

Quando o Conflito Entre Ciência e Religião Realmente Ocorre? O Atual Rearranjo do Totalitarismo como Perspectiva no Pensar e no Agir no Campo Político e Educacional

Frederik Moreira dos Santos

Professor assistente, Doutor em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS), UFRB

Resumo: Desde o início da emergência das ciências naturais, posturas totalitárias de dominação e controle levaram ao conflito teses religiosas e científicas. Tais conflitos foram minimizados no contexto das sociedades democráticas, mas não completamente eliminados. Na verdade, a perspectiva totalitária ganhou espaço tanto no discurso científico quanto no religioso contemporâneo. Propomos o naturalismo humanista, praticado em um ambiente democrático, como resposta a tal perspectiva repressora.

Palavras chave: pensamento totalitário, naturalismo humanista

Abstract: Since the emergence of natural sciences, totalitarian stances by social control and dominance led to real conflict between religious statements and scientific statements. Such conflicts were minimized by democratic social context; however, it never vanished completely. In fact, the totalitarian perspective has got a place at scientific and religious discourse either. We propose naturalistic humanism, as a practice in a democratic society, as a response against this repressive perspective.

Keywords: totalitarian thought, naturalistic humanism

Este texto parte de determinadas reflexões filosóficas no campo da teoria do conhecimento que implicam em questões ético-políticas. Defenderemos aqui que os termos ciências, naturais ou humanas, e religião são conceitos com um nível de complexidade tal, que raramente se encontra bem justificado o uso do tema “conflitos entre ciência e religião”. O conflito, de fato ocorre, quando se instala o pensamento totalitário em, pelo menos, um destes sistemas de ação e crença. Quando o cientificismo totalizante ocorre no campo do discurso científico, ele pode aparecer ao lado, ou mesmo concorrendo, com duas outras perspectivas com teor menos político. Assim como qualquer comunidade religiosa pode ter uma forma de fundamentalismo muito mais agressiva em seu projeto de conversão totalizante.

Para trazer maior clareza e tentar capturar as diversas nuances dos discursos histórico e social sobre o papel e o significado do termo cientificismo, propomos aqui três formas de se classificar os sentidos possíveis do uso deste termo:

1) Cientificismo iluminista: O primeiro representa o desdobramento do projeto iluminista, iniciado na França do século XVIII, em que tomou a física newtoniana como *canon* epistemológico para ser aplicado em todas as outras formas do saber. Esta teoria se tornou rapidamente “a menina dos olhos” dos enciclopedistas franceses. Podemos atualizar tal projeto - partindo do princípio que os domínios da Natureza serão sempre cognoscíveis ao aplicarmos - confiando que teremos sucesso em quaisquer dos seus domínios - os métodos (ou criar novos métodos, se necessário) provenientes das tradições científicas.

2) Cientificismo absolutista: Acreditar que o mundo é povoado somente por aquilo que é legitimado pelos produtos das investigações científicas, ou que certo domínio da Natureza só pode ser investigado e compreendido por uma única perspectiva metodológica. Seria uma postura absolutista epistêmica, em que uma determinada tradição científica ou as tradições científicas nos forneceriam critérios e valores cognitivos suficientes para solucionar os problemas que emergem em nossa experiência com e na Natureza. Este sentido se encontra frequentemente na literatura de ensino de ciências (ver MAHNER e BUNGE, 1996, pp. 189-193)¹.

3) Cientificismo totalizante: este último nível seria composto pelas duas posturas anteriores somado a um projeto político e educacional, como forma de impor a perspectiva metodológica e os resultados de uma determinada tradição de investigação científica sobre uma população através de instituições governamentais e políticas. Seria um tipo de postura totalitária. Ex. a imposição de políticas neoliberais impostas através de ditaduras ou através do Fundo Monetário Internacional e pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (VIANA e FONSECA 2011; MELO 2005; PATY 1999), o caso Lysenko na antiga União Soviética, nas décadas de 1940 e 1950 (HUXLEY 1949).

Acreditamos que as posturas 2 e 3 trazem difíceis desafios para o contexto de uma sociedade plural e democrática, onde se coadunam diversas formas de saberes com diferentes matrizes culturais e históricas.

¹ Para uma discussão crítica sobre certas posturas científicas no ensino de ciências, tanto por parte dos professores quanto dos pesquisadores, ver Cobern 2000, e El-Hani e Mortimer 2007.

