Pereira da Rosa – UNIDA



Doutor João Klug – UFSC



“Talvez eu seja um pouco de tudo que já li. Um pouco de tudo que meu olhar já aprendeu do mundo. Um pouco das belas músicas. Um pouco daqueles que me são queridos. Um pouco de múltiplos sentimentos e algumas fraquezas. Talvez eu seja um pouco do que você deixou em mim, mas em essência, o muito da minha essência, é algo delicado e misterioso.” (Rubem Alves)

## RESUMO

Este estudo fundamentou-se na descrição e na contextualização de uma narrativa sobre religião e educação como perspectiva libertadora do ser humano, tendo como base de sustentação o itinerário reflexivo de Rubem Alves. Nossas observações estão apresentadas em três momentos distintos, a saber: as bases religiosas e educacionais que se sustentaram como estrutura social a partir da colonização do Brasil; as reflexões de Rubem Alves a respeito da religiosidade segundo as concepções de crença e de ciência; e as contribuições de Rubem Alves para a edificação de uma perspectiva libertadora do ser humano a partir da educação básica alicerçada na interlocução com Paulo Freire. Esses momentos distintos interligam-se na qualidade de um campo de investigação que procura responder às questões sobre como a religião e a educação podem ser utilizadas como instrumentos de alienação e/ou de libertação do sujeito social a partir das relações entre o ser humano e a sociedade que o cerca, bem como das relações que se estabelecem para a elevação desse ser humano como agente da própria história, tendo como base de sustentação as contribuições da poética alvesiana para subsídio de uma prática dialógica entre esses diferentes sujeitos sociais em uma concepção que oportuniza a elevação e o fortalecimento do pensamento para a sua transcendência.

Palavras-chave: Rubem Alves. Religião. Educação. Libertação.



## ABSTRACT

The present study proposal is based on the description and contextualization of a narrative on religion and education as a freeing perspective of the human being considering Rubem Alves' reflexive itinerary a basic fundament. Our observations are presented in three different moments, as given: the religious and educational bases that are sustained like social structure from Brazil's colonization; the reflections of Rubem Alves on religiosity according the conception of belief and science; and the contribution of Rubem Alves to build a freeing perspective of human being from basic education considering as foundation an interlocution with Paulo Freire. These moments are interconnected as a research field that seeks to answer questions about how religion and education can be used as tools of alienation and/or liberation of the social subject from existing relationships between human beings and society, as well as the relationships established in order to ascend this subject as an actor on his own history, having the contributions of Alves' poetic as the basic support and subsidizer for a dialogic practice between these different social subjects within a conception that gives ascension and strengthening of thought to their transcendence.

Keywords: Rubem Alves. Religion. Education. Liberation.



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1 RELIGIÃO E EDUCAÇÃO NO BRASIL: UMA BREVE RETROSPECTIVA HISTÓRICA A PARTIR DA COLONIZAÇÃO PORTUGUESA.....	11
1.1 A chegada dos missionários jesuítas e a instauração da religião e da educação no Brasil - de 1500 a 1889.....	12
1.2 O estabelecimento da estrutura republicana brasileira - de 1889 a 1945 .....	16
1.3 Controvérsias para o nascimento de uma nova cultura e religiosidade popular no Brasil - de 1945 aos dias atuais .....	22
2 UMA NARRATIVA SOBRE RELIGIÃO E EDUCAÇÃO EM RUBEM ALVES.....	30
2.1 O sentido misterioso da crença religiosa em Rubem Alves .....	30
2.2 Considerações a respeito do pensamento científico .....	41
2.3 A religião e a educação como instrumentos de alienação do ser humano em Rubem Alves .....	46
3 DA RAZOABILIDADE DA TEOLOGIA DA LIBERTAÇÃO PARA A EDIFICAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO BÁSICA TRANSFORMADORA DA SOCIEDADE: UMA INTERLOCUÇÃO COM PAULO FREIRE.....	54
3.1 A legitimidade da libertação do sujeito social como propósito para a regeneração da autonomia do ser humano.....	55
3.2 Perspectiva da educação básica como instrumento de articulação para a libertação do ser humano como sujeito social .....	60
3.3 Desconstruir para construir: perspectiva para uma educação básica transformadora em Rubem Alves .....	66
CONCLUSÃO.....	72
REFERÊNCIAS .....	74

## INTRODUÇÃO

A investigação da perspectiva de libertação do ser humano como sujeito social a partir das reflexões sobre religião e educação está balizada na historicização, no papel da igreja e na escola, instituições de caráter marcadamente coercitivas e alienadoras que apresentam, na essência, práticas de normatização de condutas do sujeito pertencente a determinada época e grupo social, mantendo-se intrínseco a tais práticas, o interesse de reforçar o poder do Estado de dominação e manipulação da ordem social vigente.

As considerações aqui delineadas sobre religião, educação e libertação do sujeito social expõem o ponto de partida problematizador desta pesquisa, que trata da complexidade social e histórica da discussão desses temas no que tange à compreensão das diferentes relações estabelecidas como fatos e fenômenos sociais, ambos produtos de um vínculo entre o ser humano e a sociedade<sup>1</sup>. Identificada essa problemática, a referida pesquisa propõe, como perspectiva libertadora e emancipadora do ser humano, o caminho constitutivo das considerações apresentadas por Rubem Alves<sup>2</sup>.

O embasamento teórico conceitual e analítico desta pesquisa está cimentado na investigação do conjunto de ideias, conceitos e categorias de análise presente nas teorias relacionadas aos estudos sobre religião e educação de Rubem Alves. Dentre as diversas escolas, utilizamo-nos do pensamento positivista e progressista para historiar o diálogo presente nos fundamentos científicos, com vistas a que ele nos auxilie na análise, compreensão e desvelamento do problema que nos propusemos analisar com o rigor, a profundidade e a validade exigidos nos trabalhos científicos e acadêmicos. Assim, é imprescindível embasar a pesquisa nas principais obras de Alves sobre os temas escolhidos, por si só uma rica e incontestável fonte fidedigna de investigação.

A elaboração desta proposta de pesquisa iniciou-se com a definição de critérios capazes de nos orientar na investigação, a partir da identificação das obras de Rubem Alves pertinentes. Em termos metodológicos, concentraram-se os esforços no levantamento das

---

<sup>1</sup> CAVALCANTE, Ronaldo de Paula. *Da razoabilidade do uso da sociologia da religião para compreender a sociedade atual: uma reflexão a partir dos fundamentos antropológicos e sociológicos da religiosidade como legítima integrante de nossa estrutura social*. Ciências da Religião: História e Sociedade. Ano 2. N. 2 – 2004, p. 61-94.

<sup>2</sup> Rubem Alves nasceu no ano de 1933 em Dores da Boa Esperança (MG). Foi pedagogo, poeta, filósofo, cronista, contador de estórias, teólogo, psicanalista e ex-pastor presbiteriano brasileiro. “Encantou-se” no ano de 2014, deixando um legado de 146 obras escritas, publicadas através de 8 editoras; 15 áudio livros gravados com sua própria voz e 4 DVDs sobre educação. Disponível em: <<http://www.institutorubemalves.org.br>>. Acesso em: 13 jun. 2017.

obras publicadas por Rubem Alves na sua página na internet<sup>3</sup>. A revisão de literatura definiu-se como proposta investigativa, tendo em vista que a pesquisa bibliográfica do acervo disponível apresentou um fecundo repertório de obras a partir da verificação do tema religião e educação. Foram inventariadas 19 obras catalogadas sobre teologia e 19 obras sobre educação. Para além das obras verificadas, conta-se também com vasta publicação em audiolivros, DVDs e temas do cotidiano, além de publicações infantis.<sup>4</sup> Constatamos que a pesquisa bibliográfica mediante essa consulta considerou uma vasta publicação sobre o tema. Todo o material de base recebeu tratamento analítico e estava em consonância com a necessidade do destaque dos paradigmas teóricos basilares do pensamento alvesiano. Todos os instrumentos utilizados para a construção da dissertação passaram pelas seguintes etapas: seleção documental, execução da leitura e análise refletiva da bibliografia selecionada. Superadas as fases anteriores, iniciou-se a escrita deste documento, dividido em três partes, além desta introdução.

O Capítulo 1 traça uma retrospectiva histórica a partir da colonização portuguesa, com a chegada dos missionários jesuítas no Brasil e a instauração da religião e da educação; percorre o caminho da ruptura do regime monárquico e o estabelecimento da estrutura republicana; e, por último, trata das controvérsias do nascimento de uma nova cultura e religiosidade popular no Brasil.

O Capítulo 2 propõe-se uma investigação da narrativa desenvolvida por Rubem Alves sobre o tema religião e educação como perspectiva dialógica, que transcende o próprio autor em sua condição humana, tecendo reflexões acerca de si mesmo e dos seus outros 'eus' estabelecidos a partir das relações conflituosas na vida pessoal e profissional. Propor o tema como narrativa significa reportar-se aos caminhos do próprio Alves, principalmente às trajetórias de teólogo, humanista e educador. As conversações perpassam o sentido misterioso de crença religiosa refletida no pensamento alvesiano, permeando a cientificidade, com aspectos que desestabilizam as concepções cristalizadas pela Igreja Católica por mais de três séculos; e, por último, tecem-se conexões por meio de comentários forjados a partir da narrativa de Alves como discordância da religião e da educação quando instrumentalizadas para a alienação.

No Capítulo 3, a reflexão contempla o itinerário reflexivo de Alves, tendo como pano de fundo as contribuições da teologia da libertação materializadas no pensamento capaz de

---

<sup>3</sup> Para mais informações, consultar a página: <<http://www.institutorubemalves.org.br/>>.

<sup>4</sup> O levantamento do acervo referenciado está catalogado por temas e encontra-se disponível para consulta na página do autor <[http://www.institutorubemalves.org.br/acervo/](http://www.institutorubemalves.org.br/acervo/acervo/)>.

engendrar uma educação básica construtora do ser humano responsável pela sua transcendência e pela transformação da realidade social, na medida em que se eleva da condição de criatura oprimida a sujeito social movido pelo sentimento de pertença e tomado de sensações e emoções que permeiam o seu ser e o mundo que o rodeia. Em paralelo a essas considerações, propomos uma interlocução com o educador Paulo Freire, citado em várias obras de Alves sobre o tema religião, tendo em vista que os itinerários reflexivos de ambos convergem para um olhar direcionado às classes sociais oprimidas. Nos dois primeiros tópicos consideramos a necessidade de reconhecer as questões que envolvem a legitimação do ser humano como pressuposto para a reestruturação da sua autonomia, a partir de uma interlocução entre os dois educadores que considera uma proposta de educação básica como ferramenta capaz de expandir a legitimação do ser humano, que se constitui como autonomia do sujeito social; em seguida, a reflexão sobre as contribuições dessa educação básica projeta-se na articulação das concepções que libertarão o ser humano em sua constituição social; e por último, consideram-se as contribuições alvesianas para a construção de uma educação básica transformadora, com a desconstrução dos paradigmas sedimentados e tendo em vista uma educação que faça sentido a partir dos sentidos humanos.

Na conclusão, reiteram-se alguns aspectos descritivos relevantes na pesquisa, considerando-se a importância evidenciada a partir da análise e da compreensão da religião e da educação em Rubem Alves como saberes que propõem a (re) significação do ser humano como sujeito social numa relação dialógica, na construção e efetivação necessárias à libertação do sujeito, agente da própria história na sociedade. É importante acrescentar que, tanto na religião como na educação, Rubem Alves examina os aspectos perniciosos e benevolentes de cada uma com seu jeito peculiar de provocar uma concepção teológica e educacional que compreenda o ser humano como “[...] um ser de sonhos e desejos.”<sup>5</sup>. Destaque-se que a narrativa sobre as contribuições de Rubem Alves para esse movimento de transcendência do ser humano na qualidade de sujeito da própria história tem como ponto de partida a Teologia da Libertação, proposta como perspectiva de transformação do sujeito capaz de mudar a si mesmo e a sua própria história.

---

<sup>5</sup> NUNES, Antônio Vidal. Etapas do Itinerário Reflexivo de Rubem Alves: a dança da vida e dos símbolos. In: *O que eles pensam de Rubem Alves e de seu humanismo na religião, na educação e na poesia*. Organizado por Antônio Vidal Nunes. São Paulo: Paulus, 2007, p. 52.

## 1 RELIGIÃO E EDUCAÇÃO NO BRASIL: UMA BREVE RETROSPECTIVA HISTÓRICA A PARTIR DA COLONIZAÇÃO PORTUGUESA

A retomada histórica da instauração da religião e da educação no Brasil é necessária para que se evidencie o processo que caracterizou toda a estrutura societária instaurada no país, onde a tríade religião, educação e sociedade se sustentou como expressão de uma elite aristocrática que usurpou todo o modo de vida dos habitantes nativos. Assim como na religião, na educação os conhecimentos que permearam o ensino no Brasil por mais de três séculos tiveram origem marcadamente religiosa, ou seja, foram aplicados pela Igreja Católica<sup>6</sup>.

A constituição inicial deste capítulo considerou como marco originário a chegada dos missionários jesuítas para a instauração da religião e da educação no Brasil, utilizada como instrumento de repressão aos hábitos e costumes dos indígenas, para o êxito da colonização portuguesa. Esse monopólio religioso e educacional constituiu-se como estrutura social por mais de três séculos e sua desestabilização como ordem dominante se deu com a dissolução do regime monárquico e o estabelecimento do regime republicano, instituído em 1889, quando Estado e Igreja perdem o *status* de estruturas superiores e dominantes. A partir de então, com novas projeções na sociedade, as contribuições nos campos das ciências e das humanidades são despertadas do interior da elite intelectual, subvertendo as manifestações culturais e religiosas das classes sociais. As discussões se fazem acompanhar de considerações das tendências pedagógicas do processo educacional quando da hegemonia religiosa nesses períodos históricos.

Por último, a intenção aqui é nortear a abordagem da religião e da educação, caminhos construídos em um cenário de alienação, e posteriormente trajetórias possíveis e necessárias à elevação do sujeito social, capaz de evidenciar as qualidades necessárias à sua ascendência e transcendência.

---

<sup>6</sup> SAVIANI, Dermeval. *História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário*. Eccos. Revista Científica, v. 10, p. 147-167, 2008. Disponível em: <<http://www4.uninove.br/ojs/index.php/eccos/article/viewFile/1356/1020>>. Acesso em: 02 maio 2017.

## 1.1 A chegada dos missionários jesuítas e a instauração da religião e da educação no Brasil – de 1500 a 1889

A pedagogia no Brasil dialoga diretamente com o sistema de colonização, educação e catequese, trazido primeiramente pelos frades franciscanos e, em seguida, assumido pelos jesuítas na instauração da religião católica e na pedagogia tradicional, tendo como principal objetivo converter a população indígena, como bem assinala Saviani:

O processo de colonização abarca, de forma articulada, mas não homogênea ou harmônica, antes dialeticamente, esses três momentos representados pela colonização propriamente dita, ou seja, a posse e exploração da terra subjugando os seus habitantes (os índios); a educação enquanto aculturação, isto é, a inculcação nos colonizados das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores; e a catequese entendida como difusão e conversão dos colonizados à religião dos colonizadores.<sup>7</sup>

Todo o processo de colonização sofrido pelos indígenas prenunciou uma ruptura no seu modo de vida como expressão dos fazeres aos quais os indígenas estavam habituados. A convivência harmônica entre os membros das tribos, em que cada indivíduo ocupava uma função social, religiosa e educacional, foi irreversivelmente ferida com a chegada dos colonizadores portugueses, cujas marcas se evidenciam a partir do seguinte excerto de Fausto:

A chegada dos portugueses representou para os índios uma verdadeira catástrofe. Vindos de muito longe, com enormes embarcações, os portugueses, e em especial os padres, foram associados na imaginação dos tupis aos grandes xamãs (pajés), que andavam pela terra, de aldeia em aldeia, curando, profetizando e falando-lhes de uma terra de abundância. Os brancos eram ao mesmo tempo respeitados, temidos e odiados, como homens dotados de poderes especiais.<sup>8</sup>

No que se refere à exploração da terra, as sociedades primitivas extraíam da natureza apenas o necessário para o sustento e viviam em comunidades coletivas cimentadas nos princípios morais do bem comum. A propósito, Saviani explica:

Quando a esquadra de Pedro Álvares Cabral aportou deste lado do Atlântico, encontrou populações há séculos estabelecidas nas terras que vieram a ser chamadas de Brasil. Essas populações viviam em condições semelhantes àquelas que foram definidas como correspondentes ao comunismo primitivo. Ou seja: não eram sociedades estruturadas em classes. Apropriavam-se de forma coletiva dos meios necessários à sua subsistência. Esses meios consistiam da caça, pesca, coleta de

<sup>7</sup> SAVIANI, 2007, p. 29.

<sup>8</sup> FAUSTO, Boris. *História do Brasil*: História do Brasil sobre um período de mais de quinhentos anos, desde as raízes da colonização portuguesa até nossos dias. Edusp, 1996, p. 21. Disponível em: <<http://limendi.com.br/wp-content/uploads/2015/10/historiadobrasil.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

frutos e de plantas nativas e algumas plantações dentre as quais se destacavam o milho e, principalmente, a mandioca.<sup>9</sup>

Essas comunidades, portanto, viviam em uma sociedade sem classes, cujo modo de vida era regido pela participação nas atividades específicas de cada grupo etário. A educação era conduzida por meios diretos, segundo os quais os mais velhos transmitiam conhecimentos e técnicas sociais aos mais novos. Já as práticas religiosas de toda a comunidade eram dirigidas pelo culto aos deuses e aos espíritos ascendentes, por meio de cerimônias e festas<sup>10</sup>.

Saviani ilustra: “De modo geral, observa-se que os conhecimentos e técnicas sociais eram acessíveis a todos, não se notando qualquer forma de monopólio. A cultura transmitia-se por processos diretos, oralmente, por meio de contatos primários no interior da vida cotidiana.”<sup>11</sup>. Outras ordens religiosas também atuaram no processo de colonização, conforme apresentado por Saviani: “Além de franciscanos e beneditinos, outras ordens religiosas se fizeram presentes no processo de colonização do Brasil, como os carmelitas, mercedários, oratorianos e capuchinhos, tendo desenvolvido alguma atividade educativa.”<sup>12</sup>. Sua presença, no entanto, era distanciada e descontínua, posto que tais grupos não contavam com o apoio e proteção da Coroa Portuguesa, diferentemente dos jesuítas, que ocuparam as terras brasileiras de forma mais organizada, por deliberação do rei de Portugal<sup>13</sup>.

A pedagogia jesuítica teve como função precípua evangelizar as populações indígenas pela ação doutrinária a partir da vertente católica, focando principalmente na transmissão da língua portuguesa. Não havia nenhuma preocupação de ordem pedagógica, pois o efeito desejado era a conversão da população indígena ao catolicismo, despindo-a de toda a cultura até então preservada de geração a geração; concomitantemente a isso, pretendia-se sujeitá-los moral e intelectualmente à nova ordem vigente, como corrobora Saviani:

Eis como se cumpriu, pela catequese e pela instrução, o processo de aculturação da população colonial nas tradições e costumes do colonizador. As ideias pedagógicas [...] configuraram uma verdadeira pedagogia brasílica, isto é, uma pedagogia formulada e praticada sob medida para as condições encontradas pelos jesuítas nas ocidentais terras descobertas pelos portugueses.<sup>14</sup>

<sup>9</sup> SAVIANI, 2007, p. 33.

<sup>10</sup> SAVIANI, 2007, p. 25-59.

<sup>11</sup> SAVIANI, 2007, p. 38.

<sup>12</sup> SAVIANI, 2007, p. 41.

<sup>13</sup> SAVIANI, 2007, p. 41.

<sup>14</sup> SAVIANI, 2007, p. 47.

Considerando a necessidade de uma proposta de estudos capaz de cobrir toda a extensão territorial, a Companhia de Jesus, fundada por Santo Inácio de Loyola, em 1534, estabeleceu o *Ratio Studiorum*<sup>15</sup> como sistematização pedagógica de estudos, que deveria regulamentar o funcionamento de todos os colégios dessa ordem religiosa no mundo inteiro, a partir de procedimentos gerais a ser seguidos por todos os “[...] agentes diretamente ligados ao ensino.”<sup>16</sup>. Dessa forma, o *Ratio Studiorum* tornou-se o pilar de sustentação da pedagogia tradicional, idealizando uma visão basilar do homem como ser instituído por uma natureza adaptável e flexível<sup>17</sup>.

O ato educacional sempre esteve voltado exclusivamente ao controle e à disciplina do sujeito social, preparando-o docilmente para assumir o seu papel em uma sociedade de classes elitista e excludente, pela persuasão da fé católica. Identifica-se, ainda, nesse período, a multiplicação das ideias de influência iluminista e das ideias pedagógicas republicanas por meio da difusão do positivismo e do laicismo, o que suscitou o rompimento do monopólio da Igreja diante do Estado.

Mais especificamente no século XVIII, o confronto religioso na Coroa Portuguesa se intensifica, apoiado em concepções de interferência iluminista. Os assuntos provocados pela ciência ameaçavam seriamente os posicionamentos defendidos pela fé. A acentuada influência do catolicismo ainda predominava em todos os setores da sociedade e, assim como na crença, na educação também se constata a necessidade do rompimento desse monopólio dos jesuítas, dados os novos métodos científicos trazidos pela modernidade, que iam de encontro a tudo o que foi instaurado pelos jesuítas. Em 1759, o Marquês de Pombal determinou o fechamento dos colégios jesuítas, como parte da sua proposta de modernização da Coroa Portuguesa<sup>18</sup>.

As reformas educacionais propostas pelo Marquês de Pombal bateram-se contra as concepções jesuítas, e a maior crítica a estes últimos denunciava os estudos das humanidades segundo a ótica jesuíta como entraves ao progresso mercantilista, proposto por Pombal para a libertação de Portugal dos domínios da Inglaterra. Essas reformas dividiram-se em duas fases: a primeira voltava-se exclusivamente ao ensino primário e ao secundário, e foi denominada

---

<sup>15</sup> O *Ratio Studiorum* foi um sistema de ensino elaborado pelos jesuítas no final do século XVI e teve como principal objetivo levar a fé católica aos povos desses territórios. Os jesuítas utilizaram-se desse método para catequizar, servindo duplamente aos interesses do colonizador e da Igreja contrarreformista. Assim, as instituições de ensino foram pensadas com vistas a permitir formação uniforme a todos que frequentassem os colégios da Ordem Jesuíta em qualquer lugar do mundo. Disponível em: <[http://www.anpuh.org/arquivo/download?ID\\_ARQUIVO=24](http://www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=24)>. Acesso em: 11 fev. 2018.

<sup>16</sup> SAVIANI, 2007, p. 55.

<sup>17</sup> Cf. SAVIANI, 2007, p. 49-59.

