

“...como uma vara oblíqua no rio”
– Sobre a propedêutica do falar de Deus
no Ensino Religioso¹

Prof^a Dr^a Ingrid Schoberth

Resumo: A autora examina uma série de relevantes questões relacionadas com o falar de Deus no Ensino Religioso. Destaque recebem as características da linguagem sobre Deus e a precisão e ambigüidade nas referências ao mesmo e ao sagrado. No final apresenta, através de quatro teses, as perspectivas didáticas mais marcantes do falar de Deus na atualidade.

Resumen: La autora examina una serie de cuestiones relevantes relacionadas con el hablar de Dios en la Enseñanza Religiosa. Mención reciben las características del lenguaje sobre Dios, así como la precisión y ambigüedad en las referencias al mismo y a lo sagrado. Finalizando presenta, a través de cuatro tesis, las perspectivas didáticas más significativas del hablar de Dios en la actualidad.

Abstract: The author examines a series of relevant issues related to talking about God in the subject of Religious Studies. The characteristics of the language about God and the precision and ambiguity in the references made of God and the sacred are highlighted. At the end, through four theses, the author presents the most impactful didactic perspectives used when talking about God in the current reality.

¹ Texto revisado da minha preleção inaugural, proferida em Heidelberg dia 04.06.2004, acrescido de notas de rodapé. Dedico este estudo à Escola Superior de Teologia em São Leopoldo, pela acolhida que tem dado a mim e a outros professores/as no passado, e pelas boas relações, através das quais pudemos estreitar laços de amizade e de pesquisa.

Introdução

“Se nossos olhos/desejam ver-Te,/eis que Te mostras/como uma vara oblíqua/no rio.// Ali estás:/nas águas que se movem/com o barco que as move.// E à medida que Te vemos,/ mais invisível,/porque a luz de nossos olhos/também se move.”²

O poema do poeta brasileiro Armindo Trevisan apresenta o tema que será desenvolvido a seguir na perspectiva do Ensino Religioso. Ou seja: Deus nem sempre nos é acessível em nossa experiência e nosso discurso com a mesma regularidade e disponibilidade; pelo contrário, Ele Se mostra só de forma refratada, como uma vara oblíqua num rio, visível somente por um instante em seus contornos, mas, mesmo assim, integralmente. Para o poeta, este fato de forma alguma representa uma percepção deficitária. Pelo contrário: “Ali estás”! No mundo em que vivemos, Deus permite ser experimentado em sua vitalidade; a água que se move e o barco por ela movido, no qual pessoas estão a caminho, abrem-se para uma visão de Deus, cada vez mais nova e intensiva.

É característico das inúmeras experiências com o próprio Deus que Este não se deixa prender a nenhuma forma fixa. Por esta razão, a imagem da “vara oblíqua no rio” sinaliza também o desafio singular diante do qual se encontra o Ensino Religioso, quando busca falar de Deus: De um lado, o falar de Deus precisa ser articulado num mundo que pensa não necessitar dEle para poder sobreviver; de outro, o próprio conhecimento das experiências com o Deus vivo por si só já bloqueia os caminhos didáticos usuais. Um “conhecimento sobre Deus” não consegue corresponder a tais experiências. Contudo, sem as mesmas, um falar de Deus apropriado não seria possível. Por isso, o Ensino Religioso necessita de caminhos de aprendizado próprios, que, à semelhança da vara oblíqua no rio, sejam também eles “refratados”³.

O que Armindo Trevisan comunica em forma poética pretende ser refletido com vistas ao Ensino Religioso cristão. Que *pressupostos* são necessários para que se possa desencadear processos de aprendizagem que conduzam a um autêntico falar de Deus? Procurarei aproximar-me desta pergunta refletindo, inicialmente, como entre estudantes se fala de Deus⁴.

2 Armindo TREVISAN. *O Moinho de Deus*. Caxias do Sul, 1985.

3 A pergunta pelos caminhos de aprendizado genuínos do Ensino Religioso mostra-se com toda a premência, quando considerada a atual discussão sobre o aprendizado: cf. Friedrich Schweitzer, *Evangelische Bildungsverantwortung – neue Herausforderungen*. In: *Praktische Theologie* 38, 2003, p. 5-15 (11).

4 Cf. sobre o assunto Oertel, Holger: “Gesucht wird Gott.” *Jugend, Identität und Religion in der Spätmoderne*, Gütersloh, 2004 (PThK 14), esp. p. 35-50. Oertel expõe muito bem os aspectos do “crescer na pós-modernidade”, época que, de forma fundamental, fornece impulsos para a atual percepção religiosa estudantil.