Em várias análises filosóficas e/ou históricas, das relações entre as ciências e teses teológicas, enumera-se os possíveis conflitos reais e suas possibilidades de diálogo (em suas tipologias), e estas já têm sido largamente apresentadas na literatura especializada e de popularização (*e.g.*, GOULD, 2002; RUSE, 2001; PLANTINGA, 2012; BARBOUR, 2000; LACEY, 1996). Do ponto de vista histórico-filosófico, não acreditamos que os contatos entre teses teológicas e científicas trazem sempre concordância ou complementação e nem conflito necessariamente (ver sobre a “tese da complexidade” em Brooke 1991). Deve-se analisar cada contexto histórico, doxástico, axiológico e político-social para se perceber o conflito ou a complementação dialógica que ocorre (através de tensões construtivas como aponta Lacey, 1996; com exemplos mais próximos do contexto brasileiro, como mostram Rodrigues, 2014; Baiardi et al., 2013). Não será nosso objetivo aqui mapear os casos de conflito e diálogo no contato entre posicionamentos religiosos e científicos. Entre estes dois, sempre haverá a possibilidade de diálogo, negociação, valores em comum acordo e adaptações quando se trata do embate entre diferentes sistemas de crenças. Nos limitaremos a analisar os limites da interação política entre duas perspectivas ideológicas diferentes, tomaremos o caso das crenças científicas e religiosas em espaços de ensino-aprendizagem como exemplo geral de análise. Nosso intuito é estimular o professor a ouvir e dialogar com os estudantes que trazem representações e explicações sobre a sua experiência com a Natureza que tenham fundamentação em crenças não naturalistas. Porém, nosso afastamento do relativismo epistêmico nos impede de defender o ensino de crenças estritamente religiosas na aula de ciências. Devemos deixar claro que, quando falamos sobre entendimento e conhecimento de um determinado sistema doxástico, nos referiremos a possíveis reflexões quando tal sistema entra em contato aberto com os campos formativos da escola, da universidade ou de outros espaços voltados ao debate de interesse público, como os tribunais e as assembleias legislativas. Quando tratamos de sistemas doxásticos, nos referimos, principalmente, às crenças religiosas e ideológicas. Devemos levar em conta que a escola e a universidade compõem apenas parte do ambiente ímpar que é capaz de produzir oportunidades de contato entre tradições e visões de mundo diferentes. Estas são situações em que desafiam diferentes crenças e estilos de pensamento.

Investigações empíricas (WANG, 2013; MCKINLEY e STEWART, 2012; SLATON e BARTON, 2012; COBERN e AIKENHEAD, 1998) sobre a atividade

discursiva dos professores de ciências demonstram a dificuldade que estes profissionais têm tido para lidar com a pluralidade cultural da sala de aula. Uma postura descuidada quanto a esta diversidade pode levar a conflitos desnecessários e que podem dificultar a abertura de qualquer interlocutor para o diálogo e para o entendimento. Entretanto, sabemos que falar de uma sociedade e de uma educação científicas culturalmente sensíveis envolve falar, também, das inúmeras interfaces possíveis que o conhecimento científico poderá ter ao interagir com outras formas de conhecimento. Um exemplo dos conflitos emergentes nesta interação ocorre quando uma comunidade, detentora de um determinado saber, busca se beneficiar do discurso hegemônico das ciências para reclamar sua cientificidade e interferência nas instituições públicas. O exemplo mais direto deste caso se refere a proposta de inserção, no currículo de ciências, dos conteúdos apresentados pelos defensores do Design Inteligente (D.I.) e do Criacionismo Científico. Quando a bancada evangélica, no Brasil, propõe a inserção do ensino de criacionismo na aula de ciências percebe-se um exemplo de uma ação política inspirada em uma postura totalitária, conforme estamos tratando aqui.²

Acreditamos que o caminho do diálogo e da argumentação é o melhor a ser seguido se quisermos construir uma educação significativa e sensível ao pluralismo cultural. No entanto, ao nos depararmos com o conceito clássico de conhecimento como crença justificável e verdadeira, encontramos asserções provenientes de campos disciplinares diferentes que podem ser irreconciliáveis. Somos a favor de uma educação científica e filosófica que vise priorizar o entendimento crítico das perspectivas e soluções trazidas pelas ciências para diversos problemas humanos.