<sup>18</sup> Cf. SAVIANI, 2007, p. 61-184

“Reforma dos Estudos Menores”; e a segunda, denominada “Reforma dos Estudos Maiores”, dirigia-se exclusivamente ao ensino superior. A reforma educacional que enfatizou o estudo das humanidades – bem como a urgência da instituição da instrução pública referente aos hoje extintos ensino primário e secundário, a “Reforma dos Estudos Menores” – limitava-se à necessidade do progresso político e econômico intensificados nesse período pela Coroa Portuguesa<sup>19</sup>. No que se refere à segunda fase das reformas educacionais, denominada “Reforma dos Estudos Maiores”, Saviani afirma:

[...] a reforma da Universidade de Coimbra procurou incorporar o progresso das investigações empíricas no campo da medicina, da filosofia e da matemática; e os avanços do método histórico, hermenêutico e crítico no âmbito teológico e jurídico. Mas todo esse esforço estava diretamente subordinado aos propósitos políticos do governo de Dom José I. E uma das questões centrais enfrentadas foi o problema da conciliação entre os interesses confessionais e os do Império.<sup>20</sup>

A partir de então, inicia-se a ruptura entre os interesses da Igreja, detentora do poder e do saber instituído com base nos dogmas da fé católica, e os do Império, que reconhecia nas reformas educacionais do Marquês de Pombal o surgimento do progresso político e econômico da sociedade burguesa, como explana Saviani:

O ideário pedagógico traduzido nas reformas pombalinas visava a modernizar Portugal, colocá-lo no nível do Século das Luzes, como ficou conhecido o século XVIII. Isso significava sintonizá-lo com o desenvolvimento da sociedade burguesa centrada no modo de produção capitalista, tendo como referência os países mais avançados, em especial, a Inglaterra.<sup>21</sup>

Contudo, tanto a educação jesuítica quanto as reformas pombalinas restringiram o acesso da população à educação. Era mínima a parcela do todo social com direito a ingressar nos “Estudos Maiores”. Excluídos, por exemplo, eram aqueles indivíduos que forneciam o sustento da população, como os trabalhadores do campo e das “Artes Fabris”<sup>22</sup>. Assim, a pedagogia jesuítica aspirava à sustentação dos interesses eclesiásticos e as reformas pombalinas buscavam manter uma educação laica e voltada à conservação dos interesses do Estado, por meio das ideias iluministas disseminadas nos países europeus<sup>23</sup>. Em ambos os casos, a religião e a educação são excludente, tendo em vista seu emprego “[...] como

<sup>19</sup> SAVIANI, 2007, p. 78-95.

<sup>20</sup> SAVIANI, 2007, p. 93.

<sup>21</sup> SAVIANI, 2007, p. 103.

<sup>22</sup> Cf. SAVIANI, 2007, p. 96.

<sup>23</sup> Cf. SAVIANI, 2007, p. 99.

instrumento de controle dos trabalhadores cativos”<sup>24</sup>, bem como a centralização do controle administrativo e pedagógico das instituições de ensino, já que ambas objetivavam uma instrução basilar da dominação do sujeito social.

Em 1822 o Brasil tornou-se independente de Portugal e urgia organizar as instâncias jurídico-administrativas do novo país, estruturando-se e a promulgando-se uma Constituição que contemplasse também a instrução pública, a qual, de acordo com Saviani, deveria organizar-se por “[...] um sistema de escolas públicas, segundo um plano comum, a ser implantado em todo o território do novo Estado.”<sup>25</sup> Essa primeira lei da educação no Brasil tratou de ‘expandir’ a todos os povos o acesso ao saber básico como forma de salvar a população do atraso cultural em que se encontrava, por meio das “Escolas de Primeiras Letras”<sup>26</sup>.

Nota-se, entretanto, que todas as iniciativas de instauração das escolas elementares, públicas ou privadas, no período que vai do Império à Proclamação da República, ou seja, de 1822 a 1889, impunham os ensinamentos morais e religiosos como base educacional que mantivesse o *status quo* de uma sociedade de classes elitista e excludente. A educação das massas populares jamais foi contemplada como ideário de libertação do sujeito social.

## 1.2 O estabelecimento da estrutura republicana brasileira – de 1889 a 1945

Em 1889 instaura-se o regime republicano no Brasil, que dissolve o regime monárquico. Como consequência, separam-se o Estado e a Igreja. Esta última, ao ver-se despossada do monopólio que até então exercia, vai ao encontro dos ideais republicanos, tanto nas questões religiosas quanto nas demandas educacionais validadas como sustentação social. Na educação, as vertentes pedagógicas brasileiras foram historicamente balizadas a

<sup>24</sup> BITTENCOURT FILHO, José. *Matriz religiosa brasileira: religiosidade e mudança social*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 52.

<sup>25</sup> SAVIANI, 2007, p. 119.

<sup>26</sup> O decreto imperial, de 15 de outubro de 1827, [...] trata da primeira Lei Geral relativa ao Ensino Elementar. Esse decreto, outorgado por Dom Pedro I, veio a se tornar um marco na educação imperial, de tal modo que passou a ser a principal referência para os docentes do primário e ginásio nas províncias. A Lei tratou dos mais diversos assuntos, como descentralização do ensino, remuneração dos professores e mestres, ensino mútuo, currículo mínimo, admissão de professores e escolas das meninas. A primeira contribuição da Lei de 15 de outubro de 1827 foi determinar, no seu artigo 1º, que as Escolas de Primeiras Letras (hoje, ensino fundamental) deveriam ensinar, para os meninos, a leitura, a escrita, as quatro operações de cálculo e as noções mais gerais de geometria prática. Às meninas, sem qualquer embasamento pedagógico, estavam excluídas as noções de geometria. Aprenderiam, sim, as prendas (costurar, bordar, cozinhar etc.) para a economia doméstica. Para mais informações, acessar: <<https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/482/A-lei-de-15-de-outubro-de-1827>>. Acesso em: 11 fev. 2018.

partir das seguintes tendências liberais: Tradicional, Renovada Progressista e Renovada Não Diretiva (Escola Nova)<sup>27</sup>.

A Tendência Liberal Tradicional, instaurada pelos jesuítas, caracteriza-se por movimentos que se desenvolveram de forma autoritária a fim de garantir a manutenção de um modelo social e político orientado pela Igreja Católica mediante conteúdos repassados aos alunos como verdades absolutas<sup>28</sup>. Assim, a Pedagogia Liberal Tradicional utiliza-se do ato educacional para controlar e disciplinar o sujeito social, domesticando-o para que exerça seu papel de submissão. O foco do processo educativo concentra-se no professor e nos conteúdos, e o aluno é apenas um mero receptor passivo dos conceitos preestabelecidos. Os valores sociais e os conhecimentos acumulados são transmitidos como verdades absolutas e incontestáveis, e a autoridade do professor prevalece de forma total e absoluta. Cabe destacar que a Tendência Liberal Tradicional fundamentou-se no pensamento pedagógico europeu, por meio de formulações das escolas que legitimaram as filosofias clássicas humanistas ou científicas. Nesse sentido, têm-se as contribuições de Comênio, Rousseau, Pestalozzi, Herbart e Comte, dentre outros, transportadas para o Brasil pelos jesuítas à época da colonização<sup>29</sup>.

A Tendência Liberal Renovada Progressista manifesta-se em meados da década de 1920, propondo uma escola pública direcionada a todas as esferas da sociedade de classes, conforme define Saviani:

Segue-se, pois, a necessidade da instrução, que se impõe duplamente: em primeiro lugar, politicamente, porque se um povo é soberano ele pode, por falta de conhecimentos, se tornar seu próprio tirano'. Em segundo lugar, filosoficamente, 'porque aquele que ignora está sempre num estado de dependência; alienado que está à opinião difundida e à espontaneidade de suas próprias paixões, ele não é jamais o autor de suas decisões. Não há liberdade sem autonomia da razão.<sup>30</sup>

Para a Tendência Liberal Renovada Progressista, a escola é quem deve se apropriar das necessidades individuais dos alunos por meio de conteúdos estabelecidos a partir das suas experiências de vida. Essa corrente propõe, como método de ensino, a experimentação e a construção do conhecimento, considerando o interesse do aluno. O professor deixa de ser o centro do conhecimento e passa a se configurar como auxiliar do processo educativo,

<sup>27</sup> Cf. QUEIROZ, Cecília Telma Alves Pontes de; MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro. *Fundamentos sócio-filosóficos da educação* – Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007. Disponível em: <[http://www.ead.uepb.edu.br/ava/arquivos/cursos/geografia/fundamentos\\_socio\\_filosoficos\\_da\\_educacao/Fasciculo\\_09.pdf](http://www.ead.uepb.edu.br/ava/arquivos/cursos/geografia/fundamentos_socio_filosoficos_da_educacao/Fasciculo_09.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2017.

<sup>28</sup> Cf. QUEIROZ; MOITA, 2007, p. 3.

<sup>29</sup> Cf. SANTOS, Roberto Ferreira dos. *Tendências pedagógicas: o que são e para que servem*. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0327.html>>. Acesso em: 26 jan. 2018.

<sup>30</sup> SAVIANI, 2007, p. 121.

motivando e estimulando situações-problema como condição para o desenvolvimento intelectual do aluno. Dentre os principais seguidores dessa concepção pedagógica, estão Dewey, Declory, Claparède, Piaget, Montessori, e, no Brasil, Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo<sup>31</sup>.

A Tendência Liberal Renovada Não Diretiva ou Escola Nova, anunciada no Brasil nas décadas de 1920 e 1930, desenvolveu-se como movimento escolanovista, baseado nas concepções do psicólogo norte-americano Carl Rogers<sup>32</sup>, que defendia um método educacional baseado na busca do conhecimento pelo próprio aluno, que passa a ser o centro do processo educacional, atuando o professor como facilitador da sua aprendizagem:

A terapia rogeriana, inicialmente chamada 'não diretiva' e, atualmente, 'centrada na pessoa', é aberta a qualquer teoria ou conjunto de técnicas. Diz Rogers que as mudanças benéficas para a personalidade ocorrem não em virtude de teorias ou técnicas mas, sobretudo, em função de atitudes do terapeuta, ou seja, da relação humana que se estabelece entre as pessoas, seja no consultório psicológico, seja na sala de aula, no complexo organizacional das empresas ou mesmo entre os grandes grupos dos povos e nações.<sup>33</sup>

Partindo dessa concepção, Rogers acreditava que o aluno só aprenderia o que realmente lhe interessava, e o foco da aprendizagem passou a ser a relação entre professor e aluno a partir da convivência de ambos em uma conexão determinada pela confiança e destituída de qualquer tipo de hierarquia.<sup>34</sup> Conforme Saviani:

A pedagogia do método intuitivo manteve-se como referência durante a Primeira República, sendo que, na década de 1920, ganha corpo o Movimento da Escola Nova, que já irá influenciar várias das reformas da instrução pública efetivadas no final da década. Entretanto, a difusão da Escola Nova irá encontrar resistência na tendência tradicional representada, na década de 1930, hegemonicamente pela Igreja Católica.<sup>35</sup>

Apesar dessas Tendências Liberais de promoção de uma educação capaz de servir toda a sociedade, os movimentos que permearam as questões educacionais estavam muito

<sup>31</sup> Cf. SANTOS, Roberto Ferreira dos. *Tendências pedagógicas: o que são e para que servem*. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0327.html>>. Acesso em: 26 jan. 2018.

<sup>32</sup> Carl Rogers (1902-1987) foi um psicólogo norte-americano. Desenvolveu a Psicologia Humanista, também chamada de Terceira Força da Psicologia. Segundo o psicólogo Abraham Maslow, Carl Rogers foi um dos principais responsáveis pelo acesso e reconhecimento dos psicólogos ao universo clínico, antes dominado pela psiquiatria médica e pela psicanálise. Sua postura como terapeuta sempre esteve apoiada em sólidas pesquisas e observações clínicas. Para maiores informações, acessar: <[https://www.ebiografia.com/carl\\_rogers/](https://www.ebiografia.com/carl_rogers/)>. Acesso em: 11 fev. 2018.

<sup>33</sup> Psicologia: Ciência e Profissão. *A importância da obra de C. Rogers*. Psicol. cienc. prof. vol. 8 no. 1 Brasília 1988. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98931988000100018](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931988000100018)>. Acesso em: 11 fev. 2018.

<sup>34</sup> Cf. QUEIROZ; MOITA, 2007, p. 6-7.

<sup>35</sup> SAVIANI, 2007, p. 140

aquém de alcançar as massas populares e, de acordo com Saviani, “[...] no fundo, era uma escola mais eficiente para o objetivo de seleção e formação das elites.”<sup>36</sup> Assim, todos esses movimentos liberais encontram forte resistência da Igreja Católica, até então detentora do monopólio do sistema educacional. Para Saviani, “[...] os católicos constituíram-se no principal núcleo de ideias pedagógicas a resistir ao avanço das ideias novas, disputando, palmo a palmo com os renovadores, herdeiros das ideias liberais laicas, a hegemonia do campo educacional no Brasil a partir da década de 30.”<sup>37</sup> Importa destacar nesse período o esforço da elite dominante de facilitar a dissolução da religião e da educação no Brasil, com vistas ao “[...] isolamento, fragmentação e mesmo esvaziamento dos ideários religiosos [...]”<sup>38</sup> e educacionais até então legitimados. No campo religioso, as mudanças significativas levam

[...] em conta que no século XIX o Espiritismo kardecista é bem acolhido no Brasil por segmentos sociais intermediários [...] embora o Catolicismo estivesse no centro da vida cotidiana, crenças e devoções das mais diversas permeavam, contudo, o universo religioso e o sincretismo de elementos religiosos indígenas e africanos já prenunciava a configuração do panorama ímpar da religiosidade popular colonial.<sup>39</sup>

Em meio a um cenário definido pelo gradativo crescimento da urbanização e da industrialização inspirado no acúmulo da lógica capitalista, todas as esferas sociais são diretamente atingidas pela também crescente burguesia industrial, que vê a proteção do Estado como instituição que controla e administra o país. Assim como a economia, a educação encontra-se diretamente afetada em sua organização, dado que os modelos até então vigentes não mais atendiam às necessidades da industrialização, necessitada de instituições escolares que atendessem às demandas de capacitação com cursos específicos na educação profissional.

Em 1942 é criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), instituição responsável por formar profissionais qualificados para a atuação direta nas indústrias. O SENAI foi criado na Era Vargas, período político de extrema ditadura, marcado pela censura dos meios de comunicação, pela perseguição política e pela centralização do poder governista, dentre outras medidas.

A Tendência Pedagógica Tecnicista, fortemente influenciada pelos fatores políticos e econômicos de atendimento à crescente industrialização do país, enraíza-se no âmbito da educação institucionalizada. Essa tendência está marcadamente calcada em metodologias

<sup>36</sup> SAVIANI, 2007, p. 175.

<sup>37</sup> SAVIANI, 2007, p. 181.

<sup>38</sup> BITTENCOURT FILHO, 2003, p. 30.

<sup>39</sup> BITTENCOURT FILHO, 2003, p. 54.

paradigmáticas, voltadas a moldar o comportamento humano mediante técnicas específicas, por uma prática pedagógica sustentada nos comportamentos condicionantes. O Tecnicismo é inspirado na teoria behaviorista<sup>40</sup>, disseminada pelo psicólogo norte-americano B. F. Skinner<sup>41</sup>, e se traduz num modelo de educação que favoreceu a fragmentação e a compartimentalização do saber escolar<sup>42</sup>.

Assim, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova<sup>43</sup>, documento de 1932 escrito por educadores da elite intelectual do país – dentre eles Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo<sup>44</sup> – considerou a necessidade de intensivo fortalecimento das organizações culturais e do significativo avanço no desenvolvimento das aptidões, da invenção e da iniciativa como fatores “[...] básicos para o crescimento da riqueza de uma sociedade.”<sup>45</sup> O Manifesto aponta que as reformas econômicas e educacionais sempre estiveram desagregadas e, conseqüentemente, fragmentadas ao longo dos 43 anos do regime republicano, uma vez que todas as propostas de ação educativa vinculavam-se apenas ao atendimento das necessidades econômicas do país, sem considerar as necessidades básicas de acesso ao saber e à cultura propriamente ditos. Conforme Saviani:

Assim procedendo, a Educação Nova assume sua verdadeira feição social, formando ‘a hierarquia democrática’ pela ‘hierarquia das capacidades’, construída a partir de todos os grupos sociais, cujos membros seriam contemplados com as mesmas oportunidades educacionais. Se a escola tradicional mantinha o indivíduo na sua autonomia isolada e estéril, a nova educação, embora pragmaticamente voltada para os indivíduos e não para as classes, fundando-se sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, forma para a cooperação e solidariedade entre os homens.<sup>46</sup>

<sup>40</sup> Behaviorismo: do termo inglês behaviour ou do americano behavior, significando conduta, comportamento – é um conceito generalizado que engloba as mais paradoxais teorias sobre o comportamento, dentro da Psicologia. Essa teoria teve início em 1913, com um manifesto criado por John B. Watson – “*A Psicologia como um comportamentista a vê*”. Skinner criou, na década de 1940, o Behaviorismo Radical, como proposta filosófica sobre o comportamento do homem. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/psicologia/behaviorismo/>>. Acesso em: 29 jan. 2018.

<sup>41</sup> Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) nasceu em Susquehanna, no estado norte-americano da Pensilvânia, em 1904. Criado num ambiente de disciplina severa, foi um estudante rebelde, cujos interesses, na adolescência, eram a poesia e a filosofia. Formou-se em língua inglesa na Universidade de Nova York antes de redirecionar a carreira para a psicologia, que cursou em Harvard. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1917/b-f-skinner-o-cientista-do-comportamento-e-do-aprendizado>>. Acesso em: 29 jan. 2018.

<sup>42</sup> SAVIANI, 2007, p. 185-343.

<sup>43</sup> INEP. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*. Brasília, v. 86, n. 212, p. 1-233, jan./abr. 2005. Disponível em: <<https://bit.ly/2vCEXdk>>. Acesso em: 26 jan. 2017.

<sup>44</sup> BOMENY, Helena. *O Brasil de JK: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Educacao/ManifestoPioneiros>>. Acesso em: 27 jan. 2018.

<sup>45</sup> SAVIANI, 2007, p. 242.

<sup>46</sup> SAVIANI, 2007, p. 243.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova alicerça-se numa organização capaz de assegurar o ensino público comum, destinado à faixa etária dos 7 aos 15 anos, de modo que se garanta o acesso de todos à educação escolar, sem distinção econômica ou social, recorrendo a princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação, a partir do atendimento educacional, com base nas diferentes fases de desenvolvimento do educando. Prevê também a extinção de escolas que reforcem as diferenças econômicas, bem como a elevação do grau de formação dos professores para o nível superior, e sua respectiva equiparação salarial, em conformidade com o grau obtido, dentre outras medidas. As considerações apontadas no Manifesto o classificam como documento norteador de uma política educacional que, mesmo embrionariamente, assegura uma educação de base comum, voltada ao atendimento de todos os indivíduos sociais no sentido de “[...] harmonizar os interesses individuais com os coletivos.”<sup>47</sup> Saviani assim apresenta o texto do “Manifesto”:

Percebe-se nesse texto do ‘Manifesto’ uma [...] caracterização da situação em que se desenrola o movimento de renovação educacional esclarecendo a diferença entre as reformas em curso e a reforma necessária para se colocar o problema central [...] definido como a reconstrução educacional no Brasil.[...] Assim, começa-se pelos *fundamentos filosóficos e sociais*, definindo-se as *finalidades da educação e os valores* que as orientam [...]. Segue-se com as *bases políticas e administrativas*, fixando-se os *princípios* que devem reger a relação entre *Estado e educação* e que determinam as características próprias da *função educativa*. Cuida-se, em seguida, do exercício da função educacional que se materializa no *processo educativo*, cujas *bases bio-psicológicas* são explicitadas por meio do *conceito e fundamentos da Educação Nova*. Por fim, assentadas as bases, é apresentado o *plano de reconstrução educacional* [...].<sup>48</sup>

Assim como houve pronunciamentos favoráveis, também muito se censurou o documento. As principais críticas eram oriundas do alto clero, vinculado à Igreja Católica. Esse grupo declarou que o “Manifesto” impugnava a vida religiosa e espiritual do sujeito social ao ignorar toda a trajetória religiosa construída no período imperial e parte do regime republicano. Ao se projetar o ser humano nos conhecimentos materiais e biológicos, nega-se toda a edificação da Igreja Católica acerca do sobrenatural e de seus mistérios ortodoxos. Os católicos defendiam uma pedagogia não dissociada da religião, uma vez que somente esta última era capaz de conduzir espiritualmente o sujeito social à sua restauração na sociedade, pois a família, a Igreja e o Estado formavam a tríade do ensino como base da educação, conforme assevera Saviani:

<sup>47</sup> SAVIANI, 2007, p. 244-245.

<sup>48</sup> SAVIANI, 2007, p. 251.

Vê-se que, para os católicos, tanto a laicidade como o monopólio estatal do ensino atentam contra a ordem natural e divina. Eles reconhecem a importância do Estado, mas entendem que seu papel, no interesse do bem comum, é o de orientar, articular e coordenar as ações da Igreja e da família no exercício da tarefa educativa.<sup>49</sup>

Em meio a tantas inquietações por uma educação benéfica ao sujeito social como agente da própria história, desponta a proposta de Paulo Freire na década de 1960, cujo escopo reside em ensinar o aluno “a ler o mundo” para poder transformá-lo<sup>50</sup>.

### **1.3 Controvérsias para o nascimento de uma nova cultura e religiosidade popular no Brasil – de 1945 aos dias atuais**

Entre 1932 e 1969, a religião e a educação no Brasil estabeleceram-se marcadamente como instrumentos de distinção entre a elite e as classes populares, e eram utilizadas como mecanismos de controle e coesão da sociedade. As bases fundamentais das duas instituições assentavam-se na sustentação das diferenças sociais, mantendo as classes populares aquém da superação das desigualdades marcadas pela educação jesuítica e consolidadas pelo sistema capitalista. A elite intelectual, que já vinha se organizando a partir de meados da década de 1920, por meio de concepções humanistas e pedagógicas nascidas nos países desenvolvidos, ganha força e levanta a bandeira de uma educação pública vocacionada à reestruturação da sociedade, voltando-se ao atendimento das classes sociais menos favorecidas.

Declinam as propostas religiosas e educativas tradicionais em benefício de novas vozes que ecoam da elite intelectual do país, defensoras da população oprimida e marginalizada da sociedade, e constituídas em “[...] parte integrante das grandes transformações socioculturais em curso.”<sup>51</sup>. Implícitos aos conflitos religiosos e educacionais aflorados nesse período “[...] encontram-se as questões político-ideológicas que atravessam horizontalmente as sociedades.”<sup>52</sup>. Sobre o fenômeno religioso em Alves, constata-se que:

O início dos anos 60, entretanto, iria contemplar o nascimento de uma nova compreensão da ‘cultura popular’ e, com ela, da religiosidade popular. Foi nestes anos que nasceu o método de alfabetização de Paulo Freire. Rejeitando a educação

<sup>49</sup> SAVIANI, 2007, p. 258.

<sup>50</sup> Paulo Freire (1921-1997). Educador brasileiro, com atuação e reconhecimento internacionais. Conhecido principalmente pelo método de alfabetização de adultos que leva seu nome. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/460/mentor-educacao-consciencia>>. Acesso em: 26 jan. 2018.

<sup>51</sup> BITTENCOURT FILHO, 2003, p. 22.

<sup>52</sup> BITTENCOURT FILHO, 2003, p. 24.

tradicional que, consciente ou inconscientemente, funcionava como um instrumento de dominação ideológica, Paulo Freire visualizava uma educação libertadora.<sup>53</sup>

Paulo Freire consagrou o movimento de educação popular no final da década de 1950 e no início da década de 1960, propondo uma Educação Libertadora a serviço dos trabalhadores. Era sua proposta incentivar a participação de professores e educandos, para que ambos avançassem para um grau de conhecimento da realidade vivida, permanecendo em busca da transformação da sociedade. Porém, o Golpe Militar de 1964 interrompeu toda e qualquer mobilização articulada acerca do movimento da cultura e da educação popular. Segundo Saviani:

[...] Freire interpretava a sociedade brasileira dos anos de 1960 como em processo de trânsito de uma sociedade fechada para uma sociedade aberta. E no interior desse processo ele situava o dilema da educação: estar a serviço da alienação e da domesticação ou da conscientização e da libertação. Para Paulo Freire a educação surgia como um instrumento de crucial importância para promover a passagem da consciência popular do nível transitivo-ingênuo para o nível transitivo-crítico, evitando-se a sua queda na consciência fanática.<sup>54</sup>

Entre 1932 e 1969, diversas medidas buscaram conduzir o governo a um olhar sobre a educação como questão nacional. Vários decretos e leis foram baixados. Dentre as leis, a mais evidente foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Nº 4.024/61, que definiu e regularizou a organização da educação brasileira, projetando a obrigatoriedade do ensino primário de quatro anos, público e gratuito. Em termos de contribuição histórica, a Lei 4.024/61 “[...] foi a primeira legislação criada somente para regularizar o sistema de ensino do País tratando de aspectos como regulamentação de conselhos estaduais de educação, formação mínima exigida para professores e ensino religioso facultativo.”<sup>55</sup>. As discussões para a aprovação desta lei se deram entre 1948 a 1961, ou seja, duraram 13 anos.

Destaca-se, nesse período, a fecundação da Pedagogia Produtivista a partir da ruptura com a concepção pedagógica tecnicista, tendo como base a fertilização de uma prática educativa fundamentada nas pedagogias críticas, com destaque para a educação, que propiciasse uma atuação mais efetiva das classes populares, no que tange ao acesso à escolarização. Tanto o pensamento pedagógico de Paulo Freire, na educação, quanto o de

<sup>53</sup> ALVES, 1999, p. 131.

<sup>54</sup> SAVIANI, 2007, p. 332.

<sup>55</sup> *Lei que transformou a reforma de ensino no País completa 50 anos*. Disponível em: <<https://www.terra.com.br/noticias/educacao/lei-que-transformou-forma-de-ensino-no-pais-completa-50-anos,846b1a4045cea310VgnCLD200000bbcecb0aRCRD.html>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

Rubem Alves, na religião, se apoiam na construção de uma sociedade edificadora do ser humano como sujeito crítico e consciente, apto à transformação do mundo.

Embora o contexto aqui exposto tenha por pano de fundo um processo de industrialização acelerada no Brasil, politicamente também se pode reproduzir a descontinuidade do período compreendido entre 1964 a 1985, a partir do momento em que os militares tomam o poder. O governo militar pratica a total falta de democracia, por meio da repressão, da intolerância política e da dissolução dos direitos constitucionais. Conforme assevera Saviani:

A ruptura deu-se no nível político e não no âmbito socioeconômico. Ao contrário, a ruptura política foi necessária para preservar a ordem socioeconômica, pois se temia que a persistência dos grupos que então controlavam o poder político formal viesse a provocar uma ruptura no plano socioeconômico.<sup>56</sup>

Nesse novo cenário, a educação consolidava-se como importante instrumento, e os interesses capitalistas davam as mãos a uma pedagogia tecnicista de um sistema educacional que privilegiava os conhecimentos de ordem prática, tendo como ponto de partida a produção em grande escala. Em 1971 foi aprovada a Lei nº 5692/71, que marcou a educação com referências pontuais no que se refere ao ensino superior, em pleno período da ditadura militar, conforme expõe Saviani:

A incorporação das ideias pedagógicas tecnicistas na organização do sistema de ensino foi empreendida pelas iniciativas de reforma que começaram com o ensino superior a partir de estudos desenvolvidos no âmbito do então Conselho Federal de Educação (CFE).<sup>57</sup>

Nesse momento, a Tendência Liberal Tecnicista, já iniciada nos idos dos anos 1960, impõe-se como proposta educacional num país em acelerado crescimento industrial, a partir do momento em que empresas internacionais de montagem automobilística estreitam os laços econômicos com o Brasil<sup>58</sup>. Com a instalação de empresas multinacionais, importou-se também um modelo organizacional que comandava toda a estrutura de preparação de mão de obra de baixo custo, que atendesse às demandas de produtividade e escolaridade da população, a partir da reforma do ensino de 1º e 2º graus, como corrobora Romanelli:

Como o aspecto mais evidente da crise na Universidade era representado pelo aumento dos excedentes dos exames vestibulares e pela pressão por mais vagas, a

<sup>56</sup> SAVIANI, 2007, p. 362.

<sup>57</sup> SAVIANI, 2007, p. 371.

<sup>58</sup> Cf. ROMANELLI, 1986, p. 233-253.

reformulação do ensino médio se configurava ante os membros dessas duas comissões como uma forma de conter a demanda em limites mais estreitos. E eles entenderam que isso só seria possível na medida em que aquele grau do ensino fosse capaz de proporcionar uma formação profissional. Uma vez adquirida uma profissão, antes de ingressar na Universidade, o candidato potencial a ela ingressaria na força de trabalho e se despreocuparia de continuar lutando pela aquisição de uma profissão que, na maioria dos casos, só era obtida através do curso superior.<sup>59</sup>

A partir de então, a educação desses níveis de ensino tinha como objetivo qualificar o ser humano para o trabalho, bem como dotá-lo da cidadania dentro dos aspectos relevantes ao desenvolvimento do país, concebida por uma prática pedagógica controladora, direcionada, repetitiva e sem possibilidade de racionalidade subjetiva por parte dos sujeitos sociais, conforme se percebe no seguinte trecho de Romanelli:

No que concerne à escola, cumpre-lhe prover-se, de um lado, de conteúdos e métodos que possibilitem, além da cultura geral básica, uma real educação para o trabalho e, de outro lado, de formas de relacionamento humano em que estejam proscritos, de uma vez por todas, seus aspectos autoritários e inibidores.<sup>60</sup>

Assim, o processo educativo deveria seguir, tal e qual, a ordem imposta pelo modelo capitalista de produção em série, por meio de objetivos educacionais operacionalizados e mecanizados, fechados em si mesmos e sem conexões entre disciplinas e conteúdos. Nessa concepção, professor e aluno assumem posição acessória no processo de aprendizagem e são meros executores do processo de ‘aprender a fazer’<sup>61</sup>. A década compreendida entre 1975-1985, denominada período de redemocratização, foi impulsionada pela acelerada transformação nos meios econômico, cultural e político, vivenciando uma expansão também na esfera religiosa, matizada na esperança de uma manifestação sublime, ambientada na expectativa de transformação da ordem social vigente<sup>62</sup>.

Identifica-se o declínio da dominação religiosa e educacional da Igreja Católica, desde o início da colonização, no que se refere à sua antiga liderança, e a eclosão de novas religiões, até então obscurecidas nas manifestações dos marginalizados da sociedade. Já na educação, germinam novas propostas pedagógicas, que se popularizam no seio da sociedade. Entendidas como “[...] relações sociais [...]”<sup>63</sup>, religião e educação movimentam o centro do conhecimento e deslocam a atenção para as classes menos favorecidas, com propostas que rejeitam o já consagrado e cristalizado pelo catolicismo por mais de três séculos de

<sup>59</sup> ROMANELLI, 1986, p. 234.

<sup>60</sup> ROMANELLI, 1986, p. 237.

<sup>61</sup> Cf. ROMANELLI, 1986, p. 233-253.

<sup>62</sup> Cf. BITTENCOURT FILHO, 2003, p. 31.

<sup>63</sup> BITTENCOURT FILHO, 2003, p. 35.

colonização. Especificamente no aspecto religioso, Bittencourt Filho destaca que, desde a década de 1960, “[...] o crescimento da aceitação da proposta dos Novos Movimentos Religiosos guarda nexos com a urbanização [...]”<sup>64</sup>.

Dirigem-se os apontamentos agora para a década de 1980, período marcado por grandes acontecimentos políticos e sociais, que instituiu a era da informação. Politicamente, essa década desperta o sujeito social na reivindicação de sua liberdade de participação em uma sociedade de classes por meio de manifestações sociais. Um dos movimentos mais marcantes é o Movimento Diretas Já, que levou o povo às ruas para pleitear eleições diretas para a presidência do Brasil pelo voto popular. No que toca às políticas educacionais, Saviani assim trata desse período:

Uma das particularidades da década de 1980 foi precisamente a busca de teorias que não apenas se constituíssem como alternativas à pedagogia oficial, mas que a ela se contrapusessem. Eis o problema que emergiu naquele momento: a necessidade de construir pedagogias contra-hegemônicas, isto é, que em lugar de servir aos interesses dominantes se articulassem com os interesses dos dominados.<sup>65</sup>

Os movimentos no campo pedagógico enformaram-se com a organização dos profissionais da educação, movidos pela inquietude com a realidade social e política, além do saber institucionalizado. No final da década de 1970 e início da década de 1980, foi forte a presença das ideias pedagógicas contra-hegemônicas por meio das Tendências Pedagógicas Progressistas Libertadora, Libertária e Crítico-Social dos Conteúdos ou Histórico-Crítica, que surgem no período de abertura democrática e se consolidam a partir da supressão do Regime Militar<sup>66</sup>.

A Tendência Progressista Libertadora, previamente esboçada neste trabalho, conduz educandos e educadores a uma condição de consciência da realidade social em que se inserem, visando a sua transformação. Essa tendência se estrutura em uma relação dialógica entre os envolvidos no processo educacional e suas bases partem da mobilização dos movimentos populares. Como já explicitado, o maior defensor dessa tendência é o educador Paulo Freire<sup>67</sup>.

Já a Tendência Progressista Libertária preconiza a democratização e a inclusão educacional a partir das necessidades da classe trabalhadora. Seu foco recai sobre a

<sup>64</sup> BITTENCOURT FILHO, 2003, p. 77.

<sup>65</sup> SAVIANI, 2007, p. 400.

<sup>66</sup> Cf. SAVIANI, 2007, p. 411-420.

<sup>67</sup> Cf. SANTOS, Roberto Ferreira dos. *Tendências pedagógicas: o que são e para que servem*. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0327.html>>. Acesso em: 26 jan. 2018.

autogestão escolar, em que o professor assume o papel de orientador dos alunos, por sua vez, livres para organizar o trabalho escolar. A educação proposta por essa tendência transcende os muros escolares, incentivando a participação de associações de moradores, movimentos comunitários e sindicatos, dentre outros grupos sociais capazes de contribuir com a escola, de modo a impulsionar a sociedade<sup>68</sup>. Os educadores libertários brasileiros, dentre eles o sociólogo Miguel Arroyo<sup>69</sup>, inspiraram-se fundamentalmente no pedagogo francês Célestin Freinet<sup>70</sup>.

Por último, a Tendência Crítico-Social dos Conteúdos, ou Histórico-Crítica, está contextualizada na obra de Saviani. Na contextualização de Queiroz e Moita essa tendência encontra-se agrupada. Optou-se aqui por trabalhar assente nessa contextualização para compreender as bases estruturais da proposta educacional, fundamentada para “[...] a inserção nas escolas, com qualidade, das classes populares garantindo as condições para uma efetiva participação nas lutas sociais.”<sup>71</sup>. Sua proposta evidencia a necessidade de transformação da sociedade e do sujeito social com fulcro no enfrentamento entre o conhecimento do aluno e o conhecimento científico<sup>72</sup>. As considerações pedagógicas adotadas têm como ponto de partida – e de chegada – o desenvolvimento e a formação do aluno pela reflexão sobre sua prática social. Não basta, portanto, ao aluno conhecer os conteúdos institucionais ofertados pela escola: é necessária a aquisição das habilidades e competências para a compreensão de sua prática e intervenção nos interesses das classes dominantes<sup>73</sup>. Entre os pensadores dessa tendência, destacamos Makarenko<sup>74</sup>, Manacorda<sup>75</sup> e Saviani, dentre outros.

<sup>68</sup> SANTOS, Roberto Ferreira dos. *Tendências pedagógicas: o que são e para que servem*. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0327.html>>. Acesso em: 26 jan. 2018.

<sup>69</sup> Miguel Gonzales Arroyo possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais (1970), mestrado em Ciência Política pela Universidade Federal de Minas Gerais (1974) e doutorado (PhD em Educação) - Stanford University (1976). É Professor Titular Emérito da Faculdade de Educação da UFMG. Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4787299P4>>. Acesso em: 26 jan. 2018.

<sup>70</sup> Célestin Freinet (1896-1966). Educador francês que se inscreve, historicamente, entre os educadores identificados com a corrente da Escola Nova, que, nas primeiras décadas do século 20, se insurgiu contra o ensino tradicionalista, centrado no professor e na cultura enciclopédica, propondo em seu lugar uma educação ativa em torno do aluno. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1754/celestin-freinet-o-mestre-do-trabalho-e-do-bom-senso>>. Acesso em: 26 jan. 2018.

<sup>71</sup> QUEIROZ; MOITA, 2007, p. 14.

<sup>72</sup> Cf. QUEIROZ; MOITA 2007, p. 14.

<sup>73</sup> Cf. SANTOS, Roberto Ferreira dos. *Tendências pedagógicas: o que são e para que servem*. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0327.html>>. Acesso em: 26 jan. 2018.

<sup>74</sup> Anton Makarenko (1888-1939). Pedagogo ucraniano que propôs uma organização da escola como coletividade. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1557/anton-makarenko-o-professor-do-coletivo>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

<sup>75</sup> Mario Alighiero Manacorda (1914-2013). Nascido em Roma, formou-se em Letras na Universidade de Pisa, onde estudou também Pedagogia. Após um ano de aperfeiçoamento na Universidade de Frankfurt, na Alemanha, passou a ensinar nos liceus e institutos de magistério, iniciando, ao mesmo tempo, suas atividades de tradutor e

Assinaladas as concepções ideológicas referentes à educação até a década de 1980, contextualizar-se-ão agora as produções acerca do tema desde a década de 1990, tendo em vista que os avanços nos campos tecnológicos e nos meios de comunicação sinalizam uma nova era em que os saberes da ciência e do senso comum estão mais acessíveis, disseminando-se por todas as classes sociais, quase em tempo real. No âmbito educacional, vive-se um momento denominado “pós-modernismo”<sup>76</sup>, fruto da revolução tecnológica e científica que revolucionou intensamente a sociedade. O momento é de neoliberalismo, cuja base fundamental é a restrição dos investimentos nas áreas de educação, saúde e previdência social, privilegiando-se as privatizações, dentre outras medidas, conforme demonstra Saviani:

O significado que veio a prevalecer na década de 1990 deriva de uma lógica voltada para a satisfação de interesses privados, ‘guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho.’<sup>77</sup>

A partir da década de 1990, a sociedade tem como base de sustentação o “incentivo” à competitividade e o ser humano é impulsionado pela necessidade de ampliar os horizontes no âmbito educacional para adaptar-se às novas exigências impostas pelo mercado de trabalho. Afinal, essa sociedade, conforme Saviani,

[...] exige novos tipos de raciocínio, o desenvolvimento da capacidade de comunicação e a recuperação de funções cognitivas deterioradas pelo trabalho de tipo puramente mecânico, buscando atingir níveis flexíveis de operação simbólica.<sup>78</sup>

Necessita-se instrumentar o sujeito social para que este seja capaz de “aprender a aprender”, visão amplamente propagada pelo economista e político francês Jacques Delors<sup>79</sup>.

---

estudioso dos clássicos literários e histórico-políticos. Entre 1954 e 1957, como diretor das Edições Rinascita, deu sequência, especialmente, às coleções Os clássicos do marxismo, Pequena biblioteca marxista e Nova Biblioteca de Cultura. Disponível em: <<http://www.grupoatomoealinea.com.br/autores/autor/index/id/385/>>. Acesso em: 29 jan. 2018.

<sup>76</sup> “Pós-modernismo é o nome aplicado às mudanças ocorridas nas ciências, nas artes e nas sociedades avançadas desde 1950, quando, por convenção, se encerra o modernismo (1900-1950). Ele nasce com a arquitetura e a computação nos anos 60. Cresce ao entrar pela filosofia, durante os anos 70, como crítica da cultura ocidental. E amadurece hoje, alastrando-se na moda, no cinema, na música e no cotidiano programado pela tecnociência (ciência + tecnologia invadindo o cotidiano com desde alimentos processados até microcomputadores) sem que ninguém saiba se é decadência ou renascimento cultural.”. GONÇALVES, Júlia Eugênia, 2008 apud SANTOS, 1986. p. 7-8. In: *A Pós-Modernidade e os Desafios da Educação na Atualidade*. Disponível em: <<http://revista.fundacaoaprender.org.br/?p=35>>. Acesso em: 11 fev. 2018.

<sup>77</sup> SAVIANI, 2007, p. 428 apud GENTILI, 2002, p. 51.

<sup>78</sup> SAVIANI, 2007, p. 430.

<sup>79</sup> Jacques Delors (20 de julho de 1925) é um político europeu de nacionalidade francesa. Foi autor e organizador do relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, intitulado: Educação, um tesouro a descobrir (1996), em que se exploram os quatro pilares da educação. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Jacques\\_Delors](https://pt.wikipedia.org/wiki/Jacques_Delors)>. Acesso em: 31 jul. 2017.

De acordo com tal perspectiva, o conhecimento é uma necessidade contínua do ser humano como sujeito social e deve ser sustentado por quatro pilares que constituem a sua interação como indivíduo: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser<sup>80</sup>.

As bases da trajetória da religião e da educação desde a colonização do território brasileiro foram neste capítulo analisadas como subsídio para a sustentação dos diálogos a ser constituídos no Capítulo 2, que proporá uma narrativa, em Rubem Alves, sobre a religião na perspectiva doutrinária de crença religiosa e sobre as contribuições da ciência para o desvelamento das suas origens. A escolha desse autor se justifica pelo seu vasto legado em diversas áreas, dentre as quais elegemos a religião e a educação.

A proposta aqui traçada aponta para as contribuições de Rubem Alves com sua teologia, que, conforme ele próprio testemunha, baliza-se no mais íntimo do seu ser como sujeito social. A contextualização histórica arquitetada neste trabalho fundamenta-se na vida religiosa de Rubem Alves, considerado desertor pela Igreja Presbiteriana no período da Ditadura Militar brasileira, o que o obrigou ao exílio nos Estados Unidos na década de 1960, pagando o preço da antevisão da necessidade de dignificar o homem como sujeito da própria história em uma sociedade de classes elitista e excludente.

---

<sup>80</sup> Cf. SAVIANI, 2007, p. 441-449.

## 2 UMA NARRATIVA SOBRE RELIGIÃO E EDUCAÇÃO EM RUBEM ALVES

O tratamento do tema religião em Rubem Alves nesta pesquisa considera seus manuscritos como detentores de características extraídas de princípios referenciados pelas convicções religiosas e sociais de suas vivências pessoais. Evidenciar o pensamento alvesiano aqui significa examinar os diálogos que permeiam o tema religião inseridos num cenário que se descortina como perspectiva doutrinária e científica.

A crença que Alves dissemina, em sua teologia, traz uma marca própria e pessoal, uma linguagem peculiar, por vezes espirituosa, por vezes poética, tradutora do seu olhar autêntico e inusitado para o divino<sup>81</sup>. Assim, quando dialoga sobre Deus, Alves o faz com propriedade ímpar e espontânea, expressando admiração diante do encanto que habita nas sombras ocultas do seu Deus<sup>82</sup>. Ao versar sobre religião e educação, Alves também lança luz sobre os paradoxos do pensamento científico nas explorações dessas duas organizações estabelecidas como instituições sociais. É assim que se transita, ao longo desta incursão, na concepção da religião e da educação como ferramentas de alienação do ser humano, nesse caso impedido de se assumir como sujeito social.

Sobre o tema religiosidade, Alves utiliza-se dos paradigmas sociológicos de Feuerbach, Wittgenstein, Nietzsche, Marx, Camus e Durkheim, bem como dos fundamentos psicanalíticos lançados por Freud. Na obra de Feuerbach<sup>83</sup>, por exemplo, Alves encontra um dos pilares de sustentação das suas reflexões, na manifestação do ser humano por meio da própria existência e da sua relação com a sociedade.

Tais diálogos conduzem à reflexão sobre as dúvidas a respeito da existência de Deus, sobre o sentido da vida na perspectiva da religião e sobre o modo como essa religiosidade poderá subsistir no sujeito social, malgrado os avanços tecnológicos e científicos.

### 2.1 O sentido misterioso da crença religiosa em Rubem Alves

A influência religiosa e teológica de Rubem Alves tem origem na Igreja Presbiteriana. Foi no Seminário Presbiteriano de Campinas, em São Paulo, que Alves cursou

<sup>81</sup> Sinopse do livro *O Deus que conheço*. Disponível em: <<https://www.estantevirtual.com.br/livros/rubem-alves/o-deus-que-conheco/203076333>>. Acesso em: 27 jan. 2018.

<sup>82</sup> ALVES, 2015, p. 88-91.

<sup>83</sup> FEUERBACH, Ludwig. *A essência do cristianismo*. Tradução: José da Silva Brandão – 2ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 1997, p. 7-15.

Teologia, entre 1953 e 1957. Atuou como pastor em Lavras, Minas Gerais, em 1958. Ainda no Seminário, e sob forte influência dos ideais religiosos e teológicos de Richard Shaull<sup>84</sup>, Alves observou que o Deus institucionalizado das religiões destoava dos seus pensamentos, referenciados nos ideais de libertação. Esse Deus teológico cultuado nas instituições religiosas projetava-se na contramão dos ideais de liberdade e amor e contrastava com as expectativas de Alves acerca do sagrado, situadas além de toda e qualquer fundamentação teológica e doutrinária normatizada pela instituição religiosa<sup>85</sup>.

Propõe-se aqui um recorte da conceituação de religião para Rubem Alves, embora o autor mineiro desenvolva toda a sua produção acerca do tema ao longo da vida, de forma muito particular e peculiar.<sup>86</sup> Assim, não se ambiciona investigar as origens históricas da religião, até porque, para Alves, estas “[...] estão cobertas por um denso mistério. Não sabemos nem onde e nem quando o homem teve, pela primeira vez, uma experiência religiosa.”<sup>87</sup>.

Conforme descrito no capítulo 1, a única detentora do conhecimento religioso sistematizado era a Igreja, e toda manifestação contrária a esse domínio espiritual e pedagógico era abolida pelos missionários religiosos. O pensamento de Alves pressupõe que a religião como crença se manifesta pela reflexão da fé no confronto com a realidade da vida. Os fiéis que buscam consolo para as suas dores, dúvidas, angústias e incertezas do dia a dia em alguma instituição religiosa são, na maioria das vezes, pessoas que se deixam conduzir pelo discurso da fé e da salvação em um mundo de incertezas e pecados. Esses fiéis estão mais fortemente concentrados no meio popular. Para Alves, “[...] a religião está mais próxima de nossa experiência pessoal do que desejamos admitir.”<sup>88</sup>

A crença religiosa católica impôs o pensamento a respeito do Deus detentor de um poder que nos torna pessoas melhores. Esse mesmo Deus teria o poder do perdão e do castigo eterno. E tal perspectiva foi instaurada secularmente no imaginário popular pela Igreja, para que se pudessem gerar os bons desejos que supostamente habitavam o pensamento humano. Uma vez malograda a transformação em pessoas melhores, haveria a possibilidade do perdão desse mesmo Deus como uma das “[...] marcas do círculo do sagrado[...].”<sup>89</sup>. A concepção

<sup>84</sup> HUFF JÚNIOR, Arnaldo Érico. *Teologia e revolução: a radicalização teológico-política de Richard Shaull*. Estudos de Religião, v. 26, n. 43 • 56-76 • 2012 • ISSN Impresso: 0103-801X – Eletrônico: 2176-1078. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6342486.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2018.

<sup>85</sup> Cf. CERVANTES-ORTIZ, 2005, p. 54-56.

<sup>86</sup> Cf. CERVANTES-ORTIZ, 2005, p. 11-18.

<sup>87</sup> ALVES, 1988, p. 117.

<sup>88</sup> ALVES, 2014, p. 13.

<sup>89</sup> ALVES, 2014, p. 62.

católica descreve os fatores e poderes que movimentam a realidade social dos povos que residiam no Brasil à época do seu descobrimento.