Defendemos uma perspectiva falibilista do conhecimento. Quando tratamos de ambientes educacionais, ou um sistema legislativo de representação política envolvendo conflitos de interesse, podemos afirmar que posturas, com alto grau de coerção externa, podem causar um nível de rejeição seguindo a mesma proporção deste nível de coerção (COBERN 2004, p. 584; DAVSON-GALLE 2004, p.594). Defendemos que o ponto central de todo conflito entre sistemas diferentes de crenças se localiza no embate trazido por posturas absolutistas e totalitárias. Definimos posturas totalitárias da

² Recentemente (13/11/2014), o Deputado Pastor Marco Feliciano (PSC-SP) propôs o Projeto de Lei n. 8099/2014, pelo que: "Ficam inseridos na grade curricular das Redes Pública e Privada de Ensino, conteúdos sobre Criacionismo". Para mais informações, acessar o seguinte sítio eletrônico: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=777616>

seguinte forma: I) Existe uma unidade interpretativa dos fatos do mundo e esta interpretação tem sempre, aprioristicamente, o valor verdadeiro ou o mais próximo disso. Ela se confunde com a própria verdade. II) Ela é a melhor forma de enxergar o mundo, e é a única aceitável; III) Ela deve ser aplicada a todos os contextos culturais possíveis, em todos os seus domínios, ou seja, deve inundar o mundo como um dilúvio universal, buscar a universalidade; IV) Como projeto político, os membros desta comunidade buscam impor sua ética e normatividade sobre a sociedade por vários meios possíveis em conjunto: (a) propostas de projetos de leis; (b) projeto de doutrinação através de espaços de aprendizagem formais e não-formais (e.g., escolas, universidades, templos). Evitamos utilizar o termo fundamentalista neste sentido acima, porque nem todos que se consideram assim são totalitários, apesar dos totalitaristas religiosos comumente serem fundamentalistas. Muitas vezes, trata-se o fundamentalismo religioso como sinônimo de totalitarismo, mas o primeiro termo possui diversas significações na teologia e na filosofia. Por exemplo, podemos denominar “fundamentalista” alguém que acredita que a Bíblia deva ser o fundamento da fé ou, de modo mais geral, quando uma certa comunidade possui uma relação obsessiva quanto a uma certa perspectiva metafísica de fundo, mas sem generalizar tal postura para todas as suas crenças ou não confundindo uma determinada interpretação específica com a própria verdade e nem a generalizando para todos os domínios da experiência humana. Comumente, os que cometem barbáries em nome da religião são totalitaristas. Diferente do contexto histórico analisado por Arendt (1951), não estamos atrelando necessariamente o termo “totalitarismo” a um projeto de Estado como ocorreu com o stalinismo e o nazismo. Poderíamos utilizar somente o termo “postura absolutista”, mas acreditamos que perderíamos o profundo compromisso político de domínio e controle que possuem certas perspectivas e leituras sobre o mundo, seja da parte de certos grupos fundamentalistas religiosos ou perspectivas científicas.

Assim, dentro desta discussão defendemos um naturalismo³ humanista (que abarca a arte, a técnica, a filosofia e as ciências) que é mais sensível a um ambiente pluricultural e democrático, que não esteja necessariamente conectado com uma pressuposição metafísica ou ideológica específica, mas privilegie aquelas que estimulem a solução eficiente de uma tradição investigativa contínua (no sentido como apresentado

³ Uma boa e breve discussão e revisão sobre a utilização do conceito de naturalismo na contemporaneidade, ver Papineau 2015.

em Dewey 1974). Grande parte do conflito entre crenças científicas e não-científicas na esfera pública ocorrem, de fato, mais fortemente no campo político, devido a posturas de teor totalitário e absolutista quanto à representação e interpretação do mundo natural.

A perspectiva naturalista humanista também evita o caminho em direção a um relativismo radical e os nós curriculares trazidos pelas propostas de inserção de conteúdo criacionista nas aulas de ciências, em escolas públicas e confessionais no Brasil, e nos EUA. Apesar de estarmos tratando de um naturalismo humanista, acreditamos que este não se esvai para o caminho do relativismo epistêmico por possuir um profundo compromisso com a experiência empírica em suas variadas formas e tradições, as investigações tratadas aqui partem de problemas vivenciados por um ser que vive e interage *na* Natureza. Tendo a Natureza como o campo de ação e de construção deste ser, ou seja, a Natureza é um contínuo em que não existe separação entre o externo e o interno no ser humano, entre mente e mundo exterior, pois os dois pertencem ao mesmo domínio. Assim, apesar de construirmos esta Natureza por meio da linguagem e da experiência, os resultados desta experiência devem ser fruto de um método que os tornem alheios às nossas expectativas. Isso deve ocorrer de forma tal, que podemos ajustá-las em nossas representações simbólicas, e, assim, finalmente, agirmos eficientemente sobre ela. Por fim, construímos novas soluções e as ajustamos na medida que nossas experiências são contínuas e ampliadas. Novas soluções sempre abrem porta para novos problemas.