Cabe abrir um parêntese para a exploração das contribuições de Nunes na obra *Dogmatismo e tolerância*, de Alves. Segundo Nunes, essa obra expõe um estudo cujo tema central encontra-se definido na “[...] recuperação espiritual, histórica e cultural do *princípio protestante*, dos valores com os quais o protestantismo contribuiu para a civilização ocidental.”<sup>90</sup>. O que interessa examinar aqui são as reflexões de Alves na sua comparação entre protestantismo e catolicismo quando ambas as religiões se propõem concentrar os esforços vitais “[...] nas tarefas evangelizadoras [...]”<sup>91</sup>, garantindo a salvação eterna. Essas tarefas evangelizadoras foram fundamentadas em práticas inquisitivas de controle e reprodução das suas ideologias, plasmadas em doutrinas rígidas por meio da educação<sup>92</sup>.

A crença religiosa é aqui convicção e conformidade a algo supostamente sobrenatural, inexistente no mundo humano, alimentando a alma de ilusões, dado que essa crença se baseia em uma fé absoluta, não se apresentando fundamentação coerente ou justificativa empírica que a comprove<sup>93</sup>. Rezas, orações, procissões, novenas, sacrifícios. A fé religiosa tendeu a ser interpretada como recurso mágico, com preces que seriam atendidas, e a crença, “[...] no sentido comum que as religiões dão a essa palavra, refere-se a entidades que ninguém jamais viu, tais como anjos, pecados, santos, milagres, castigos divinos, inferno, céu, purgatório...”<sup>94</sup>. As orações carregam em si o poder de transfigurar a face do apavoramento que os homens carregam dentro de si<sup>95</sup>. O catolicismo estabeleceu que Deus é mistério, é sagrado, é idolatrado<sup>96</sup>. Ele protege do medo e consola das desesperanças porque a “[...] nossa consciência não pode encontrar descanso no mundo, tal como ele é [...]”<sup>97</sup>. Assim, o projeto utópico da religião e das orações propõe que o sujeito transcenda ou transforme este mundo em algo menos doloroso para si e para a sua consciência pela consagração da fé, fazendo de Deus, ser supremo, consolo para os momentos de angústia e sofrimento humanos, visto que

[...] o homem, das profundezas de sua impotência e das alturas de suas paixões, tece um mundo verbal que afirma e confirma os seus valores. E este novo mundo, assim constituído, passa a ser a ‘gratificação substitutiva’, o novo mundo de felicidade que

<sup>90</sup> NUNES, 2005, p. 131.

<sup>91</sup> NUNES, 2005, p. 141

<sup>92</sup> NUNES, 2005, p. 145.

<sup>93</sup> Cf. ALVES, 2014, p. 92.

<sup>94</sup> ALVES, 2015, p. 89

<sup>95</sup> Cf. ALVES, 1999, p. 48-49.

<sup>96</sup> Cf. ALVES, 1988, p. 41

<sup>97</sup> ALVES, 1988, p. 53.

compensa as frustrações e sofrimentos contidos na realidade. E frequentemente, mas não exclusivamente, esta 'gratificação substitutiva' é a religião.<sup>98</sup>

A crença religiosa, convém destacar, desenvolve-se com base nos ideais e valores morais de cada indivíduo, bem como nas influências da família e da sociedade em geral. Ninguém nasce com fé preestabelecida. A doutrina religiosa de determinado grupo social está, assim, relacionada ao conjunto de crenças que o indivíduo estabelece a partir do sagrado e propaga nesse grupo, um conjunto de padrões de comportamentos morais e éticos, tanto na vida social como na individual<sup>99</sup>. Como o próprio Alves assevera, “[...] é necessário reconhecer as origens humanas da religião. [...] O homem só pode ter uma atitude religiosa para com aquilo que ele apreende como valor, aquilo que tem a ver com sua vida e sua morte.”<sup>100</sup>. Se toda crença está baseada no paradigma de uma fé doutrinária, institucionalizada por determinada religião, percebe-se como essa mesma fé se estabelece como divisor de águas entre os sujeitos que se consideram cristãos e os não cristãos. No catolicismo, religião predominante no Brasil até meados do século XVII, a crença religiosa estava imersa na necessidade de consagrar a realidade, revestindo-a com um manto de poder e autoridade, considerando-se o cristianismo a única fonte de verdade sobre Deus e sobre o sagrado<sup>101</sup>. Assim, essa crença organizacional pode revestir a vida com uma nova realidade, que embriaga misticamente os homens em suas relações mútuas e com sua fé religiosa<sup>102</sup>.

Até aqui a fé cristã foi descrita sob a ótica da ideologia católica. Mas a partir do século XVI, a Igreja Católica começa a perder o monopólio, abrindo espaço para que as igrejas protestantes e evangélicas se estabeleçam por ações de divergência e ruptura com as práticas católicas. Abre-se então um leque de possibilidades religiosas para que o sujeito social se manifeste segundo suas concepções de crença religiosa, em uma sociedade marcadamente diversificada e pluralista, em que a fé passa a revelar-se de acordo com as necessidades e especificidades dos diferentes grupos sociais<sup>103</sup>. Mas a religiosidade, mesmo desconexa entre as muralhas do bem e do mal, ainda prevalece entre os integrantes de determinada sociedade, de modo que a crença em um Deus onipotente, onipresente e onisciente continua inabalável para alguns desses agrupamentos<sup>104</sup>.

<sup>98</sup> ALVES, 1988, p. 10-11

<sup>99</sup> Cf. ALVES, 2015, p. 28.

<sup>100</sup> ALVES, 1988, p. 20.

<sup>101</sup> Cf. ALVES, 1999, p. 109-110.

<sup>102</sup> Cf. ALVES, 2015, p. 11-12.

<sup>103</sup> Cf. ALVES, 1999, p. 115-119.

<sup>104</sup> Cf. ALVES, 1988, p. 31.

Guardadas as devidas proporções entre sentimento religioso e fé, pode-se certamente asseverar que tais percepções permanecem presentes na natureza humana e encontram respaldo na concepção de Alves, para que “[...] enquanto o homem viver [...] a religião continuará, até o fim, como expressão de amor e como expressão de medo. O homem viverá, para sempre, num mundo de deuses e demônios, símbolos de suas aspirações e temores [...]”<sup>105</sup>. A apreciação crítica de Rubem Alves sobre a religião como crença perpassa a questão da institucionalização e reconhece que essa forma de crença move-se pelo sentimento de impotência do homem, sujeito passivo e receptor do sagrado, regido sob a perspectiva de uns poucos autodenominados representantes de Deus. Este Deus das religiões institucionalizadas (ou deuses, como declara o próprio Alves) assume variadas formas místicas inventadas pelo sujeito social: é ser divino, rígido, cruel, austero, implacável; um Deus de gratificação àqueles que são conduzidos pelas religiões organizacionais e de punição aos que não se submeteram às regras pré-concebidas<sup>106</sup>.

Simultaneamente à crença religiosa, e para que esta faça sentido àquele que crê em um Deus institucionalizado, o discurso que permeia toda a sua ideologia é o religioso, não importando em qual instituição doutrinária o sujeito esteja inserido. Alves afirma, no que se refere à aspiração do discurso religioso sobre as coisas: “[...] transformá-las, de entidades brutas e vazias, em portadoras de sentido, de tal maneira que elas passem a fazer parte do mundo humano, como se fossem extensões de nós mesmos.”<sup>107</sup>

Fiorin concebe o discurso religioso como construção linguística de um sistema de regras que define sua especificidade<sup>108</sup>. Toma-se como referência, neste percurso de investigação, o sentido mais amplo da concepção de discurso: “[...] um todo organizado de sentido [...]”<sup>109</sup> que requer um enunciador e um enunciatário. Aplicando-se tal concepção à análise do discurso religioso, pode-se afirmar que este propõe um sistema de valorações e emoções em que o enunciador se apropria de mecanismos persuasivos de modo a convencer seus enunciatários (os fiéis) pelo ato de comunicar<sup>110</sup>. O discurso religioso, no contexto da instituição religiosa, é uma ferramenta do enunciador, que detém o poder de persuadir os fiéis por meio de mecanismos de submissão. É assim que o inconsciente do sujeito enunciatário

<sup>105</sup> ALVES, 1988, p. 58.

<sup>106</sup> Cf. ALVES, 1988, p. 68.

<sup>107</sup> ALVES, 2014, p. 28.

<sup>108</sup> Cf. FIORIN, José Luiz. BRAIT, Beth; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília. (orgs.). Texto ou discurso. In: *Da necessidade da distinção entre texto e discurso*. São Paulo: Contexto, 2012, p. 146.

<sup>109</sup> FIORIN, 2012, p. 146.

<sup>110</sup> Cf. FIORIN, 2012, p. 154.

passa a ser regido pela ideologia da fé como [...] “domínio da manifestação.”<sup>111</sup>. Assim, embora o discurso religioso se dê no ato da comunicação em si, não se configura como diálogo, pois o enunciatário não tem poder de manifestar posição ideológica acerca da crença e da fé, muito embora os enunciatários se diferenciem por variados graus de submissão diante da enunciação<sup>112</sup>.

Todo discurso religioso, para além de autoritário, carrega em si representações e significados de mundo que contribuem para a construção de identidades sociais específicas, bem como estabelece relações sociais por meio de conhecimentos e de crenças muito singulares e peculiares para um grupo de fiéis de determinado momento social, como bem assinala Alves:

[...] a religião tem-se prestado a uma função sacralizadora do *status quo*, sendo assim a ideologia de uma ordem que se estabeleceu pelo poder. Mas é verdade também que a religião, em nome dos ideais de justiça, de fraternidade e de amor, tem sido fonte de críticas proféticas de ordem instauradas, seja de direita, seja de esquerda.<sup>113</sup>

Segundo Pedrosa<sup>114</sup>, a religião e seu discurso desempenham quatro funções fundamentais a qualquer instituição:

- Pedagógica: caracterizada pela intenção de garantir a aprendizagem da sua fé doutrinária a partir da transmissão de valores por meio da catequese, como utilizada à época da colonização do Brasil pelos missionários jesuítas, que vieram ensinar e regular as populações nativas;
- Simbólica: voltada a interpretar e ocultar as verdades absolutas acerca dos ideais religiosos, independentemente da crença do sujeito social;
- Mobilizadora: exercida no sentido de perpetuar as práticas da tradição religiosa do ser humano, qualquer que seja a sua crença; e
- Reparadora: seu objetivo primordial é organizar e recompor a sociedade segundo os dogmas e mistérios do mundo cristão conforme doutrinado na função pedagógica e pontuado como problema na função mobilizadora<sup>115</sup>.

O público da religião institucionalizada é, em geral, constituído por sujeitos sociais que assumem posição de submissão e passividade frente à preleção articulada pelo enunciador. Este, sujeito detentor da linguagem acerca do sagrado, recorre a variados sofismas sobre a palavra e a existência de um Deus soberano, mediante recursos persuasivos

<sup>111</sup> FIORIN, 2012, p. 148.

<sup>112</sup> Cf. FIORIN, 2012, p. 151-154.

<sup>113</sup> ALVES, 1988, p. 84.

<sup>114</sup> PEDROSA, Cleide Emília Faye. *Discurso religioso: funções e especificidade*. Solettras, Ano VII, N° 13. São Gonçalo: UERJ, jan./jun.2007. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/solettras/article/viewFile/4694/3461>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

<sup>115</sup> Cf. PEDROSA, 2007, p. 39-40.

incontestáveis pelo público ao qual se apresenta<sup>116</sup>. Busca-se manter a memória religiosa pela sustentação da fé como verdade incontestável e absoluta acerca do fenômeno místico envolvendo deuses e demônios, céu e inferno, pecado e benevolência. A religião manuseia esse discurso como instrumento que mantém viva a tradição religiosa, no que se refere à salvação do sujeito pela sua indução às crenças de determinada instituição<sup>117</sup>. Assim, Reblin remete a Pierre Bourdieu<sup>118</sup> uma reflexão de que também se apropria Alves:

Pierre Bourdieu entende campo religioso como um campo de forças em que acontece a disputa entre os diferentes agentes religiosos (especialistas, teólogos, sacerdotes) pela atenção do 'leigo'. A ideia é de que os agentes religiosos 'vendem' seus produtos (o discurso teológico, a prática litúrgica, o atendimento espiritual) aos 'consumidores' de bens religiosos, que são os leigos.<sup>119</sup>

A crença religiosa, portanto, precisa converter a uma fé institucionalizada o indivíduo que, cercado das mazelas cotidianas, deposita em Deus seus anseios, dado que se enxerga como ser mortal carregado de sofrimento e pecado. Essa persuasão do discurso religioso funciona de modo que o sujeito abdique da qualidade de agente do próprio destino e professe os dogmas da religião, sistema estabelecido entre a realidade da vida e o “[...] mundo dos sonhos.”<sup>120</sup>

Na obra *O suspiro dos oprimidos*, Alves evidencia a temática do discurso religioso fundamentando-se nas seguintes concepções: marxista, que vê a religião como ilusão humana produzida para intensificar as relações de repressão da sociedade de classes de modo a cegar o sujeito social com a esperança de realização do desejo; feuerbachiana, que reduz a religião à essência humana, traduzindo-a como linguagem do amor, expressando ou revelando a essência do homem, na sua relação social com outros homens; e freudiana, que retrata a religião como ilusão, criação fantástica da estrutura psicológica perturbada como alternativa de prazer, que permite ao ser humano revestir-se do sofrimento imposto pela realidade e tornar a imaginação uma função que preserve seus desejos, muito embora estes não possam ser realizados<sup>121</sup>. Na mesma obra, Alves discorre sobre a função da linguagem que afirma uma fé religiosa constituída “[...] a partir da maneira pela qual o homem se relaciona com

<sup>116</sup> Cf. ALVES, 1999, p. 38-39.

<sup>117</sup> Cf. ALVES, 1988, p. 55-56.

<sup>118</sup> Pierre Félix Bourdieu (1930 – 2002): sociólogo francês, filósofo de formação, foi docente na École de Sociologie du Collège de France. Suas obras dialogam com as ideias de Max Weber, Karl Marx, Michel Foucault e Émile Durkheim, dentre outros que e contribuíram significativamente nas esferas política, social e educacional. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Pierre\\_Bourdieu](https://pt.wikipedia.org/wiki/Pierre_Bourdieu)>. Acesso em: 31 jul. 2017.

<sup>119</sup> REBLIN, 2014, p. 194.

<sup>120</sup> ALVES, 1988, p. 56.

<sup>121</sup> Cf. ALVES, 1999, p. 37-88.

aquilo que o circunda.”<sup>122</sup> e pela relação entre “[...] um sujeito, indivíduo ou comunidade, com um espaço e um tempo.”<sup>123</sup> Assim, a linguagem passa a comunicar e destacar o papel dos elementos que contribuem para a perpetuação do sentimento religioso entranhado no sujeito social pertencente a determinada comunidade religiosa.

Nos primeiros capítulos, Alves se refere à linguagem em seu sentido amplo, ou seja, instrumento necessário à comunicação, bem como reflete sobre o significado que a religião atribui a esse sistema de comunicação, em seus aspectos de poder e alienação<sup>124</sup>. Para Alves, a linguagem “[...] é um conjunto de sinais fonéticos e/ou gráficos convencionais, criados pela sociedade a fim de representar para o homem as coisas e suas relações, e assim tornar possível a comunicação, necessária à conjugação da ação.”<sup>125</sup> Em *Religião e repressão*, Alves pressupõe que “[...] a linguagem contribui para a sustentação do mundo humano.”<sup>126</sup>

Dessa maneira, o enunciador converte o discurso religioso em elocução capaz de conduzir os sujeitos, mediante experiências divinas, utilizando-se de analogias que assumem significado real para o grupo. O ponto nevrálgico da linguagem religiosa é a concepção de Deus como divindade suprema e instituída em uma perspectiva monoteísta, que transcende o mundo humano<sup>127</sup>. Ou seja, ela difunde o poder de transportar o valor daquilo que é afirmado em nome de Deus e, equivocadamente, se expressa como fé cristã salvadora do sujeito social<sup>128</sup>. O Deus do discurso transmitido pela linguagem religiosa é divino, completo, soberano, infinito e irrefutável, o que confere à religião a seguinte definição:

O solene desvelar dos tesouros ocultos do homem, a revelação dos seus pensamentos íntimos, a confissão pública dos seus segredos de amor. [...] Deus é a mais alta subjetividade do homem, abstraída de si mesmo. Este é o mistério da religião: o homem projeta o seu ser na objetividade e então se transforma a si mesmo num objeto face a esta imagem de si mesmo, assim convertida em sujeito.<sup>129</sup>

Concebida como idioma do amor, a linguagem religiosa expressa a intencionalidade de que o homem viva sob as regras propostas pela ideologia da instituição religiosa que, por sua vez, também produz os preceitos da convivência em grupo a partir das concepções éticas e morais, servindo-se de princípios previamente estabelecidos por uma minoria detentora da

<sup>122</sup> ALVES, 1999, p. 27.

<sup>123</sup> ALVES, 1999, p. 28.

<sup>124</sup> Cf. ALVES, 1999, p. 7-36.

<sup>125</sup> ALVES, 1999, p. 17.

<sup>126</sup> ALVES, Rubem. *Religião e repressão*. São Paulo: Loyola, 2005, p. 29.

<sup>127</sup> Cf. ALVES, 1999, p. 38-39.

<sup>128</sup> Cf. ALVES, 1999, p. 47.

<sup>129</sup> FEUERBACH, Ludwig. *A essência do cristianismo*. Tradução: José da Silva Brandão. 2ª ed. Campinas, SP. Papirus, 1997, p. 14.

oratória. A narrativa utilizada por essa linguagem está plena da concepção de uma verdade incondicional sobre Deus e seus mistérios do sagrado por meio do “[...] seu ato de fé nas possibilidades que podem ser realizadas através da ação, fora da massa de matérias-primas ao seu alcance.”<sup>130</sup>. O sujeito se engaja na aceitação da linguagem religiosa, que o convence acerca dos enigmas do divino, conforme Alves:

A linguagem sugere [...] que os valores que ela contém são compartilháveis, comunicáveis, sociais. O próprio ato de pronunciar a palavra implica que ela não pode permanecer comigo. Alguém mais a entende. Na realidade, o ato de pessoas falarem e entenderem uma linguagem comum indica que participam de uma mesma estrutura de valores. São os valores que tornam a comunicação possível, pois [...] são eles que dão significação às palavras.<sup>131</sup>

Considerada sob a ótica do sagrado, a linguagem religiosa necessita manter sua identidade de locução da verdade acerca do divino e dos seus mistérios para que a mensagem da instituição se transmita de forma eficaz e significativa. Assim, essa linguagem torna-se a verdade absoluta acerca das causas infinitas e incontestáveis sobre o sublime e o oculto<sup>132</sup>. No contexto da crença institucionalizada, a linguagem religiosa abstém-se de toda explicação lógica, perpetuando a ilusão da fé cristã em um mundo repleto de insensatez. A carga de significados dessa linguagem envolve o sujeito em uma teia de sentidos ligados a fatos sensitivos, e até mesmo pessoais, que invade o ser humano como ser social<sup>133</sup>.

A linguagem assim instrumentalizada adquire natureza e significados autenticados pela instituição no que se refere aos fenômenos sobrenaturais dos mistérios sobre Deus, e invade o sujeito buscando expressar, na dimensão humana, uma falsa expectativa de salvação, em oposição à realidade social injusta e desigual determinada pela organização social. É assim que a fé se converte em significações experienciais para subverter a pessoa a fim de que esta não confronte as formas de alienação e opressão impostas pela sociedade<sup>134</sup>. A linguagem religiosa reveste-se da palavra de Deus e dedica-se a comunicar a fé ao homem; em contrapartida, oculta a realidade social do sujeito e o conduz a um estado de aceitação dessa mesma realidade, alienando-o das esferas econômicas e sociais do sistema capitalista. A linguagem religiosa conecta-se às emoções e sentimentos individuais e, ao ser revelada pelo

---

<sup>130</sup> ALVES, 1999, p. 167.

<sup>131</sup> ALVES, 1999, p. 29.

<sup>132</sup> Cf. ALVES, 1999, p. 165-166.

<sup>133</sup> Cf. ALVES, 1999, p. 79-80.

<sup>134</sup> Cf. ALVES, 1999, p. 67-69.

enunciador aos religiosos, torna-se um sistema de símbolos capazes de conduzir o outro à experiência do divino, obscurecendo-lhe a realidade social<sup>135</sup>.

Configurada a religião como crença e capturada a linguagem pelo discurso religioso, envolvendo os sujeitos sociais na teia doutrinária, o ser humano se projeta como incapaz de se libertar das amarras cotidianas. Não por acaso as histórias pessoais e sociais estão inundadas de frustrações e sentimentos de culpa acerca do que a religião institui como pecaminoso e imoral. Ante tal perspectiva, cumpre examinar a simbologia do sistema institucionalizado religioso para confrontar o ser humano com a espiritualidade e os valores morais e éticos de determinada crença. Evidencia-se aqui a concepção de simbologia em Alves como

[...] altares, santuários, comidas, perfumes, lugares, capelas, templos, amuletos, colares, livros... e também gestos, como os silêncios, os olhares, rezas, encantações, renúncias, canções, poemas, romarias, procissões, peregrinações, exorcismos, milagres, celebrações, festas, adorações.<sup>136</sup>

Entender a religião como produto da humanidade leva a considerar que as criações das divindades e dos objetos do sagrado também são idealizações do sujeito social e ligam-se aos símbolos que, por sua vez, expressam o sentimento de pertença segundo o qual o ser humano, em suas aspirações mais íntimas, estabelece conexões entre o mundo real e o mundo imaginário dos mistérios da sua crença religiosa. As diversas criações simbólicas instituídas pelo sujeito social que perpassam a crença religiosa estão interligadas ao seu imaginário e ao objeto metafórico concebido para expressar a fé, configuração subconsciente de transformação do sofrimento real em uma busca incessante de algo que o sustente ante toda a sua dor e angústia interiores<sup>137</sup>. Assim, a simbologia religiosa carrega em si esse sentimento de pertença, de intencionalidade e de ação ao transformar um objeto comum em algo carregado do sentido fornecido pelos desejos e esperanças de um mundo mais coerente. O símbolo religioso associa o homem aos mistérios divinos e, assim, estabelece conexões entre os mundos real e imaginário. Essas conexões carregam a expectativa de alcance de algo supostamente impossível à medida humana. A simbologia religiosa tem esse condão de converter um objeto palpável em algo ausente, na intenção de satisfazer desejos e anseios reais<sup>138</sup>.

<sup>135</sup> Cf. ALVES, 1999, p. 48-49.

<sup>136</sup> ALVES, 2014, p. 24.

<sup>137</sup> Cf. ALVES, 2014, p. 22-23.

<sup>138</sup> Cf. ALVES, 2014, p. 29-30.

Os símbolos religiosos são construídos pelos homens para que estes possam se conectar com o divino e, conseqüentemente, declarar a sua fé por um ou mais elementos que representem e reforcem tanto o sentido da vida humana terrena como as aspirações da salvação da alma após a morte. Esses símbolos dizem respeito à fé, ao amor, à esperança, à saúde e à proteção divina, bem como a todos os sentimentos e necessidades. Eles modificam metaforicamente as relações e o meio social mediante conexões estabelecidas em seus diversos significados<sup>139</sup>. Por essa razão transfiguram-se a ponto de exorcizar medos e construir barreiras contra o mal. O sujeito que se curva perante as exigências de sua fé religiosa busca em seu Deus a cura para o sofrimento pessoal e espiritual. Transforma lugares comuns em lugares onde o sagrado e seus símbolos se fazem mais presentes<sup>140</sup>.

Munido dessa simbologia, o ser humano, conectado com o divino, vive uma experiência mística, única e pessoal, ao mesmo tempo em que resguarda o mistério e o segredo daquilo que se convencionou como sagrado, vinculando-se aos fatos sobrenaturais, tornando-se a representação da dádiva de Deus, que passa a influenciar a sua vida na busca da purificação e salvação. O sujeito social, ao conferir poder à simbologia religiosa, conjectura saídas para as adversidades, bem como enfrenta seus conflitos emocionais e sentimentais em um mundo cheio de infortúnios<sup>141</sup>. Sobre a sacralização dos símbolos, Alves pondera:

Nenhum fato, coisa ou gesto, entretanto, é encontrado já com as marcas do sagrado. O sagrado não é uma eficácia inerente às coisas. Ao contrário, coisas e gestos se *tornam* religiosos quando os homens os batizam como tais. A religião nasce com o poder que os homens têm para dar nomes às coisas, fazendo uma discriminação entre coisas de importância secundária e coisas nas quais seu destino, sua vida e sua morte dependuram. Esta é a razão por que, fazendo uma abstração dos sentimentos e experiências pessoais que acompanham o encontro com o sagrado, a religião se nos apresenta como um certo tipo de fala, um discurso, uma rede de símbolos. Com esses símbolos os homens discriminam objetos, tempos e espaços, construindo, com seu auxílio, uma abóbada sagrada com que recobrem seu mundo. Por quê? Talvez porque, sem ela, o mundo seja por demais frio e escuro. Com seus símbolos sagrados o homem exorciza o medo e constrói diques contra o caos. E, assim, coisas inertes – pedras, plantas, fontes – e gestos, em si vulgares, passam a ser *os sinais visíveis desta teia invisível de significações*, que vem a existir pelo poder humano de dar nomes às coisas, atribuindo-lhes um valor.<sup>142</sup>

A fé religiosa institucionalizada envolve todos os sujeitos sociais em um manto de esperança acerca do divino, pela linguagem discursiva do sagrado e pelas variadas simbologias, como meio de sobrevivência, para que os anseios sejam legitimados pelos

<sup>139</sup> Cf. ALVES, 2014, p. 31-32.

<sup>140</sup> Cf. ALVES, 2014, p. 33.

<sup>141</sup> Cf. ALVES, 2014, p. 34.

<sup>142</sup> ALVES, 2014, p. 25-26

mistérios da religiosidade. A crença institucionalizada propõe-se legitimar a moralidade pela necessidade urgente de alívio do sofrimento do sujeito humilhado em uma sociedade injusta e desigual, convertendo o sujeito social aos dogmas impostos pela igreja. O sentido misterioso da religião como crença, para Rubem Alves, aponta para Deus como o enigma, o sentido da vida e a completude da existência. E a concepção científica sobre fé e crença religiosa traz um novo olhar para os mistérios da existência de Deus.

## 2.2 Considerações a respeito do pensamento científico

A concepção religiosa, na perspectiva científica, dialoga com as obras de Alves e de Santos, considerando-se que ambos concordam a respeito da necessidade da ciência de refutar todo fato não comprovado e quantificado a partir de um objeto de estudo. No prefácio da sua obra, Santos desenvolve a sua concepção sobre ciência descrevendo o colapso do paradigma dominante e identificando os principais traços do que ele denomina paradigma emergente. Para ele, após ter rompido com o senso comum, a ciência deve transformar-se em um “[...] novo e mais esclarecido senso comum.”<sup>143</sup>. Demonstra que a ciência moderna traz como modelo dominante a racionalidade científica, cujos ideais de conhecimento mais profundo e rigoroso da natureza descendem das ideias matemáticas<sup>144</sup>. Mais à frente, Santos declara que o rigor científico, fundamentado no rigor das ciências exatas, suprime o caráter de originalidade da natureza<sup>145</sup>.

O diálogo sugerido aqui não pretende analisar e esclarecer a sua obra, mas propor um recorte da significação de ciência. Ao discorrer sobre a cientificidade modelar que passou a dominar a sociedade a partir do século XVI, e com base nas ciências naturais, Santos afirma:

Deste lugar central da matemática na ciência moderna derivam duas consequências principais. Em primeiro lugar, conhecer significa quantificar. O rigor científico afere-se pelo rigor das medições. As qualidades intrínsecas do objeto são, por assim dizer, desqualificadas e em seu lugar passam a imperar as quantidades em que eventualmente se podem traduzir. O que não é quantificável é cientificamente irrelevante. Em segundo lugar, o método científico assenta na redução da complexidade. O mundo é complicado e a mente humana não o pode compreender completamente. Conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou.<sup>146</sup>

<sup>143</sup> SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 9.

<sup>144</sup> Cf. SANTOS, 2003, p. 26.

<sup>145</sup> Cf. SANTOS, 2003, p. 54.

<sup>146</sup> SANTOS, 2003, p. 27-28.

O recorte sugerido na obra de Santos é pertinente ao mesclar-se sua concepção de cientificidade com a concepção de religião de Rubem Alves, mais notadamente nas obras *O enigma da religião* e *O suspiro dos oprimidos*. Em ambas, Alves desenvolve um pensamento a respeito do tema sob a ótica crítica da cientificidade, marcadamente ao empirismo e ao positivismo, que, para ele, “[...] insistem em interpretar a religião como um texto, ignorando-a como coisa.”<sup>147</sup>. Segundo Alves, para o povo foi arbitrada uma concepção horizontal de cientificidade:

Mas o povo foi educado (se é que foi) através do caminho tantas vezes denunciado por Paulo Freire: educação bancária, em que uma elite faz depósitos de conhecimento no educando, na esperança de que este conhecimento venha a soterrar, definitivamente, a herança cultural que ele trazia consigo. [...] O povo, pelo próprio processo educacional, era reduzido à condição de objeto da história. [...] a cultura popular [...] tratava-se de um protesto contra a repressão a que o popular se encontrava submetido [...]<sup>148</sup>

Em linhas gerais, a concepção empirista instituiu a análise do mundo segundo fatos acumulados e comprovados por métodos teóricos experimentais empregados pelas leis científicas, negando toda e qualquer influência da crença. No positivismo, a ideia central era que a sociologia seria a única ciência capaz de reformar a sociedade, negando a validade da busca do conhecimento pelo método dedutivo e priorizando as ciências experimentais pelo conhecimento dos fatos de ordem sociológica observáveis<sup>149</sup>.

Cumprir esboçar uma breve analogia ao tema da religião como ciência, sendo indispensáveis alguns questionamentos embrionários sobre a criação do universo e a origem do homem na terra, para, em seguida, determinar o papel da ciência na religiosidade do sujeito social cujas questões perpassam o duelo entre criacionismo e evolucionismo. A ciência, segundo a qual o ser humano descende dos primatas, recusa a teoria criacionista<sup>150</sup>.

A autonomia das ciências em relação aos dogmas religiosos dominantes na sociedade ganha destaque a partir do século XVII, quando se defende a origem do homem pela perspectiva do evolucionismo, numa ruptura definitiva com a doutrina estabelecida pela Igreja, manifesta na rejeição da teoria criacionista e na permanente contestação dos dogmas

<sup>147</sup> ALVES, 2014, p. 59.

<sup>148</sup> ALVES, 1999, p. 133.

<sup>149</sup> *Teorias Científicas* – Empirismo e Positivismo. Para maiores informações sobre empirismo e positivismo, consultar: <<http://filosofiaprofelenilda.blogspot.com.br/2009/11/teorias-cientificas-empirimo-e.html>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

<sup>150</sup> *História de tudo*. Criacionismo e Evolucionismo. Para maiores informações sobre criacionismo e evolucionismo, consultar: <<http://www.historiadetudo.com/criacionismo-evolucionismo>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

impostos pela religião. Alves pondera que “[...] com o advento da ciência, a mais alta expressão da razão, [...] a religião é identificada com o irracional e a ciência com o racional.”<sup>151</sup>

O conhecimento científico se propôs estabelecer indagações essenciais à existência de Deus, formulando questões referentes à realidade do mundo num processo metodológico comprometido em testar as afirmações sobre a religiosidade com métodos experimentais previamente estabelecidos, bem como critérios predeterminados da realidade concreta do sujeito. Assim, para Alves, “[...] a ciência é uma especialização, um refinamento de potenciais comuns a todos.”<sup>152</sup>

Dessa maneira, a ciência, esse saber que acontece por meio de visões estrategicamente reguladas, move-se no sentido de abalar toda a estrutura até então construída a respeito da criação do universo, excluindo Deus do ambiente da existência humana, do qual era o centro<sup>153</sup>. O sujeito científico, que nasce a partir da teoria astronômica, está assim retratado por Alves:

Quem é o novo homem? É um homem que experimenta uma hilariante sensação de liberdade e permissão. Se o universo não é mais parte de uma estrutura sagrada, se a Igreja não tem mais o direito de se proclamar guardiã das estruturas da ordem hierárquica, o mundo deixa de ser tabu. Ele é profano. Nada há nele que impeça o exercício da liberdade humana para conhecê-lo e dominá-lo.<sup>154</sup>

Concebendo a ciência como acontecimento experiencial do ser humano no mundo moderno, o saber científico não mais dialoga com a transcendência dos deuses e passa a contestar todo o conceito das representações da religião, supostamente detentora do conhecimento real de Deus, dos seus mistérios e das suas divindades. Na perspectiva científica sobre a religião, os teólogos se dedicaram a transformar a beleza do discurso religioso em discurso racional durante muitos séculos. Esses cientistas buscavam a certeza e a verdade sobre Deus, por meio de métodos críticos de investigação, tratando o surgimento da religião como fato socialmente criado pelo sujeito social ao longo da existência<sup>155</sup>. Segundo Alves, “[...] foi isso que os empiristas/positivistas fizeram com a religião: ignoraram-na como

<sup>151</sup> ALVES, 1988, p. 35.

<sup>152</sup> ALVES, Rubem. *Filosofia da Ciência: introdução ao jogo e a suas regras*. 8ª edição. São Paulo: Loyola, 2004, p. 11-12.

<sup>153</sup> Cf. ALVES, 1988, p. 67.

<sup>154</sup> ALVES, 1988, p. 69.

<sup>155</sup> Cf. ALVES, 1988, p. 67-70.

*coisa social* e se concentraram nos enunciados e afirmações que aparecem junto a ela e concluíram que o discurso religioso nada significava.”<sup>156</sup>.

Nas considerações a respeito do pensamento científico pode-se reconhecer que a ciência e todo o avanço tecnológico das últimas décadas revelaram o avesso do que acreditava a própria doutrina cristã, a saber, que a religião se extinguiria, como fenômeno passageiro<sup>157</sup>. Ao contrário: a ciência não conseguiu exterminar essa manifestação da humanidade em suas aspirações de conexão com o divino. Nesse contexto, Alves assinala que o avanço científico e tecnológico foi um movimento edificador que revelou um novo conhecimento, que alterou a relação do sujeito social com a natureza, estabelecendo uma conexão com a sociedade do consumo em que o “ter” passou a ser mais importante que o “ser”<sup>158</sup>.

Consequentemente, com os avanços tecnológicos e científicos, a sociedade transformou a forma de agir e pensar do sujeito social, o seu estilo de vida, as suas ambições e a sua conduta perante as atitudes nos campos social, político, econômico e religioso. Alves assim reflete, em *Tecnologia e humanização*:

As relações do homem com a natureza, até então no nível de *acaso*, passam a se subordinar à intenção e ao projeto humano. É óbvio que isto significa uma era radicalmente nova na história, porque agora a razão descobriu a maneira de se penetrar na natureza. Ela não mais contempla a ordem natural apenas como objeto de apreciação estética, nem simplesmente como um conjunto de exemplos particulares de leis gerais. Agora o homem submete a natureza à sua intencionalidade. [...] A tecnologia é, em si, uma compreensão nova das condições em que é possível o conhecimento científico: uma nova epistemologia, uma nova teoria do conhecimento.<sup>159</sup>

Com efeito, a ciência, a partir do século XIX, foi de encontro a toda a trajetória da religião e da educação construída ao longo de séculos, arrogando-se a desconstrução de todo o conhecimento religioso ao desfazer a fé nas verdades absolutas e até então inquestionáveis dos dogmas da Igreja, conforme enuncia Alves:

Frequentemente a análise científica da religião prefere tomar como seu objeto as suas formas institucionais ou suas cristalizações dogmáticas. Entretanto, frequentemente estas nada mais são que monumentos de uma experiência esquecida. E quando isto ocorre o qualificativo ‘religioso’ é puro engano, pois tais objetivações institucionais e intelectuais já não exercem uma *função* religiosa.<sup>160</sup>

<sup>156</sup> ALVES, 2014, p. 59.

<sup>157</sup> Cf. ALVES, 2014, p. 60.

<sup>158</sup> ALVES, 1988, p. 105.

<sup>159</sup> ALVES, 1988, p. 97-98.

<sup>160</sup> ALVES, 1988, p. 118.

De acordo com Alves, a sociedade acolhe o cientista como “[...] uma classe especializada em pensar de maneira correta [...]” enquanto “[...] os outros indivíduos são liberados da obrigação de pensar e podem simplesmente fazer o que os cientistas mandam.”<sup>161</sup>

A ciência se instalou na sociedade com a pretensão de desmistificar o pensamento e o comportamento sacralizado, acumulado nas concepções da Igreja Católica por mais de três séculos, conforme já visto no Capítulo 1. Ao tornar o conhecimento uma forma de poder, a produção científica empenhou-se em destronar a religiosidade como única detentora da verdade acerca do sagrado e, diga-se de passagem, detentora também da educação como meio de subordinação. A ciência se posicionou como saber racional em oposição às expressões religiosas provenientes da emoção, consideradas por esse poder científico como incoerentes e inconsistentes<sup>162</sup>. Como afirma Alves,

A razão [...] tem sempre pretensões totalizantes e totalitárias. Sua afirmação fundamental é que o real é racional, ou seja, que todos os objetos possíveis de conhecimento podem ser assimilados a ela. [...] Tudo aquilo que não pode ser assimilado é reduzido à condição de material irrelevante e destituído de significação.<sup>163</sup>

Estabelecendo um paralelo entre as duas instâncias de poder, tal como a Igreja Católica definiu como sua missão [...] “eliminar os ruídos humanos para que apenas a música divina se faça ouvir”<sup>164</sup>, tornando-se, por mais de três séculos, a única religião detentora da crença e da educação como garantia de aprendizagem da fé cristã e dos bons costumes sociais, e subjungando e repreendendo as manifestações contrárias, assim também a ciência procedeu no tocante à religião: propôs ao mundo desenredar as concepções do sagrado a partir do conhecimento científico. Os cientistas enredaram a sociedade em uma teia de significados em que figurou como verdade apenas o que pudesse ser testado, experimentado e comprovado “[...] por meio de uma comparação com aquilo que é dado empiricamente.”<sup>165</sup>. Como parte desse procedimento, a ciência identificou a religião como configuração infundada da consciência humana a fim de perpetuar a sua soberania e manter o próprio *status quo*.

Quanto a esse turbilhão estrutural e a partir da racionalidade científica, Alves assinala que “[...] a ciência se tornou conservadora e comprometida com as tendências mais

---

<sup>161</sup> ALVES, 2004, p. 10.

<sup>162</sup> ALVES, 2005, p. 26.

<sup>163</sup> ALVES, 2005, p. 104.

<sup>164</sup> ALVES, 2015, p. 123

<sup>165</sup> ALVES, 1988, p. 22.

desumanas de nossa civilização [...]”<sup>166</sup> identificando-se com a sociedade de classes elitista e desigual, e disseminando verdades já determinadas e cristalizadas nessa mesma sociedade<sup>167</sup>. Religião e ciência ensejaram uma dualidade de forças antagônicas, e por muito tempo uma tentou eliminar a outra. Destaque-se que as abordagens conceituais da História das Ciências e das Ciências das Religiões evoluíram e, conforme anuncia Alves, “[...] a inspiração mais profunda da ciência não é um privilégio dos cientistas, porque a exigência da ordem se encontra presente mesmo nos níveis mais primitivos da vida.”<sup>168</sup>. Dessa forma, religião, ciência e educação formaram a tríade da edificação de um mundo no qual o sujeito social concebesse sua transcendência como indivíduo livre.

Muito embora os avanços tecnológicos e científicos tenham desempenhado papel de extrema importância na sociedade, nenhum deles deu conta de explicar os mistérios de Deus e de sua existência. Esse tema tem dividido as opiniões dos cientistas e, não obstante, mesmo que grande parte não creia nos mistérios da fé, alguns adotam uma postura pessoal doutrinária nas suas pesquisas. Religião e educação são ferramentas que tanto podem oprimir, conformando à realidade social, como libertar das amarras da sociedade de classes injusta e desigual, na medida em que produz a ascendência e a transcendência do sujeito social.

### **2.3 A religião e a educação como instrumentos de alienação do ser humano em Rubem Alves**

Toda a trajetória teológica e educacional de Rubem Alves está calcada em duas marcas: os conhecimentos adquiridos a partir das leituras e a caminhada pessoal pela religião e pela educação. Alves questionou-se sobre a sua fé religiosa ainda como seminarista e seu despertar quanto às questões da educação surgiu a partir das histórias contadas à filha Raquel. Embora sem a intenção de se sentir agregado ao mundo academicista e científico, por entender que os cientistas afirmavam os objetos estudados categoricamente (e Alves tinha horror às certezas), seus escritos se tornaram cada vez mais refletidos, espelhados e reproduzidos com base nas instituições acadêmicas<sup>169</sup>. Rubem Alves é um “ser” de coração, porque vê a beleza subjetiva em todos os aspectos da sua tradição religiosa, que ele mesmo denomina como erótica e herética, por se opor frontalmente aos dogmas cristalizados da

<sup>166</sup> ALVES, 1988, p. 95.

<sup>167</sup> Cf. ALVES, 1999, p. 150.

<sup>168</sup> ALVES, 2000, p. 40.

<sup>169</sup> Cf. CERVANTES-ORTIZ, 2005, p. 36-38.

instituição religiosa e sua teologia está balizada no avesso do seu ser de sujeito social<sup>170</sup>. Ilustrando o tema, demonstra-se a compreensão que Alves manifesta a respeito de Deus:

De vez em quando alguém me pergunta se eu acredito em Deus. E eu fico mudo, sem dar resposta, porque qualquer resposta que desse seria mal entendida. O problema está neste verbo simples, cujo sentido todo mundo pensa entender: acreditar. Mesmo sem estar vendo, eu acredito que existe uma cordilheira chamada Himalaia, e acredito na estrela Alfa Centauro, e acredito que dentro do armário há uma réstia de cebolas... Se eu respondesse à pergunta dizendo que acredito em Deus, o estaria colocando no mesmo rol em que estão as montanhas, a estrela, as cebolas, uma coisa entre outras, não importando que seja a maior de todas.

[...]

Pois a isso que nos referimos pelo nome de Deus é assim mesmo: um grande, enorme Vazio, que contém toda a beleza do universo.

[...]

E assim, me atrevendo a usar a ontologia de Riobaldo, posso dizer que Deus tem de existir. Tem beleza demais no universo, e beleza não pode ser perdida. E Deus é esse Vazio sem fim, gamela infinita, que pelo universo vai colhendo e ajuntando toda a beleza que há, garantindo que nada se perderá, dizendo que tudo que se amou e se perdeu haverá de voltar, se repetirá de novo. Deus existe para tranquilizar a saudade. Posso então responder à pergunta que me fizeram. É claro que acredito em Deus, do jeito como acredito nas cores do crepúsculo, do jeito como acredito no perfume da murta, do jeito como acredito na beleza da sonata, do jeito como acredito na alegria da criança que brinca, do jeito como acredito na beleza do olhar que me contempla em silêncio. Tudo tão frágil, tão inexistente, me faz chorar. E, se me faz chorar, é sagrado... É um pedaço de Deus... Dizia o poeta Paul Valéry: 'Que seria de nós sem o socorro daquilo que não existe?'<sup>171</sup>

Deus, para Alves, é o imenso vazio da sua alma. Nessa instância os desejos são libertos e se apresentam como esperança de que, no futuro, sejam encontradas, em meio a esse imenso vazio onde as coisas foram levadas pelo tempo. Assim também se fazem presentes os seus ideais de educação: na esperança do olhar curioso da criança sedenta de aprender. A construção do seu Deus e a percepção da educação se edificam por meio da poesia e da música, prescindindo de lugares sagrados e designados pela religião institucionalizada, pois não se sustentam numa educação desarraigada do desejo de aprender. Alves deposita no sujeito social a condição de ser o próprio altar de contemplação da presença de Deus, onde quer que se situe no mundo,<sup>172</sup> e a premissa de que o aprendizado também se constrói pela relação dialógica que permeia o sujeito social em sua condição de aprendiz.

Alves discorre sobre suas ideias religiosas no mundo dos sujeitos sociais e a concepção de um Deus cujo sinônimo é “medo” se desvenda ainda na infância. Segundo Alves,

<sup>170</sup> Cf. REBLIN, 2014, p. 31.

<sup>171</sup> ALVES, 2015, p. 17-21.

<sup>172</sup> Cf. ALVES, 2015, p. 20, 21.

As ideias religiosas não nascem das crianças. São colocadas no corpo das crianças pelos adultos. Minha mãe me ensinou a rezar: ‘Agora eu me deito para dormir. Guarda-me, ó Deus, em teu amor. Se eu morrer sem acordar, recebe minh’alma, ó Senhor. Amém’. Resumo mínimo de teologia cristã: há um Deus, há morte, há uma alma que sobrevive à morte. Depois vieram outras lições: ‘Deus está te vendo, menino...’ Deus vira um Grande Olho que tudo vê e me vigia. Meu primeiro sentimento em relação a Deus: medo.

As crianças acreditam naquilo que os grandes falam. E assim se inicia um processo educativo pelo qual os grandes vão escrevendo no corpo das crianças as palavras da religião. O corpo da criança deixa de ser corpo de criança – passa a ser o caderno em que os adultos escrevem suas palavras religiosas.<sup>173</sup>

Exatamente em virtude dessa concepção de Deus, inserida na sociedade, Alves desconsiderou a religião institucional como depositária da fé, pois suas interlocuções não consideram Deus como morador de algum lugar depois que a vida acaba. Ele não alimenta a idealização institucionalizada de que Deus fica feliz com o nosso sofrimento; não consegue imaginar que um pai (Deus) mataria o próprio filho para satisfazer justiça perante os homens. Alves continua ligado à religiosidade, e assim o confessa, não pelas ideias do cristianismo ou do protestantismo, mas pela beleza da tradição cristã como a mais alta forma de verdade<sup>174</sup>. Assim também o faz com a educação institucionalizada, ao propor desmistificá-la como rotina paralisante e elevá-la como missão provocativa da inteligência, do espanto e da curiosidade.

A Teologia e a educação na perspectiva alvesiana deveria fazer com que os sonhos se tornassem visíveis mediante poesia, imaginação, esperança e sabor. Nesse encantamento poético, erótico e herético, a teologia geraria deuses capazes de amparar seres que clamam pela presença do invisível em momentos de desesperança<sup>175</sup> e a educação seria o despertar do educador e do educando para que estes possam se transformar em protagonistas do processo educacional. Propõe-se aqui desvelar o que Alves intentou enunciar ao se referir à sua Teologia como encantamento erótico e herético. A concepção que se revela como encantamento erótico faz menção à reciprocidade do amor em sua plenitude própria e na sua interação com outros homens, com Deus, com as coisas que circundam a natureza, com a vida e com a beleza do universo. O encantamento herético revela um posicionamento teológico contrário a todo dogma ou preceito religioso constituído pelas religiões institucionalizadas<sup>176</sup>. Alves proclama, como único dogma da sua teologia cristã erótico-herética, que fora da beleza não há salvação<sup>177</sup>. Na interlocução com a obra de Cervantes-Ortiz, a ruptura de Alves com a

<sup>173</sup> ALVES, 2015, p. 28.