O naturalismo humanista não está a serviço de uma cruzada buscando eliminar a influência intelectual das religiões, apesar de, predominantemente, as teses teológicas não coadunarem com esta postura. A história das ciências nos mostra que alguns tipos de proposições metafísicas de inspiração religiosa já foram úteis às ciências, mesmo com sua base naturalista. A natureza do conteúdo das teses teológicas e científicas são tão variadas que pontos de contato podem existir, seja através de certos valores cognitivos que podem ser compartilhados. Cada contexto deve ser analisado historicamente com cautela, evitando-se grandes generalizações, julgamentos superficiais e anacronismos.

Ao incentivarmos os professores a terem sensibilidade e respeito com as diferentes matrizes culturais trazidas pelos alunos à sala de aula, reafirmamos que não estamos dizendo que se deve trazer para o conteúdo de ciências, assuntos como criacionismo, ou temas teológicos ou sobrenaturais. Estamos chamando a atenção para

que os educadores dediquem algum tempo para ouvir e dialogar com seus alunos, e sempre que tais temas vierem à tona, que parte deste tempo seja dedicado à análise das possíveis aproximações e diferenças. O professor e o divulgador de ciências não devem tomar como dado que seu público entenderá o papel eficiente das abordagens científicas para a resolução efetiva de problemas que emergem na experiência humana. Primeiramente, porque existem vários modelos explicativos correntes em detrimento da explicação científica em voga na sociedade, e porque existem domínios da compreensão humana que a investigação científica não se enveredou, portanto, não ofereceu ainda nenhuma contribuição. Isso não impede que outras tradições investigativas, não-científicas (porém naturalistas, por exemplo) ou não naturalistas, não possam tê-la desbravado. Portanto, o peso que as ciências foram adquirindo, no decorrer da história das tradições investigativas na humanidade para dar conta de determinados problemas específicos, deveria ser demonstrado em espaços em que nossas ações exigem uma justificativa, tais como a escola e os espaços dos tribunais e do debate político. Esta demanda é completamente excluída quando se defende alguma forma de cientificismo absolutista ou totalitário.

Numa perspectiva de construção coletiva e democrática, onde se busca tecer acordos e compreensões, o dogmatismo não coaduna com um contexto de negociações, assim como posturas totalitárias não coadunam com o respeito a liberdade doxástica individual. Por isso, defendemos que uma postura falibilista compartilhada entre todos os atores sociais (religiosos, cientistas, políticos, professores, etc) promove um terreno bem mais fértil para a propagação de valores democráticos do que o dogmatismo e o absolutismo epistemológico. Estes podem permitir que o Estado democrático de direito seja tomado de assalto, pois nos guiam para o penhasco do fosso totalitário. Faz-se necessário criarmos mecanismos que nos alerte para este risco, pois, parafraseando Saramago (2003), a democracia pode ser o caminho legítimo que nos leve a políticas altamente repressivas.⁴

⁴ É quase auto evidente o quanto que a cibercultura e a internet tem promovido um espaço de controle sem precedentes na história da humanidade. Mecanismos de ação democrática e de ciber guerrilha têm ajudado a garantir o espaço de luta e de debate político, porém não devemos tomar isso como garantido, pois ao mesmo tempo, nunca tivemos as condições materiais tão favoráveis para o estabelecimento de um Estado ou políticas totalitárias.

Referências bibliográficas:

ABRANTES, P. C. C. *Imagens de Natureza, Imagens de Ciência*. (Coleção Papirus Ciência). Campinas: Papirus, 1998.

ARENDT, H. *The Origins of Totalitarianism*. New York, NY: Harcourt, Brace Jovanovich, 1951.

BAIARDI, A.; MENDES, F. S. e RODRIGUES, W. G. Cosmopolitismo científico e culturas locais: percepções dos avanços da ciência por lideranças religiosas no recôncavo baiano. *Caderno CRH*, Salvador: 26, 69, Set./Dez 2013, p. 433-448.