<sup>174</sup> Cf. ALVES, 2015, p. 29-30.

<sup>175</sup> Cf. CERVANTES-ORTIZ, 2005, p. 209-210.

<sup>176</sup> Cf. CERVANTES-ORIZ, 2005, p. 217-221.

<sup>177</sup> Cf. ALVES, 2015, p. 31.

teologia tradicional se dá a partir do instante em que a sua própria teologia passa a ser poesia e não precisa de Deus para subsistir:

A ruptura de Alves com a teologia tradicional pode ser mais bem compreendida na seguinte afirmação: ‘Minha teologia não precisa da existência de Deus. Por isso, deixou de ser teologia. Passou a ser poesia. Ela não prova nada. E nem quer. Somente anuncia ausências, objetos para os quais a minha nostalgia se inclina’.<sup>178</sup>

Esse desencanto com a realidade eclesiástica talhada no seio da religião institucionalizada iniciou Alves no percurso teológico de externar a fé no espaço social. Uma das intenções de Cervantes-Ortiz é exatamente “[...] demonstrar que o itinerário teológico, intelectual e espiritual de Rubem Alves [...] constitui uma via alternativa de desenvolvimento da teologia latino-americana, pois surge da matriz original do que se conhece como ‘teologia da libertação’ [...]”<sup>179</sup>. A teologia da libertação em Rubem Alves anuncia uma nova expressão dialógica para a conciliação com um Deus que combate a opressão do sujeito social, impulsionando-o na busca de esperanças permanentes e conduzindo-o ao confronto com os desencantamentos com os preceitos religiosos na crença institucionalizada das religiões<sup>180</sup>.

Em todas as obras de Alves aqui estudadas descortinam-se as bases dos posicionamentos das suas convicções religiosas para projetar o ser humano como sujeito da própria história sem que, com isso, esse mesmo sujeito social seja obrigado a se desfazer das próprias concepções acerca do sagrado e dos mistérios da existência de Deus. Sagrado, para Alves, é tudo que vive na terra. O grande mistério é um Deus não institucionalizado e aprisionado dentro das doutrinas religiosas existentes. Deus é silêncio, vazio, o ar respirado, as árvores, as montanhas, os bichos. Deus é o universo. Para Alves, “Deus não é objeto de pensamento. É objeto de degustação. Provai e vede que Deus tem gosto bom...”<sup>181</sup>. O Deus objeto de degustação para Alves vê o mundo com os olhos de uma criança sempre à procura de alguém para brincar porque, para ele, as crianças têm experiências místicas que fazem com que o mundo seja visto como algo iluminado pela beleza. Nesse sentido a experiência mística revelada transcende o que os olhos cheios de saberes pré-concebidos são capazes de enxergar.

Deus é o reflexo, o espelho da nossa alma. Religião, por sua vez, é a saudade dos exilados de si mesmos. Para Rubem Alves, a fé é uma relação de confiança com Deus e o grande problema da religião institucionalizada é exatamente a proibição do pensamento

<sup>178</sup> CERVANTES-ORTIZ, 2005, p. 28.

<sup>179</sup> CERVANTES-ORTIZ, 2005, p. 28.

<sup>180</sup> Cf. CERVANTES-ORTIZ, 2005, p. 149-150.

<sup>181</sup> Cf. ALVES. Vídeo: “*Perguntaram-me se acredito em Deus*”. 22/08/2007. Disponível em: <<https://institutorubemalves.org.br/wp-content/uploads/2018/08/2007.04.03.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2017.

religioso em uma concepção voltada para o amor. Alves concebe a religião e a educação institucionalizadas como gaiolas que aprisionam os pensamentos e os sentimentos do sujeito social<sup>182</sup> e compara a sua teologia a um mosaico no qual cujas peças são juntadas de modo a invocar Deus como protesto e poder dos oprimidos, de forma que cada religião desvela uma verdade absoluta sobre o seu Deus<sup>183</sup>. Religião e educação, para Alves, é uma linguagem, um jeito de tratar do mundo, depositando esperanças e desejos de que tudo faça sentido a partir das construções das palavras. Essas concepções de religião e educação estão relacionadas ao combate às injustiças sociais, econômicas e políticas do sujeito social, essa criatura oprimida, sofrida, massacrada, sem voz e sem vez na sociedade de classes, para libertar-se das amarras sociais que o engaiolam<sup>184</sup>.

Os olhos do ser humano jamais viram a Deus porque Ele é a criação do sujeito social. As religiões são organizações simbólicas do mundo social. Dessa forma, a religião nasce como protesto da criatura oprimida contra as injustiças sociais e econômicas. Os religiosos sentem e pensam que o universo inteiro faz sentido, tornando a religião ilusão, ideologia para que a vida faça algum sentido. Historicamente, a ciência explica que as pessoas se ligam a alguma religião por questões afetivas e sociais<sup>185</sup>. Alves fundamenta sua concepção na perspectiva feuerbachiana, que considera a religião uma linguagem que confessa o amor. As suas considerações apontam para a concepção marxista de que a religião é um véu místico que separa o sujeito da realidade social. Alves denomina os teólogos como “[...] seres cerebrais [...]” por terem se dedicado a “[...] transformar a beleza da religiosidade em discurso racional.”<sup>186</sup>. Dessa forma, a religião, a partir da concepção científica e como instrumento de opressão, se configura como relações de dominação da sociedade de classes para subjugar o sujeito social aos vínculos da crença institucionalizada, a partir da supremacia de um Deus cujas características se revelam impiedosamente.

A religião no discurso alvesiano aponta para a superação das fronteiras das concepções científicas e teológicas. É só assim que se alcança a sabedoria e se transforma o mundo, aproximando-nos da beleza de Deus<sup>187</sup>. Ao descrever o mundo com simplicidade, Alves persegue o encanto e descobre o fascínio pela poesia como meio de se harmonizar com

<sup>182</sup> Cf. ALVES, 2007, Vídeo: “*Perguntaram-me se acredito em Deus*”. 22/08/2007. Disponível em: <<https://institutorubemalves.org.br/wp-content/uploads/2018/08/2007.04.03.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2017.

<sup>183</sup> Cf. REBLIN, 2014, p. 9.

<sup>184</sup> Cf. REBLIN, 2014, p. 11-213.

<sup>185</sup> Cf. ALVES, 2015, p. 88-91.

<sup>186</sup> ALVES, 2015, p. 31.

<sup>187</sup> Cf. CERVANTES-ORTIZ, 2005, p. 165.

a natureza e consigo mesmo. No equilíbrio com a natureza, Alves se põe em oração e se rende aos cantos e encantos da sua religiosidade, provando e degustando cada saber, acompanhado do sabor da definição desse discurso da beleza que habita no coração humano como sujeito social<sup>188</sup>. Mesmo aquém de compreender os mistérios da existência do Deus institucionalizado das religiões, o homem crê na existência de uma força muito maior que sustenta e fortalece. De outro modo é impossível seguir em direção àquilo que a percepção detecta: os sujeitos são responsáveis pelas próprias ações, tendendo a crer que essa é a essência do instrumento de libertação na perspectiva alvesiana. Conforme demonstra Cervantes-Ortiz, a concepção de religião em Alves indica que “o Deus cujo olhar preenche o universo não é o monstro de tantos manuais dogmáticos. É um ser que quer ser visto com ternura, porque ele mesmo a oferece de mãos cheias, porque é o espaço vazio mais acolhedor que existe.”<sup>189</sup>.

No limiar das concepções da religião e da educação se vê, a partir da década de 1960, um novo cenário: para Rubem Alves, a religião se configura como instrumento de libertação da classe oprimida pela Teologia da Libertação, e Paulo Freire, com sua proposta de educação libertadora, alça o homem à condição de sujeito da própria história, considerando a necessidade da reflexão do oprimido sobre os pressupostos da Pedagogia da Libertação. Em meio ao autoritarismo da ditadura, nem Rubem Alves nem Paulo Freire se conheciam. Ambos foram exilados: Rubem Alves, nos Estados Unidos, denunciado pelos próprios companheiros do protestantismo, e considerado herege; Paulo Freire, no Chile, com sua proposta de educação materializada em reflexões dialógicas como “[...] prática da liberdade [...]”<sup>190</sup> e tecendo fortes críticas à educação bancária originada nas missões jesuíticas.

Não muito diferente das concepções acerca da religiosidade na categoria de instrumento de alienação ou libertação em Rubem Alves, Freire fecunda, com suas reflexões, a educação como ferramenta de edificação da sociedade indulgente. Alves também foi movido por suas histórias de vida pessoal, alicerçando suas produções em contos infantis, ainda nos primeiros anos da década de 1980<sup>191</sup>, afirmação que se fundamenta no seguinte fragmento em Cervantes-Ortiz:

E quando nasceu Raquel, a primeira filha depois de dois filhos, e ela começou a dar sinais de que estava pronta a ouvir as suas estórias, ele aprendeu a ser o pai-de-uma-menina que, ao contar estorinhas sobre encontros e desencontros para ela, descobriu

<sup>188</sup> Cf. ALVES, 2015, p. 17-21.

<sup>189</sup> CERVANTES-ORTIZ, 2005, p. 194.

<sup>190</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 21.

<sup>191</sup> Cf. Instituto Rubem Alves. *Biografia*. Disponível em: <<http://www.institutorubemalves.org.br/rubem-alves/tempus-fugit/biografia/>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

que poderia escrever para outras crianças o que contava. Poderia criar livros para outras e muitas meninas, e poderia então reunir à sua volta outras e muitas distantes crianças, e dizer a elas as histórias que escrevia e alguém ilustrava.<sup>192</sup>

A partir de então, na década de 1980, nasce o educador Rubem Alves, semeando seu pensamento nos educadores de forma que eles compreendessem que “[...] a vida de todos os dias [...] é sempre frágil e efêmera. E, por isso mesmo, é humana e mágica.”<sup>193</sup>. Tal é a herança que Alves deixa aos educadores: a esperança. Os aspectos a serem analisados aqui serão os mesmos propostos para o tema religião, ou seja, a educação como instrumento de alienação ou libertação em Rubem Alves. Por necessidade de delimitação do tema, serão tratadas especificamente suas contribuições para a Educação Básica<sup>194</sup>, entendida como uma das vias de acesso do sujeito social à formação mínima e indispensável ao exercício crítico da cidadania consciente e participativa. Feitas as necessárias observações, o tema principal será retomado: a educação, que tanto pode ser instrumento de alienação quanto de libertação. Embora as contribuições de Alves para a educação tenham nascido como fruto da ruptura da teologia formal tradicional, ele registrou indícios do tema em escritos teológicos desde o momento em que tece observações específicas e pontuais acerca do saber sistematizado, transitando pela concepção de conhecimento científico até o instante em que identifica na educação seu caráter de dominação da classe oprimida, função ideológica do Estado: “A aprendizagem, portanto, em nada se assemelha à maiêutica socrática: dar à luz, trazer à consciência, um conhecimento preexistente.”<sup>195</sup>. Assim sendo, Alves teme que a educação se preste ao papel de instrumento de dominação:

Sua situação é semelhante á da criança que vai pela primeira vez à escola. Ela nada sabe. E o saber lhe será mediado por uma pessoa que *detém* o saber. O caminho do saber não é o caminho da espontaneidade. O conhecimento é dado por alguém que a sociedade definiu como portador de conhecimento. O processo de aprendizagem, portanto, exige o estabelecimento de um tipo de interação social que une *discípulo* e *mestre* numa relação desigual de subordinação, que separa e une aquele que sabe com aquele que ignora. Sendo uma relação entre desiguais ela implica *poder*. O mestre é aquele que tem o poder para impor as suas definições da realidade. O discípulo é aquele que é impotente para manter as suas definições próprias da realidade. O mestre é o forte. O discípulo é o fraco.<sup>196</sup>

<sup>192</sup> CERVANTES-ORTIZ, 2005, p. 16.

<sup>193</sup> CERVANTES-ORTIZ, 2005, p. 17.

<sup>194</sup> A Educação Básica abrange três níveis de ensino, a saber: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/apresentacao>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

<sup>195</sup> ALVES, 2005, p. 156.

<sup>196</sup> ALVES, 2005, p. 155.

Tal referência conduz aos pressupostos analisados no Capítulo 1, em que se examina o monopólio da Igreja Católica. Assim como na religião, a educação encontra-se envolta numa sociedade cujas estruturas zelam por manter os sujeitos sociais à margem por meio da “[...] exclusão econômica e [...] da marginalização política [...]”<sup>197</sup>. As reflexões a respeito da opressão e da libertação perpassam os aspectos até aqui analisados, na religião e na educação, pois em ambos os casos os instrumentos utilizados podem aprisionar e libertar das amarras sociais multiplicadas por séculos na História da Religião e na História da Educação no Brasil.

Tendo em vista as considerações até aqui reunidas, as projeções do próximo capítulo se alicerçarão com uma interlocução das contribuições de Paulo Freire e na fertilização das aspirações de Rubem Alves a uma educação básica proposta dentro da perspectiva de libertação, a partir do compromisso com uma educação básica que dirija o olhar de professores e alunos para uma escola que revele novos horizontes.



---

<sup>197</sup> BITTENCOURT FILHO, 2003, p. 9.

### **3 DA RAZOABILIDADE DA TEOLOGIA DA LIBERTAÇÃO PARA A EDIFICAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO BÁSICA TRANSFORMADORA DA SOCIEDADE: UMA INTERLOCUÇÃO COM PAULO FREIRE**

Nosso propósito em conduzir a interlocução entre Rubem Alves e Paulo Freire neste capítulo tem como ponto de partida a história de vida dos dois pensadores sociais que, embora em lados distintos – Rubem Alves como pastor presbiteriano e Paulo Freire como educador – têm em comum a trajetória do exílio em países diferentes, em plena ditadura militar, por defenderem a necessidade de superação da condição de sujeito oprimido em uma sociedade de classes elitista e desigual.

Rubem Alves iniciou a trajetória profissional como pastor presbiteriano e se tornou referência como Teólogo da Libertação. Nenhum registro no campo da história da educação aponta a Tendência Pedagógica na qual esse educador se referencia. A partir de fatos e dados históricos dos movimentos educacionais já estruturados, é possível conjecturar que ele se enquadraria entre os movimentos das Tendências Progressistas da Pedagogia Libertadora, Libertária e Crítico-Social dos Conteúdos, todas compartilhando a libertação do oprimido pela luta e pela organização como sujeito social.

Assim, a proposta dialógica para este Capítulo 3 fundamenta-se nas reflexões geradas em torno de um movimento capaz de fertilizar uma educação básica transfiguradora do homem. Nesse sentido, a interlocução proposta com esses dois educadores nos dois primeiros tópicos deste capítulo atrelam as concepções de legitimação da libertação como prática possível e necessária, sustentando a formação do sujeito social capaz de metamorfosear a si mesmo e transformar o mundo a partir da aprendizagem significativa. Dessa forma é que se identificam os vínculos necessários à construção da educação básica como ferramenta de articulação como prerrogativa para a libertação humana. Por último, caracteriza-se a compreensão de Rubem Alves de construção de uma estrutura de educação básica sistematizada na escola ideal, cenário constituído na movimentação de professores e alunos em uma relação voltada à prática da cidadania. Muito embora não mais se cite Paulo Freire neste tópico, as interlocuções presentes nos dois primeiros momentos sustentam as considerações já tecidas e estruturadas como sistematização da educação voltada à liberdade como prática da cidadania.

### 3.1 A legitimidade da libertação do sujeito social como propósito para a regeneração da autonomia do ser humano

A conjuntura da década de 1960 legitimou profundas alterações sociais que oportunizaram mudanças estruturais em toda a base da sociedade. No campo religioso e educacional, destacaram-se respectivamente as contribuições de Rubem Alves e Paulo Freire. Os aportes da Teologia da Libertação, concebida por Rubem Alves, caracterizaram essa doutrina como movimento de “[...] protesto da consciência contra as imposições de certo sistema.”<sup>198</sup>. No campo educacional, é expressiva a contribuição de Freire para a educação libertadora que “[...] só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica.”<sup>199</sup>.

Assim como no discurso religioso, em que a relação entre orador e ouvinte pode alienar o sujeito, reduzindo-o a mero depositário de uma crença redutora da condição humana, na educação bancária a relação entre educador e educando pode petrificar as dimensões da realidade concreta<sup>200</sup>. A concepção de educação bancária, também conhecida como Pedagogia Tradicional, transforma-se em instrumento de opressão, com sua proposta vazia de conhecimento em uma prática cheia de conteúdos sem ponto de partida na experiência efetiva do sujeito e sem tampouco percorrer o saber existencial dos educandos.

A falsa generosidade que permeia o discurso religioso<sup>201</sup> também se faz presente na concepção tradicional da educação, dadas as suas raízes fixadas na tradição religiosa do catolicismo. Quanto mais se atarem os nós na rede do pensar autêntico, mais relações doutrinárias se estabelecerão para enredar o sujeito na situação de oprimido; quanto menos dialógica a relação for, menor a possibilidade de vislumbrar um saber que se revele como perspectiva de libertação. A concepção bancária representada na obra de Freire é um controle esmagador da consciência humana, pois “[...] não se deixa mover pelo ânimo de libertar o pensamento pela ação dos homens uns com os outros na tarefa comum de refazerem o mundo e de torná-lo mais e mais humano.”<sup>202</sup>. Essa educação bancária é um recurso utilizado pela classe dominante como dispositivo para que os oprimidos se acomodem à opressão, gerando a

<sup>198</sup> ALVES, 2005, p. 57.

<sup>199</sup> FREIRE, 1987, p. 9.

<sup>200</sup> Cf. FREIRE, 1987, p. 57.

<sup>201</sup> Para mais definições acerca das questões que envolvam a religião como instrumento de opressão do sujeito social, consultar a obra *Religião e repressão*, de Rubem Alves.

<sup>202</sup> FREIRE, 1987, p. 65.

descrença nesse sujeito socialmente ativo. É desatando esses nós que se liberta o sujeito social das amarras que o desarmam para a transformação da sociedade.

O que Rubem Alves denomina “criatura oprimida” na obra *O suspiro dos oprimidos*, Paulo Freire chama “massa oprimida” em *Pedagogia do oprimido*. Ambos os termos se referem àquele que, usurpado de liberdade, se vê aprisionado a um sistema que tolhe a sua natureza de sujeito social. A criatura oprimida pelas concepções religiosas fica emaranhado em uma teia que, segundo Alves, esfacela e fragmenta a sua existência humana por meio de uma personalidade reprimida e legitimada pelos princípios da fé cristã<sup>203</sup>. As massas oprimidas de Paulo Freire são os “[...] “mortos em vida”, são “sombras” de gente, [...] desesperançados e submetidos a uma permanente “guerra invisível” [...]”<sup>204</sup>. Os oprimidos os experienciam uma relação de violência fundada pelo desamor, pelo terror, pela tirania, pelo ódio, pela violência, enfim, são os “[...] esfarrapados do mundo”<sup>205</sup>.

Qualquer que seja a expressão utilizada, quer seja como massa oprimida ou criatura oprimida, é patente a identificação com a real situação da grande maioria da população brasileira, à margem da sociedade elitista que oprime pelo apoderamento, reduzindo esse ser humano às mazelas da vida e, segundo Alves,

O que Paulo Freire pretendia era dar coragem aos pobres para falar. E, daí, coragem para se tornarem criadores do seu próprio mundo. Note-se o valor positivo da cultura do povo. É daí que devem partir os projetos de transformação social. Um mundo livre e humano é aquele que é um espelho das dores e aspirações que se encontram presentes naquilo que os oprimidos produzem como cultura.<sup>206</sup>

Note-se que os propósitos de Rubem Alves de Paulo Freire são concebidos a partir de uma sustentação que evidencia os horizontes do sujeito social, capaz de transformar a si mesmo, para engendrar-se como agente consciente da necessidade de se opor à sua posição de oprimido. Para ambos os pensadores, trata-se de um ser ambíguo em sua condição humana: para Alves, ele é enigmático no que se refere às indagações que permeiam o seu ser a partir das suas reflexões acerca da religiosidade; para Freire, é ambíguo no que permeia a sua situação de opressão relativa às condições que permeiam o mundo da “[...] cultura letrada”<sup>207</sup>.

A partir da religiosidade, Rubem Alves explora a condição desse ser que se apropria da natureza para modificá-la, com o propósito de acomodá-la às necessidades e exigências do

<sup>203</sup> Cf. ALVES, 1999, p. 130.

<sup>204</sup> FREIRE, 1987, p. 170.

<sup>205</sup> FREIRE, 1987, p. 42-43.

<sup>206</sup> ALVES, 1999, p. 132.

<sup>207</sup> FREIRE, 1987, p. 18.

seu desenvolvimento sustentável no mundo<sup>208</sup>. Freire parte da apropriação de uma proposta de aprendizagem em que o homem não se adapta ao mundo: ele o humaniza num processo biológico e histórico para se libertar<sup>209</sup>. As perspectivas de Alves e de Freire aqui engendradas iluminam os olhares para que se projete o ser humano de propulsor da sua transfiguração de criatura oprimida para o homem livre dos entrelaçamentos coercitivos que o impedem de problematizar as circunstâncias humana, biológica e social.

Pode-se, com base nas considerações até aqui tecidas, sustentar que tanto a religião como a educação podem exercer duas funções essenciais na sociedade: alienante ou libertadora. É alienante quando imbeciliza o ser humano, conspirando contra a percepção individual e sabotando a aspiração coletiva ao produzir o “[...] esfacelamento e a fragmentação da experiência humana, dividida entre uma identidade reprimida e uma funcionalidade imposta.”<sup>210</sup>. O opressor, ao doutrinar o sujeito oprimido, o faz com a intenção de inseri-lo em uma realidade que deve permanecer intocada. Já na contramão da função alienante, encontra-se a função libertadora, voltada ao sujeito socialmente histórico na “[...] luta incessante de recuperação da sua humanidade [...] que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação [...]”<sup>211</sup>.

Tanto em Rubem Alves como em Paulo Freire, a fertilização do ser humano como indivíduo propulsor da sua historicização no mundo concreto, no qual habita, torna-se o ponto central para a transcendência nas diversas relações constituídas na sociedade. Essa transcendência, ligada ao aspecto social, por sua vez, se caracteriza por uma diversidade cultural estabelecida a partir de “[...] círculos construídos para responder a necessidades fundamentalmente dadas pelo corpo.”<sup>212</sup>. Em Paulo Freire identifica-se a constituição de “círculo de cultura” como “[...] estrutura dinâmica e o movimento dialético do processo histórico de produção do homem”<sup>213</sup> por meio das práticas dialógicas que se revelam ferramentas de descoberta das situações de opressão nas quais se encontram inseridos os sujeitos sociais.

As práticas dialógicas se sustentam pelo reconhecimento do próprio sujeito e do outro, envolvidos ambos na edificação do mundo partilhado em um encadeamento histórico

<sup>208</sup> Cf. ALVES, 1999, p. 12.

<sup>209</sup> Cf. FREIRE, 1987, p. 14.

<sup>210</sup> ALVES, 1999, p. 33.

<sup>211</sup> FREIRE, 1987, p. 32.

<sup>212</sup> ALVES, 1999, p. 172-173.

<sup>213</sup> FREIRE, 1987, p. 12-13.

“[...] de permanente libertação”<sup>214</sup> do elo opressor ao qual foram submetidos historicamente desde a época da colonização do território brasileiro. Assim como no discurso religioso, que pode servir para alienar o sujeito social, na educação, a relação entre educador e educando também pode petrificar a realidade concreta. Essa cristalização do saber socialmente constituída pelas instituições escolares é corroborada por práticas perpetuadas pela condução de saberes totalmente destituídos da [...] “experiência existencial dos educandos [...]”<sup>215</sup>.

Entender a libertação do sujeito social como condição para a sua humanização significa entender esta última como fecundação da ação e reflexão sobre o mundo de modo a transformá-lo e transformar o próprio ser, tornando-o histórico e problematizador de si mesmo e das suas relações com o mundo que o cerca<sup>216</sup>. É nesse sentido que a Teologia da Libertação, na perspectiva alvesiana, se põe a serviço da “[...] explosão de um grito reprimido de liberdade [...]”<sup>217</sup>, cujas variações, que permeiam o seu pensamento, decorrem da percepção da necessidade de experienciar o sentido da vida na plenitude, a partir da correlação entre o ser humano e o meio, em harmonia com “[...] a sua particularidade emocional e afetiva.”<sup>218</sup>. Também nesse sentido, a educação problematizadora de Paulo Freire, como prática de libertação do sujeito social, denuncia a realidade desumanizante, agindo como coadjuvante do compromisso histórico e social do ser humano como agente dialógico em suas relações com o mundo e com os outros seres humanos<sup>219</sup>.

A similaridade na fertilização dos ideais de libertação da classe oprimida em Freire já se refletia nas manifestações alvesianas, constatando-se que este último instiga o leitor a explorar a concepção da temática em *O suspiro dos oprimidos*<sup>220</sup>. As leituras aqui selecionadas sobre o tema religião em Rubem Alves forneceram fortes indícios de que, para além da preocupação com a libertação do ser humano pela compreensão da religiosidade institucionalizada como instrumento que engaiola a sensibilidade do sujeito social, Alves também expressou preocupação considerável com a educação em boa parte dessas obras. Essa inquietude do autor o levou a romper com as fronteiras da cientificidade e reformular a difusão dos seus escritos. A profundidade do saber assimilado por Alves se transfigurou na disseminação dos seus ideais em uma linguagem menos científica, porém não menos profunda

<sup>214</sup> FREIRE, 1987, p. 41.

<sup>215</sup> FREIRE, 1987, p. 57.

<sup>216</sup> Cf. FREIRE, 1987, p. 67.

<sup>217</sup> ALVES, 2005, p. 52.

<sup>218</sup> ALVES, 1999, p. 33.

<sup>219</sup> Cf. FREIRE, 1987, p. 73.

<sup>220</sup> Cf. ALVES, 1999, p. 131-132.

em termos substanciais. Alves rompeu com a linguagem academicista a partir da obra *Filosofia da ciência: introdução ao jogo e suas regras*<sup>221</sup>, um livro que

[...] foi escrito para acabar com o mito de que o cientista pensa melhor que os outros. Este é um mito perigoso, que inibe o pensamento e induz comportamentos, dando ao comum dos mortais a impressão de que os cientistas pensarão por todos. Rubem Alves disseca todos os riscos dessa atitude, num livro que não é apenas para ser lido, mas para ser assimilado. Fundamental para o autor é que os leitores de *Filosofia da ciência* – introdução ao jogo e suas regras passem a buscar soluções pessoais a partir de uma nova compreensão das noções de ciência e de senso comum, a fim de viver melhor e sobreviver num mundo em que a supervalorização das especializações apresenta sérias ameaças à independência de pensamento e à autonomia pessoal.<sup>222</sup>

E foi exatamente isso que Alves fez: utilizou os próprios meios pessoais para subsidiar uma educação também comprometida com a linguagem do amor, demonstrando o reconhecimento de que a escola tradicional, já ilustrada no Capítulo 1, detentora do saber sistemático, já não produz significado para a libertação do sujeito social. As contribuições de Alves para a educação também perpassam a linguagem do amor, da emoção, dos sentidos, do prazer e da esperança, também presente nas contribuições de Paulo Freire para uma educação humanística a partir de “[...] visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação.”<sup>223</sup>

Segundo Alves, para que o educador contribua “[...] para a fome de saber de seus alunos” na educação básica, há que se transformar “[...] o processo de formação do professor [...]” para que a sala de aula se converta em espaço onde as vivências e práticas dos alunos sejam refletidas como ponto de partida para um aprendizado significativo<sup>224</sup>. Alves ainda discorre sobre o sentido do aprendizado significativo como conhecimento adquirido a partir da fascinação do indivíduo pela experiência do ato de educar<sup>225</sup>. Nessa interação existencial os indivíduos se envolvem como partícipes da construção de uma educação voltada à sensibilidade do despertar da “[...] capacidade de se colocar no lugar do outro [...]”, base significativa “[...] da civilização, da sociedade, a base da ética, da bondade.”<sup>226</sup>.

<sup>221</sup> A primeira edição desta obra é de 1981 conforme consta no *site* oficial do autor. A obra que utilizamos para a composição desse diálogo refere-se à 8ª edição, publicada em 2004.

<sup>222</sup> Sinopse disponível em: <<https://www.amazon.com.br/Filosofia-Ci%C3%AAncia-Introdu%C3%A7%C3%A3o-Jogo-Regras/dp/8515019698>>. Acesso em: 27 fev. 2018.

<sup>223</sup> FREIRE, 1987, p. 84.

<sup>224</sup> Cf. ALVES, Rubem. *O aluno, o professor, a escola: uma conversa sobre educação*. Campinas, SP: Papyrus 7 Mares, 2011, p. 9.

<sup>225</sup> CF ALVES, 2011, p. 24.

<sup>226</sup> ALVES, 2011, p. 29.

A educação transformadora da sociedade requer a contextualização dos possíveis caminhos que despertem no educando a disposição do pensar como perspectiva passível de erro para se chegar ao acerto. Ou seja, é necessário aguçar a mente para que esta se desenvolva como consciência prática a fim de

[...] que o próprio aluno se envolva assumindo posições, expondo suas opiniões. Fazer com que, na escola, ele não se veja apenas um ouvinte, passivo, mas também como um ser falante, ativo, que tem voz própria e não precisa se manifestar apenas através de representações.<sup>227</sup>

Considerada a legitimidade da libertação do sujeito social para a regeneração da autonomia, tem-se como pano de fundo a necessidade da construção de uma perspectiva de libertação do sujeito social pela composição da educação básica como saber que perpassa a necessidade do reconhecimento do educando como sujeito presente no processo educacional com suas expectativas e experiências. É também necessário compreender que esse mesmo sujeito se constitui como ser humano fundamentado nas relações existenciais com outros sujeitos e com o mundo a partir de concepções variadas que transitam pela diversidade social, cultural e de gênero. É com base nesse sentido de libertação que se trarão à luz as contribuições de Alves para a compreensão da viabilidade do mundo a partir de bases constituídas no amor e na esperança.

### **3.2 Perspectiva da educação básica como instrumento de articulação para a libertação do ser humano enquanto sujeito social**

A abordagem aqui iniciada traz à luz o entendimento de que o sujeito social se estabelece a partir das relações com outros sujeitos sociais e com o mundo. O ser humano, pouco depois da gênese, cria vínculos afetivos e emocionais em um círculo mais restrito, ou seja, com os membros da família. Esses círculos sociais se expandem com o tempo, incorporando outros cenários em relações mais específicas e pontuais, abrangendo os espaços religiosos e educacionais, dentre tantos outros. Assim, o novo é alcançado a partir dos vínculos sociais e afetivos construídos ao longo da vida.

As décadas de 1950 e 1960 são palco de intensas alterações nas instituições religiosas e educacionais na sociedade brasileira. Em paralelo com essas crises, e no núcleo da sociedade, fertilizavam-se ideais de libertação na luta e na conquista do espaço em uma

---

<sup>227</sup> ALVES, 2011, p. 62.

estrutura marcadamente opressora e implacável. Os acontecimentos sociais desse período fornecem os aportes necessários ao imaginário religioso, e no palco educacional se configuram nos movimentos coletivos em favor da libertação.

No plano da fé cristã, aflora uma diversidade religiosa e ideológica que emerge das classes populares a partir de estudos sociológicos em um país de ampla complexidade de manifestações culturais, na verdade um excelente território de investigação<sup>228</sup>. Porém, esse cenário matizado pelo florescimento das religiões populares no seio da sociedade também encobre a “[...] íntima relação com a estrutura de dominação de classes na sociedade capitalista.”<sup>229</sup> Com o propósito de combater a estrutura de controle social da consciência, desponha, no fim da década de 1960, a Teologia da Libertação,

[...] que pretende contestar os ideais de desenvolvimento quantitativo, que se silencia sobre as condições opressivas das relações sociais, seja a nível internacional, seja a nível doméstico. O que importa não é o crescimento, puro e simples, crescimento que preserva a continuidade das relações de dominação, mas o salto qualitativo que transforma os homens de objetos em sujeitos da sua própria história.

Com relação à composição das ideias educacionais surgidas nesse período, acomoda-se o aparecimento da Escola Nova

[...] como reflexo da popularização de pensamentos novos que questionavam a escola convencional e que se mostravam em obras e em ações de Pestalozzi (1746-1827), John Dewey (1859-1952), Rudolf Steiner (1861-1925), Maria Montessori (1870-1952), Jean Piaget (1896-1980), Antón Semiónovich Makarenko (1888-1939), Ovide Decroli (1871-1932), Paulo Freire (1921-1977) e muitos, muitos outros.<sup>230</sup>

Percorrendo o caminho delineado como possibilidade de libertação, as reflexões aqui expostas conduzem à compreensão de que o professor não é mais “[...] o centro do processo de ensino e o aluno apenas um receptor de saberes que, aula a aula, ia acumulando.”<sup>231</sup>. Essa concepção de educação bancária, apresentada pelos missionários jesuítas durante a colonização como proposta de dominação, já não se acomoda aos ideais de emancipação necessários à construção de uma sociedade diversificada e plural. A quietude e a inércia do educando cederam lugar à inquietude e à curiosidade de um processo dinâmico, em que a aprendizagem se desenvolve a partir das relações baseadas nas trocas de experiências entre

<sup>228</sup> Cf. ALVES, 1999, p. 116-117.

<sup>229</sup> ALVES, 1999, p. 127.

<sup>230</sup> ANTUNES, Celso. *Professores e professauros: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 18.

<sup>231</sup> ANTUNES, 2010, p. 15.

todos os envolvidos em um interminável “[...]confronto entre os saberes e o conjunto de significados que cada um constrói.”<sup>232</sup>

Compreender a aprendizagem como processo gerado na relação dialógica entre os sujeitos é fator determinante para o equilíbrio que viabiliza o saber a todos a partir de uma perspectiva que possa contemplar a criação e assegurar o progresso, considerando o compromisso da educação composto de quatro conhecimentos fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser<sup>233</sup>. Esses quatro elementos se asseguram mutuamente como contribuições fundamentais ao direcionamento de uma educação que desobstrui a via da aprendizagem dos entraves à autonomia.

Aqui novamente contribui Freire, com a concepção de que “[...] o homem é um ser inacabado [...] que busca se integrar em seu contexto para intervir e transformar-se, modificando o mundo [...] como agente transformador do mesmo [...]”<sup>234</sup>, fortalecendo-se em um movimento de busca permanente de libertação. Em toda instituição religiosa ou educacional a classe que detém o controle sempre utilizará as práticas coercitivas de sustentação do seu *status*. A crença institucionalizada se apropria da linguagem religiosa para o aprisionamento, assim como a educação, ao servir-se de meios de cerceamento da liberdade, com programas educacionais que em nada acrescentam à consciência humana.

Para que a educação cumpra o seu papel de agente transformador da sociedade, a escola necessita conectar-se ao prazer do professor em ensinar, bem como à curiosidade e à satisfação do aluno em aprender. É sob essas diretrizes que Alves desenvolve sua concepção de educação, em que “[...] o conhecimento é uma experiência prazerosa. Não somente isso: é um prazer que engravida as ideias.”<sup>235</sup> E é ao vislumbrar essa fecundação da educação, gestada a partir dos desejos mais profundos de que o sujeito social se projete como ser humano livre para se estabelecer no mundo, que Alves adverte quanto à necessidade de provocar o pensamento e tomar como objeto do conhecimento a curiosidade, eixo central de uma aprendizagem significativa como expressão da liberdade<sup>236</sup>.

Alçar a curiosidade à essência da verdadeira aprendizagem significa trabalhar com a perspectiva de que a aquisição do conhecimento mova o ser humano, ensejando sua interação com as mais diversas possibilidades. Alves descreve esse movimento de forma muito peculiar e ousada, sintonizando as suas experiências pessoais e profissionais para dedicar-se a uma

<sup>232</sup> ANTUNES, 2010, p. 21.

<sup>233</sup> Cf. ANTUNES, 2010, p. 45.

<sup>234</sup> ANTUNES, 2010, p. 178.

<sup>235</sup> DIMENSTEIN, Gilberto; ALVES, Rubem. *Fomos maus alunos*. Campinas, SP: Papirus, 2003, p. 35.

<sup>236</sup> Cf. DIMENSTEIN; ALVES, 2003, p. 102.

estrutura lógica construída a partir da concepção “[...] de que a escola só funciona se for lugar de experimentação, de curiosidade, e que o professor só funciona se for um gestor de experiências, de curiosidades.”<sup>237</sup> Novamente aqui outra questão substancial se apresenta, a necessidade de o professor se libertar do eco de uma educação aprisionada a um sistema que teve como essência doutrinar a partir de um padrão de comportamento definido por outros sujeitos “[...] para acalmar o medo humano da incógnita”<sup>238</sup>, tendo como intenção dominar e pacificar a grande massa popular.

É harmonizando a escola com princípios que tratam a inteligência como a arte de pensar que o educador interpreta as necessidades atuais da aquisição do conhecimento, considerando a multiplicidade de formas de obtenção do aprendizado significativo. Isso exige o entendimento de que “[...] já não se consegue mais ensinar sem se levar em conta a Internet, a televisão, o rádio, o jornal, ou seja, se você ensinar sem trabalhar com o tempo real você falha.”<sup>239</sup> Conhecer, em um mundo onde todo tipo de informação está nas palmas das mãos, preceitua o querer, numa busca incessante de um sentido do qual se apropriar para transformar a estrutura preexistente e acomodá-la a partir do momento em que é necessário

[...] não conhecer para ter vontade de conhecer, de esquecer, de desaprender. [...] é muito mais difícil desaprender o aprendido do que aprender uma coisa nova. O aprendido se agarra na gente de uma forma terrível e é o aprendido que impede que eu aprenda uma coisa de uma maneira diferente. Então, é preciso desaprender o aprendido [...] esquecer o sabido para lembrar do esquecido. É preciso ter olho novo para ver as coisas velhas de maneira diferente.<sup>240</sup>

Para Alves, a aprendizagem acontece quando está intimamente relacionada a um objeto de desejo, que vai assumindo a função de “[...] provocar o pensamento”<sup>241</sup> para a sua metamorfose em motivação indispensável à conexão das reflexões tecidas ao redor do processo das experiências significativas, que contribuirão para que se trilhe o caminho das descobertas, fazendo frutificar um conhecimento útil como instrumento de libertação. Despertar a paixão e a curiosidade pela aprendizagem é tarefa do educador que se preocupa em comunicar as ideias e sentir satisfação ao ver os alunos crescerem, crescendo junto a eles, em uma relação de respeito aos diversos saberes e de cumplicidade com a construção de um conhecimento que faça a diferença aqui e agora.

<sup>237</sup> DIMENSTEIN; ALVES, 2003, p. 69.

<sup>238</sup> DIMENSTEIN; ALVES, 2003, p. 76.

<sup>239</sup> DIMENSTEIN; ALVES, 2003, p. 62.

<sup>240</sup> DIMENSTEIN; ALVES, 2003, p. 107.

<sup>241</sup> DIMENSTEIN; ALVES, 2003, p. 101.

Nessa combinação de respeito com diversidade e cumplicidade existe uma interlocução estreita com a educação dos sentidos, presente em diversas obras de Alves. Essa educação dos sentidos é a essência de uma escola real que transporte consigo “[...] os valores e os sentimentos mais íntimos”<sup>242</sup> de uma geração que desabrocha para um mundo de possibilidades de alteração acelerada do conhecimento. Se não souberem lidar com essa situação, as instituições sociais (dentre elas a igreja e a escola) deverão ser reinventadas para o declínio da dominação das classes populares, de modo que seu desmoronamento liberte o ser humano. É essencial reconhecer como uma das funções do educador “[...] dar raízes para saber de onde a pessoa vem e asas para ela poder voar. Se o indivíduo tiver as raízes e as asas, sempre vai fazer da vida um ato criativo.”<sup>243</sup>

Considerando que os meios institucionalizados da sociedade, dentre eles a igreja e a escola, são espaços de acolhimento das diversas culturas e formas de ser dos indivíduos sociais, a funcionalidade dessas instituições deveria evidenciar a imprescindibilidade do seu sustento como conexão estabelecadora da real necessidade de se manter vivos a paixão e o entusiasmo da aprendizagem capaz de considerar os saberes das crianças em suas particularidades e história de vida, fazendo com que a educação aconteça

[...] quando você consegue abrir uma possibilidade, seja ela qual for. E quanto mais é encantado pelas possibilidades, mais você é, essencialmente, um aprendiz. Por isso, o professor aprendiz é aquele que também está junto com o aluno, com curiosidade de saber as coisas.<sup>244</sup>

Estabelecer a tessitura da teia dos saberes necessários a uma educação que privilegie o aprendizado significativo, com vistas à emancipação do sujeito social, requer um processo revolucionário ousado e primordial para a composição do homem livre, em uma sociedade edificada sobre possibilidades reais de aprendizado em meio às complexas relações estruturadas na essência dos indivíduos.

Em sintonia com Alves, reflete-se que “[...] a primeira tarefa da educação é ensinar as crianças a serem elas mesmas. [...] e a segunda tarefa da educação é ensinar a conviver. [...] Conviver é viver bem em meio a essa diversidade.”<sup>245</sup>. São as diferenças que proporcionam a compreensão do indivíduo como ser único em permanente busca do conhecimento como sentido da vida, que fecunda o amor e a liberdade. Em resumo, segundo Alves, “[...] a ordem

<sup>242</sup> DIMENSTEIN; ALVES, 2003, p. 69.

<sup>243</sup> DIMENSTEIN; ALVES, 2003, p. 84.

<sup>244</sup> DIMENSTEIN; ALVES, 2003, p. 83.

<sup>245</sup> ALVES, Rubem. *Conversas sobre educação*. 10. ed. Campinas: Verus, 2010, p. 13.

do poder é a ordem do amor. Sem o amor, o poder é estúpido. Sem o poder, o amor é fraco. Mas, quando os dois se encontram, vem a alegria.”<sup>246</sup> E para Alves, a alegria está retratada nas coisas mais simples da vida: no voo do pássaro, na beleza do jardim, ao ouvir uma música, nos olhos fascinantes das crianças. Enfim, em qualquer coisa que faça sentido e motive a existir. Ele considera a educação como instrumento que explora os sentidos, de modo a que o olhar traduza um processo de transformação vital:

Aprender é fazer o corpo crescer por expansões sucessivas. [...] O corpo [...] procura aprender o mundo que o cerca a fim de poder apreendê-lo: o meio ambiente deve se tornar comida. Para que o corpo viva. O que não vira comida, o que não é vital para o corpo, não é aprendido.<sup>247</sup>

Reconhecer o ser humano como sujeito social é admitir nele a composição dessas tantas emoções, sentimentos, sensações, desejos, enfim, percebê-lo na totalidade a partir dos fragmentos de uma coletividade constituída em seu entorno e criando possibilidades de explorar cada vez mais o mundo pelos sentidos. A educação é o mecanismo que desvenda o mundo, revelando o que nunca foi visto antes, permitindo o vislumbre das várias possibilidades captadas pelo olhar e o sentimento que dá significado à vida e à existência em um mundo multifacetado. O sujeito social se produz, conduzindo-se à edificação de um mundo habitado por tantos outros sujeitos singulares, e por meio da educação é possível

[...] formar um povo. Ou seja, ajudar as pessoas a sonhar sonhos comuns para que, juntas, possam construir. As escolas devem ser o espaço onde alunos e professores sonham e compartilham seus sonhos, porque sem sonhos comuns não há povo, e não havendo um povo não se pode construir um país.<sup>248</sup>

Assim como a religião institucionalizada pode se espelhar sobre a crença religiosa, a escola, como organização do saber socialmente aceito, também pode se qualificar como mecanismo de reprodução do saber convencional pela idealização de conteúdos programáticos compartimentados interdependentes e distribuídos em séries de acordo com as faixas etárias. Não se confere, nessa concepção, nenhuma atenção às apreensões já experienciadas pelo educando. Também não se cogita de que a vida já acontece ao redor desse ser social. Os conteúdos são veiculadas incondicionalmente de acordo com preceitos pactuados na sistematização opressora e autoritária. E assim se instala

<sup>246</sup> ALVES, 2010, p. 46.

<sup>247</sup> ALVES, 2010, p. 64.

<sup>248</sup> ALVES, 2010, p. 8.

[...] o perigo das escolas: de tanto ensinar o que o passado legou – e ensinar bem – fazem os alunos se esquecer de que o seu destino não é o passado cristalizado em saber, mas um futuro que se abre como vazio, um não saber que somente pode ser explorado com as asas do pensamento.<sup>249</sup>

É a partir da composição entre a escola real e a ideal que se projetam as interlocuções subsequentes, considerando-se os subsídios necessários à reestruturação de uma educação determinante para a transfiguração do ser humano em sujeito social. O preceito básico para a reconstrução da sociedade tem por base a prerrogativa de que a educação básica é um recurso substancial para que esse ser humano se desprenda das amarras. Geram-se assim interlocuções entre a escola real e ideal, inspiradas nas contribuições de um Rubem Alves humanista e comprometido com uma proposta de educação que sensibilize o olhar e libere os sentidos de educadores e educandos, que verão o mundo por meio de expressões que despertem a emoção e o prazer da profissão docente e do desejo de aprender o que o aluno traz em si.

### **3.3 Desconstruir para construir: perspectiva para uma educação básica transformadora em Rubem Alves**

Tanto a igreja quanto a escola são instituições que se estabeleceram na sociedade como instrumentos de opressão da população desprivilegiada, principalmente no aspecto econômico e no que tange à cultura letrada durante a colonização. A Igreja, pela linguagem religiosa, foi a metodologia necessária aos missionários jesuítas para tolher as atividades dos indígenas, ou seja, “[...] nasceu de uma exigência prática: da luta pela sobrevivência, da necessidade de preservar e de socializar as experiências bem sucedidas.”<sup>250</sup>

Não foi diferente com a instituição escolar. Como já mencionado no Capítulo 1, para que essas populações fossem “civilizadas”, foi necessário que os missionários jesuítas as catequizessem segundo os padrões da sociedade europeia, mediante uma educação centralizadora, coercitiva e aprisionadora do indivíduo. E foram esses modelos de religião e educação que perduraram por séculos na sociedade brasileira. Entretanto, diversos acontecimentos sociais e econômicos trouxeram incertezas quanto a tais padrões cristalizados nas relações de convívio estabelecidas nessa coletividade.

Em defesa de uma sociedade mais justa e igualitária, a elite intelectual impulsionou os princípios que deram autonomia às perspectivas da classe oprimida, tendo como pano de

<sup>249</sup> ALVES, 2010, p. 58-59.

<sup>250</sup> ALVES, 1999, p. 16.

fundo os ideais de libertação de um ser humano detentor de cultura fértil e fecundo de significados. Na religião, foi a Teologia da Libertação quem mais contribuiu para diluir os ideais cristãos do Deus monoteísta, cujas doutrinas foram sedimentadas na fé do povo, por meio da crença em uma criatura divina e mística com poderes sobrenaturais. No caso da educação, o movimento se volta à libertação das massas oprimidas mediante uma pedagogia que eleva a consciência humana com base em suas experiências de vida pessoal e coletiva.