BARBOUR, I. G. *When Science Meets Religion*. San Francisco: Harper, 2000.

Brooke, John H. *Science and Religion: Some historical perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

COBERN, W. W. Apples and oranges: A rejoinder to Smith and Siegel. *Science & Education*, 13, 2004, p. 583–589.

_____. The nature of science and the role of knowledge and belief. *Science & Education*, 2000: 9, p. 219–246.

COBERN, W. W. e AIKENHEAD, G. S. Cultural Aspects of Learning Science. In: FRASER, B. J. e TOBIN, K. G. (Eds.) *The International Handbook of Science Education*. London: Kluwer Academic Publishers, 1998, p. 39-52.

DAVSON-GALLE, P. Understanding: ‘Knowledge’, ‘belief’, and ‘understanding’. *Science & Education*, 13, 2004, p. 591–598.

DEWEY, J. *Experiência e Natureza – Cap. 1*. Tradução de Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Coleção Os Pensadores).

EL-HANI, C. N. e MORTIMER, E. F. Multicultural education, pragmatism, and the goals of science teaching. *Cultural Studies of Science Education*, v. 2, 2007, p. 657-687.

GOULD, S. J. *Pilares do Tempo. Ciência e Religião na plenitude da vida*. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.

HUXLEY, J. *Soviet Genetics and World Science: Lysenko and the Meaning of Heredity*. London, Chatto and Windus, 1949.

LACEY, H. On relations between science and religion. *Science & Education*, 5, 1996, p. 143-153.

MAHNER, M., e BUNGE, M. The incompatibility of science and religion sustained: A reply to our critics. *Science & Education*, 5 (2), 1996, p. 189–199.

MCKINLEY, E.; STEWART, G. Out of place: indigenous knowledge in the science curriculum. In: FRASER, B. J.; TOBIN, K. G.; MCROBBIE, C. J. (Eds.) *Second International Handbook of Science Education*. New York: Springer Dordrecht Heidelberg, 2012, p. 541-554.

MELO, Adriana Almeida Sales de. A mundialização da educação: neoliberalismo e social-democracia no Brasil e na Venezuela. *Trab. educ. saúde*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 397-408, Sept. 2005. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462005000200008&lng=en&nrm=iso>. access on 01 Dec. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462005000200008>.

MYERS, W. T. e PAPPAS, C. F. Dewey's Metaphysics: A Response to Richard Gale. *Transactions of the Charles S. Peirce Society*. Vol. XL, No. 4, 2004.

PAPINEAU, David, Naturalism. In ZALTA, E. N. (ed.). *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2015 Edition), Disponível em: <<http://plato.stanford.edu/archives/fall2015/entries/naturalism/>>. Acessado em: 20 novembro 2015.

PLANTINGA, A. *Where the Conflict Really Lies: Science, Religion, and Naturalism*. Oxford University Press, 2012.

PATY, M. Ciência: aquele obscuro objeto do pensamento e uso. (Dossiê Universidade) *Tempo Social; Rev. Sociol. USP*, São Paulo, 11(1): maio de 1999, p.67-73.

RODRIGUES, W. G. Abordagens Historiográficas Aplicadas ao Estudo das Relações entre Ciência e Religião: Tese do Conflito, Tese Yates e Tese da Complexidade. *Revista Hermenêutica*, Cachoeira-BA, 13, 1, 2014, p. 59 – 67.

RUSE, M. Methodological Naturalism under Attack. In: PENNOCK, R (Ed.). *Intelligent Design Creationism and Its Critics; Philosophical, theological and scientific perspectives*. MIT Press, 2001.

SLATON, A. e BARTON, A. C. Respect and Science Learning. In: FRASER, B. J.; TOBIN, K. G.; MCROBBIE, C. J. (Eds.) *Second International Handbook of Science Education*. New York: Springer Dordrecht Heidelberg, 2012, p. 513-525.

SARAMAGO, J. (2003). *El Correo de Andalucía*. Portugal, Escritor, n. 1922.

VIANA, L. e FONSECA, F. Impactos Sociais e Econômicos da Atuação do Banco Interamericano de Desenvolvimento nas Políticas Públicas. *Cadernos do Desenvolvimento*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 9, jul.-dez. 2011, p. 199-213.

WANG, YA-HSUAN. The Multicultural Science Literacy of Science Teachers in Taiwan. *International Journal of Asian Social Science*, 3 (9), 2013, p. 2052-2059.