Estabelece-se aqui um paralelo entre uma educação tradicional embasada em programas escolares assentados na organização estabelecida por outros sujeitos, muitas vezes, alijados demais da escola para elaborarem propostas significativas. Em contrapartida, procura-se mostrar, à luz das contribuições alvesianas, a viabilidade da aprendizagem constituída “[...] em resposta aos desafios vitais que estão acontecendo no momento [...] da vida do estudante.”<sup>251</sup> À primeira, denominaremos educação real, e à segunda, educação ideal.

Com relação à educação real, para Alves, a escola deforma as crianças no momento em que, nesse espaço de construção do conhecimento e troca de saberes, os conteúdos transmitidos seguem na contramão do que elas querem saber: “[...] na escola, os professores ensinavam aquilo que ele não queria aprender, do jeito como eles queriam ensinar.”<sup>252</sup> Segundo Alves, os conteúdos escolares representam “[...] os desejos dos outros [...]”<sup>253</sup>, impostos à criança como saber universal e socialmente aceito, e não reproduzem os desejos das crianças. Estabelecer-se-á aqui um paralelo com a religião que, tal como a educação, repousa em criações institucionalizadas como argumentação para transformar o sujeito social em criatura oprimida, tolhendo os seus anseios e desejos mais profundos.

No que tange à educação real, Alves indica que a aprendizagem está intimamente relacionada à dor e ao sofrimento da criança, forçada a conhecer aquilo o que não deseja e que não faz nenhum sentido para a sua vida: “Não posso me conformar com os absurdos que perpassam nossas rotinas escolares: o sofrimento das crianças, a perda de tempo, os esforços desnecessários, os esforços inúteis, os esforços absurdos [...]”<sup>254</sup> Dessa forma, o conteúdo ensinado pela escola está desconectado da vida do aluno e não tem razão de ser, de acordo

<sup>251</sup> ALVES, 2010, p. 49

<sup>252</sup> ALVES, 2010, p. 22-24. Aqui, Alves narra uma lembrança que teve de Bruno Bettelheim (1870-1952), um psicólogo austro-americano que fez de seu trabalho um combate permanente, cujo fim – a saída do isolamento no qual as crianças autistas tinham encontrado refúgio – devia justificar os meios. Utilizou técnicas de trabalho ainda pouco valorizadas, como a leitura de contos de fadas para as crianças internadas. É autor do livro *A psicanálise dos contos de fadas*. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/bruno-bettelheim-e-psicanalise-dos-contos-de-fadas/>>. Acesso em: 06 mar. 2018.

<sup>253</sup> ALVES, 2010, p. 13.

<sup>254</sup> ALVES, Rubem. *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Campinas, SP: Papyrus, 2001, p. 31.

com as projeções do indivíduo para a sua vida, concretizando-se em temas fixados e invariáveis

Pois os programas de aprendizagem a que nossas crianças e nossos adolescentes têm de se submeter nas escolas são iguais à aprendizagem de receitas que não vão ser feitas. Receitas aprendidas sem que se vá fazer o prato são logo esquecidas. A memória é um escorredor de macarrão. O escorredor de macarrão existe para deixar passar o que não vai ser usado: passa a água, fica o macarrão. Essa é a razão por que os estudantes esquecem logo o que são forçados a estudar. Não por falta de memória. Mas porque sua memória funciona bem: não sei para que serve; deixo passar...<sup>255</sup>

Os conteúdos escolares, instâncias desagregadas do contexto de vida real, apenas cumprem uma formalidade que não será aprendida pelo aluno e nada agregarão a uma educação que requer um sujeito social contextualizado, em um mundo em que o respeito ao outro é a base de sustentação no entendimento de uma sociedade cujos ideais de liberdade e harmonia se entrelaçam para a sustentação de uma cultura de paz.

O mundo da escola real não seduz o aluno, mas o desencanta, sequestrando a sua curiosidade, criatividade e paixão por aprender coisas significativas para a absorção da educação tradicional, sustentada em bases cristalizadas e nas práticas coercitivas de opressão. Utilizando-se da autoridade como prática educacional, transforma o conhecimento em instrumento das diferenças sociais e econômicas, impedindo uma relação dialógica em favor de uma aprendizagem significativa.

Sob essa perspectiva, a instituição escolar torna-se o espaço da educação real, o lugar do sofrimento e do desprazer do aluno, sentimentos que se alastram ao longo da vida como impedimento às manifestações de curiosidade e espontaneidade. Essa educação real, aqui representada, faz parte de um conjunto de comportamentos projetados pela lógica mercantilista, no início da colonização, e posteriormente, com base na lógica capitalista da sociedade burocrata e elitista, que concentrou esforços na centralização do poder e no acúmulo de riqueza nas mãos de poucos, pela conveniência de manter as classes sociais menos favorecidas afastadas das decisões que envolviam as questões religiosas, educacionais, sociais e econômicas do país.

Rubem Alves projeta uma educação ideal, construída a partir do princípio de libertação. Essa interlocução depende do olhar para dentro do próprio sujeito e para o outro, em uma relação de respeito às individualidades estabelecida em harmonia entre os sujeitos

---

<sup>255</sup> ALVES, 2001, p. 58.

sociais e com o mundo circundante, como caminho necessário ao alcance da condição de protagonistas da própria história.

Em oposição à educação real, que aliena o ser humano em uma teia de sentidos presente na sociedade elitista e desigual, desponta uma proposta de educação voltada à aprendizagem significativa, que sustenta o conhecimento como particularidade humana, nas relações do sujeito consigo mesmo, com os outros e com o universo do entorno. Considerando a perspectiva de libertação do homem como sujeito social, Alves possibilita traçar os rumos de uma educação básica fomentada pela emoção e pelo prazer, conduzindo a um olhar que se deixa atrair pelo verdadeiro objeto de interesse das crianças porque, para elas, “[...] o mundo é um vasto parque de diversões. As coisas são fascinantes, provocações ao olhar. Cada coisa é um convite...”<sup>256</sup> Identifica-se claramente a concepção alvesiana da educação do olhar, que canta e encanta, fascina e atrai, envolve subitamente como um feitiço do corpo e da alma.

Para essa educação ideal, o olhar deve se transfigurar em entendimento do conhecimento como cenário de estruturação do caminho a ser percorrido de modo a evidenciar “[...] o primeiro momento mágico da educação. O momento em que finalmente nos percebemos que há um imenso mundo para além ou aquém do mundo que espreitamos fora de nós.”<sup>257</sup> Trata-se de enxergar o mundo com os sentidos, experimentar as situações concretas de aprendizagem, estabelecer uma relação dialógica na dinâmica de uma educação do olhar, como exercício de cidadania fundamentado no respeito mútuo. A concepção da educação como prática de cidadania se instaura como um

[...] sentimento profundamente arraigado no indivíduo de pertença a uma comunidade e a consciência que dele decorre dos direitos e deveres que nos ligam aos outros [...] se aprendem [...] na experiência cotidiana de relacionamento e colaboração com os que estão mais próximos de nós. O civismo [...] ‘entranha-se’, isto é, organiza-se e pratica-se no dia-a-dia, de uma forma permanente, consistente e coerente. E é da prática do civismo que resultam a aprendizagem e a consciência da cidadania.<sup>258</sup>

Alves acredita na beleza do olhar das crianças, e muitas vezes se sente parte integrante desse mundo fantasioso e de sonhos. Um mundo que só se vê com o coração encharcado de emoção e sentimentos, com o olhar dirigido à beleza de um jardim, do voo livre do pássaro. O erotismo de Alves em suas considerações concebe o corpo como espaço sem fim dos sonhos e desejos: desejos mais profundos de explorar o mundo como “[...] um

<sup>256</sup> ALVES, 2010, p. 22.

<sup>257</sup> ALVES, 2001, p. 8.

<sup>258</sup> ALVES, 2001, p. 15.

caos grávido de possibilidades à espera da Palavra que fará emergir, do seu silêncio, aquilo que ela invocou.”<sup>259</sup> É nesse sentido que as concepções alvesianas nos revelam um poder enfeitiçante no olhar das crianças ao mundo, enxergando-o com seus olhos puros e verdadeiros.

Alves afirma que “[...] o problema fundamental da nossa educação [...] está em que não sabemos mais sonhar.”<sup>260</sup> Não sabemos sonhar o ideal, nem enxergar o real que se desvela diante dos olhos. Necessita-se de uma educação que se projete como ideal de vida e se construa sobre bases sólidas, como aporte necessário à complexa relação entre os indivíduos sociais e o mundo. Considerar as relações sociais que permeiam a vida requer o discernimento de que todos estão em um processo contínuo de aprendizagem, mas em níveis diferentes. Cada um contribui e recebe, e a coabitação de todos os espaços proporciona uma relação que se metamorfoseia e se constitui como processo significativo de aprendizagem.

Essa escola ideal, que conecta o pensamento à alma, à emoção, à memória, à lembrança, à magia, ao amor e ao sonho, existe.<sup>261</sup> não é uma utopia alvesiana. É um sonho que se torna realidade ao construir um conhecimento presente no dia a dia de alunos e professores. Alves vivenciou esse momento ímpar de conhecimento na Escola da Ponte, na Vila das Aves, em Portugal. Ele assim a descreve:

[...] na Escola da Ponte não faz sentido falar de problemas de indisciplina, porque todos apóiam todos, todos acarinham todos, todos ajudam todos, todos são, efetivamente, cúmplices de todos, todos são, solidariamente, responsáveis por todos. [...] todos procuram reconhecer e respeitar a identidade de todos...<sup>262</sup>

Apreender essa experiência real de educação ideal leva a crer que a educação voltada ao conhecimento significativo pressupõe a construção de bases sólidas e incorporadas em uma práxis erguida a partir da perspectiva real do exercício da cidadania. Pressupõe também a necessidade de reestruturação das atribuições do professor e do aluno como sujeitos integrados ao caminho que percorrem de mãos dadas para a concretização de uma proposta de escola que sirva de modelo para a escrita da própria história pelo homem a partir do seu entendimento de sujeito social.

Alves descreve que, na Escola da Ponte, as relações que se estabelecem estão a todo momento associadas à ética, como convivência sustentada na ajuda mútua, no processo de

<sup>259</sup> ALVES, Rubem. *A alegria de ensinar*. 14ª. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012, p. 54.

<sup>260</sup> ALVES, 2010, p. 76.

<sup>261</sup> Cf. ALVES, 2012, p. 89.

<sup>262</sup> ALVES, 2001, p. 13.

construção do conhecimento e nas experiências de vida dos alunos. Tudo o que lá se aprende faz sentido na prática e ocorre a partir do desejo de construção do conhecimento efetivado como partilha de diferentes saberes, consolidados pela colaboração em um empreendimento coletivo.

A educação ideal, base para a formação de cidadãos críticos, conscientes e autônomos, percebe que o conhecimento nasce da curiosidade espontânea e se consolida na prática que requer o exercício da “[...] liberdade, solidariedade, igualdade, fraternidade, verdade...”.<sup>263</sup> Esses princípios embasam o exercício da verdadeira democracia da aprendizagem significativa, na sua essência social, e são o ponto de encontro para as reflexões necessárias à libertação do homem a partir da transformação da educação básica em ponto de partida para tal libertação.

Apropriar-se das obras alvesianas é aventurar-se a reconhecer o próprio despreparo para sonhar os genuínos sonhos. Sonham-se os sonhos dos outros, e para sonhar sonhos próprios, é preciso desaprender tudo aquilo que foi ensinado. Alves não é contra a educação, nem contra a religião. Antes enfatiza a missão, tanto do professor quanto dos representantes religiosos, da alegria de viver a vida, admirando aquilo que é indispensável à existência: o amor e a felicidade, combustíveis da superação da opressão e de conquista da liberdade, com plena consciência.

Compreende-se, assim, como a religião só faz sentido se vivida na plenitude, instaurada como estrutura de concepção de vida geradora de esperança, e a educação básica ideal como perspectiva de libertação do sujeito social, o que implica a desconstrução de todas as produções das concepções tradicionalistas e excludentes, que permaneceram intocáveis, transmitindo conhecimentos vazios e sem sentido para o aluno. Assim, a construção da sociedade livre parte das contribuições alvesianas sustentadas na crença e na educação dos sentidos, caracterizando o pensamento que sintoniza o prazer da crença e o prazer do ensino, ambos caminhando *pari passu* com a satisfação do aprendizado experimentada pelos protagonistas da sociedade.

---

<sup>263</sup> ALVES, 2001, p. 75.

## CONCLUSÃO

As interlocuções aqui propostas permitiram a análise das concepções de religião e educação como instrumentos de opressão ou libertação do ser humano, esse sujeito movido por anseios e desejos de superação do adoecimento prescrito por ambas as instituições, verdadeiros mecanismos de submissão social.

Foi possível conhecer o Rubem Alves teólogo, cujos textos estavam carregados de emoções aprisionadas no próprio ser, e o Alves educador, de reflexões embebidas em sabedoria, exalando emoção em cada palavra impressa e expressa.

Alves é um ser impregnado de emoções e sentimentos que invadem e aguçam os sentidos e fazem experimentar esse mundo mágico e mítico que lhe aflora as entranhas de humanista verdadeiramente preocupado com a edificação de uma sociedade altruísta e benevolente. Da mesma forma que Alves se revelou como ser erótico e herético na teologia, também o fez com relação à educação, ao idealizar uma escola que proporcionasse um conhecimento desapegado de formulações abstratas do pensamento humano.

As reflexões aqui empreendidas levam à compreensão de que, tanto na religião como na educação, muitas coisas não se explicam, mas se aplicam como busca de libertação, ou por meio da crença religiosa, ou mediante a educação básica transformadora, pressuposto da transcendência do sujeito social.

Alves não se opõe nem à religião, nem à educação. O que propõe com simplicidade, clareza e profundo conhecimento teórico e prático, é que tanto os religiosos quanto os educadores encontrem prazer nas suas atribuições e no compromisso com o sujeito social a partir da cumplicidade com os ideais de libertação. E essa cumplicidade se aplica tanto aos líderes religiosos quanto aos educadores incomodados com a opressão do homem desde as origens.

A essência da religião são os fiéis, assim como a essência da educação são os alunos. Em ambos os casos trata-se de seres humanos impregnados de sensações, sentimentos, desejos, anseios e ideias. O mundo que os cerca se faz no aqui e no agora, como possibilidade de vida, pela esperança de transcendência. É assim que se concentram os esforços de exteriorização da narrativa de Rubem Alves, fomentando a perspectiva de libertação do ser humano, indissociável de sua vocação de sujeito social pela religião e pela educação, não como instituições sociais, mas segundo a concepção de mosaico: uma justaposição de elementos variados e peculiares que enformam o ser. Assim como Deus não se explica pelo

conhecimento científico racional e mensurável, a educação não se constrói à revelia das vivências do educando.

Reblin expressou o pensamento teológico de Alves, ser de muitos cheiros e sabores. Não se pretendeu aqui juntar os cacos que Alves deixou espalhados pelo caminho. Antes se buscou reestruturar esses cacos e formar um novo mosaico, configurado na esperança de que tudo é possível quando feito com amor e com o erotismo da alma inquieta e curiosa. Esse erotismo está presente no corpo pelos sentidos e emoções, e o transcende, extravasando os sentidos.

Ousou-se conectar religião e educação na narrativa de Rubem Alves, insistindo em que tal conexão só foi possível pela perspectiva alvesiana de libertação do sujeito social impregnado de emoções, sensações, sentidos, amor, erotismo e esperança. Sintetizaram-se, sem grande pretensão, as concepções alvesianas em três ações passíveis de sustentar o pensamento desse ser humano excêntrico: meditar, intuir e fertilizar. Cabe àqueles que empreenderem a execução desse legado a germinação, na prática de uma crença impregnada de sentido para uma educação significativa, ambas como propostas de libertação do ser humano como sujeito social. Rubem Alves, afinal, pode ser interpretado como semeador de esperanças.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. *Pedagogia libertadora*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Dc6AJfGEmIM>>. Acesso em: 11 jul. 2017.
- ALVES, Rubem. *O Deus que conheço*. 4. ed. Campinas: Vênus, 2015.
- ALVES, Rubem. *O enigma da religião*. 4. ed. Campinas: Papirus, 1988.
- ALVES, Rubem. *O que é religião?* 15. ed. São Paulo: Loyola, 2014.
- ALVES, Rubem. *O suspiro dos oprimidos*. 5. ed. São Paulo: Paulus, 1999.
- ALVES, Rubem. “Perguntaram-me se acredito em Deus”. Disponível em: <<https://institutorubemalves.org.br/wp-content/uploads/2018/08/2007.04.03.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2017.
- ALVES, Rubem. *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Campinas: Papirus, 2001.
- ALVES, Rubem. *Religião e repressão*. São Paulo: Loyola, 2005, p. 7-31.
- ALVES, Rubem. *Filosofia da ciência: introdução ao jogo e a suas regras*. 8 ed. São Paulo: Loyola, 2004, p. 11-12.
- ALVES, Rubem. *O aluno, o professor, a escola: uma conversa sobre educação*. Campinas: Papirus 7 Mares, 2011.
- ALVES, Rubem. *Conversas sobre educação*. 10. ed. Campinas: Verus, 2010.
- ALVES, Rubem. *A alegria de ensinar*. 14. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- ANTUNES, Celso. *Professores e professoautos: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- B. F. Skinner, o cientista do comportamento e do aprendizado. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1917/b-f-skinner-o-cientista-do-comportamento-e-do-aprendizado>>. Acesso em: 30 jun. 2017.
- BITTENCOURT FILHO, José. *Matriz religiosa brasileira: religiosidade e mudança social*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 7-80.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1992579/mod\\_resource/content/1/O%20que%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1992579/mod_resource/content/1/O%20que%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf)>. Acesso em: 02 mai. 2017.
- CERVANTES-ORTIZ, Leopoldo. *A teologia de Rubem Alves: poesia, brincadeira e erotismo; Tradução Eleonora Frenkel Barreto*. Campinas: Papirus, 2005.

Ciência versus religião. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZXgN5Cq6boc>>. Programa 3 a 1, TV Brasil. Acesso em: 28 mar. 2017.

Companhia de Jesus. Disponível em:<<http://www.infoescola.com/educacao/companhia-de-jesus/>>. Acesso em: 14 jun. 2017.

Criança e sentimento religioso. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=MkLTEcg7Ye0>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

E BIOGRAFIA. *Rubem Alves* - Escritor e teólogo brasileiro. Disponível em: <[https://www.ebiografia.com/rubem\\_alves/](https://www.ebiografia.com/rubem_alves/)>. Acesso em: 10 jul. 2017.

DIMENSTEIN, Gilberto; ALVES, Rubem. *Fomos maus alunos*. Campinas: Papirus, 2003.

Empirismo. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=k5AcsJD35eM>>. Acesso em: 28 mar. 2017.

FEUERBACH, Ludwig. *A essência do cristianismo*. Tradução: José da Silva Brandão. 2ª ed. Campinas, SP. Papirus, 1997, p. 7 – 15.

Filosofia no cotidiano – Rubem Alves pt 1. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=UCzr-5z4Mec>>. Acesso em: 03 abr. 2017.

FIORIN, José Luiz. BRAIT, Beth; SOUZA-E-SILVA, M.C. (orgs.). *Texto ou discurso*. In: Da necessidade da distinção entre texto e discurso São Paulo: Contexto, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.) *Métodos de pesquisa*. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 05 maio 2017.

Guia do Estudante. *Resumo da obra Grande sertão veredas*, de João Guimarães Rosa. Disponível em:<<http://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/grande-sertao-veredas-resumo-da-obra-de-guimaraes-rosa/>>. Acesso em: 19 abr. 2017.

História de tudo. *Criacionismo e Evolucionismo*. Disponível em: <<http://www.historiadetudo.com/criacionismo-evolucionismo>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

Instituto Paulo Freire. Disponível em:<<https://www.paulofreire.org/paulo-freire-patrono-da-educacao-brasileira>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

Instituto Rubem Alves. Disponível em:<<http://www.institutorubemalves.org.br/>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

LAGO, Samuel (org.) Audiolivro *O melhor de Rubem Alves* – Sabedoria. Editora Nossa Cultura, 2009.

MANACORDA, Mario Alighiero (1914-2013). Educador, professor e tradutor italiano. Disponível em: <[https://it.wikipedia.org/wiki/Mario\\_Alighiero\\_Manacorda](https://it.wikipedia.org/wiki/Mario_Alighiero_Manacorda)>. Acesso em: 12 jul. 2017.

MAKARENKO, Anton (1888-1939). Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1557/anton-makarenko-o-professor-do-coletivo>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

Michaelis. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=religi%C3%A3o>>. Acesso em: 24 jul. 2017.

NUNES, Antônio Vidal (Org.). *O que eles pensam de Rubem Alves e de seu humanismo na religião, na educação e na poesia*. São Paulo: Paulus, 2007.

O Pai da Teologia da Libertação. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cnJQilAgR70>>. Acesso em: 13 abr. 2017.

Paulo Freire, o mentor da educação para a consciência. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/460/mentor-educacao-consciencia>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

PEDROSA, Cleide Emília Faye. *Discurso religioso: funções e especificidade*. SOLETRAS, Ano VII, Nº 13. São Gonçalo: UERJ, jan./jun.2007, p. 38-45. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/viewFile/4694/3461>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

Positivismo. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WJrFGrVQjf4>>. Acesso em: 28 mar. 2017.

QUEIROZ, Cecília Telma Alves Pontes de; MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro. *Fundamentos sócio-filosóficos da educação*– Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007. Disponível em: <[http://www.ead.uepb.edu.br/ava/arquivos/cursos/geografia/fundamentos\\_socio\\_filosoficos\\_da\\_educacao/Fasciculo\\_09.pdf](http://www.ead.uepb.edu.br/ava/arquivos/cursos/geografia/fundamentos_socio_filosoficos_da_educacao/Fasciculo_09.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2017.

REBLIN, Iuri Andréas. *Outros cheiros, outros sabores...: o pensamento teológico de Rubem Alves*. – 2ª ed. rev. atual. São Leopoldo: Oikos, 2014. E-book. ISBN 978-85-7843-430-4.

Releituras – resumo biográfico e bibliográfico. Disponível em: <[http://www.releituras.com/rubemalves\\_bio.asp](http://www.releituras.com/rubemalves_bio.asp)>. Acesso em: 10 maio 2017.

ROGERS, Carl. Um psicólogo a serviço do estudante. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1453/carl-rogers-um-psicologo-a-servico-doestudante>>. Acesso em: 26 jun. 2017.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil* (1930/1973). 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

Rubem Alves, Teologia da Libertação, Igreja Presbiteriana e Ditadura Militar. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=njJW1xAMW3Y>>. Acesso em: 13 abr. 2017.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, José Roberto Ferreira dos. *Tendências pedagógicas: o que são e para que servem*. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0327.html>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

SAVIANI, Dermeval. *História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário*. Eccos. Revista Científica, v. 10, p. 147-167, 2008. Disponível em: <<http://www4.uninove.br/ojs/index.php/eccos/article/viewFile/1356/1020>>. Acesso em: 02 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Memória da Educação).

Teorias Científicas – *Empirismo e positivismo*. Disponível em: <<http://filosofiaprofelenilda.blogspot.com.br/2009/11/teorias-cientificas-empirimo-e.html>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

Tendências Pedagógicas. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/pedagogia/tendencias-pedagogicas/>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

Tendências Pedagógicas Brasileiras. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/tendencias-pedagogicas-brasileiras.htm>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