1 - Deus e a linguagem dos estudantes

A constatação de uma crescente ausência de linguagem religiosa entre estudantes é praticamente consenso na atualidade e pode ser confirmada através de uma série de observações. A constatação é válida pelo menos em relação à linguagem da tradição cristã. Seus conceitos essenciais perderam-se ou aparecem de forma quase irreconhecível; o sentido das festas cristãs perdeu-se quase que completamente, etc. Isso representa um desafio especial para o Ensino Religioso, uma vez que os tradicionais conteúdos da fé cristã, que também constituem a base dos planos de ensino, apresentam-se geralmente sem qualquer relação com o universo de vida dos estudantes, sendo que praticamente nunca vestem a linguagem com a qual estes entendem a si próprios e a seu mundo.

Esta percepção, contudo, ainda permanece superficial. Para olhares mais atentos, estudantes mostram-se enormemente flexíveis em seu falar e pensar religiosos. Justamente pelo fato de as formas de linguagem tradicionais não estarem disponíveis para os estudantes, eles procuram por formas de expressão próprias. Trata-se, na maioria destes casos, de frases que não são teologicamente claras nem precisas; são, pelo contrário, tentativas de aproximação, que podem ter um bom conteúdo, mesmo que à primeira vista pareçam ser formas de linguagem não bíblicas e inapropriadas.

Pretendo levar a sério estas formas de linguagem e não julgá-las precipitadamente com critérios de exatidão teológica – e é precisamente nisto que vejo a especial tarefa do Ensino Religioso, sobretudo quando este se entende como disciplina *teológica*.

Em certo sentido, estas formas de linguagem estudantil estão próximas daquilo que aparece no poema de Armindo Trevisan: Estudantes mostram abertura para o que é diferente e estranho, mesmo que seguidamente só por um momento; eles arriscam novas possibilidades de expressão, que se aproximam daquilo pelo qual buscam. Este falar cauteloso e experimental, estes movimentos incipientes em seu anelo por vida – tudo isto deve ser valorizado.

Num projeto de pesquisa empírica foi possível observar, em diversas entrevistas, o elevado grau de dificuldade que muitas pessoas tinham para articular a sua fé ou sua tendência religiosa. Um olhar teológico dificilmente detectaria uma relação direta entre as manifestações das pessoas entrevistadas e a linguagem da religião cristã. Uma apreciação atenta mostrou, porém, que a linguagem dos estudantes não é menos religiosa que a tradicional, mesmo que seguidamente ela se distancie da instituição Igreja.

Concluimos daí que o Ensino Religioso deve ir ao encontro do *novo* universo lingüístico dos estudantes e tentar penetrá-lo na esperança de nele encontrar *pontos de contato* que tornem possível uma aproximação ao falar cristão de Deus. Que estudantes anelem por ver a Deus, como o formula o poeta, não deveria ser decantado precipitadamente por causa desta experiência. Certamente não se trata, nestes casos, de perguntas feitas dentro da conhecida terminologia da tradição cristã. Antes, trata-se de um fenômeno que se percebe inicialmente muito mais como um *desejo*: um anelo por vida vivida, anelo este que muitas vezes os estudantes conseguem articular melhor de forma estética do que numa linguagem precisa.

Permitam-me explicá-lo com o recurso a dois exemplos. “Deus é para mim como um anjo, assentado sobre os meus ombros” – assim se expressou uma estudante durante uma aula. Neste exemplo não se nota nada parecido a uma distância de Deus; pelo contrário, esta estudante percebe a sua vida como se fora acompanhada de um conselheiro, cuja influência pode ser sentida diretamente na própria vida. Vista de uma perspectiva teológica, a figura usada certamente é problemática, pois que aparentemente extrai seus motivos do mundo dos contos de fada: Deus encontra-se assentado sobre as costas, como o corvo de uma bruxa, dando-lhe bons conselhos. Mesmo assim, a formulação da estudante também é sugestiva quanto ao modo de como ela articula a presença não mediada de Deus, uma vez que se pode depreender que a estudante expõe a este Deus próximo. Para ela trata-se de uma imagem benéfica.

Em seu pensamento descortina-se uma intuição de Deus que, no entanto, é ambivalente, já que extrai do seu repertório aquilo que conhece; ela conjuga seu falar de Deus com seu desejo por um conselheiro, que a acompanhe. À luz desta impressão levanta-se, porém, também a pergunta se para esta estudante seria possível dizer algo *mais* sobre este conselheiro. Em sua busca por linguagem adequada ela se depara com limites, pois a sua imagem de Deus pode ser facilmente substituída: quem é este conselheiro? Será ele ainda o Deus da Bíblia, que se revelou a pessoas e que foi experimentado por pessoas, ou se trata simplesmente de um ouvinte atencioso, talvez um amigo, de quem recebeu ajuda? O imediatismo de seu discurso sobre Deus é, simultaneamente, expressão de indefinição e insegurança. Para mim, o Ensino Religioso está desafiado a acolher e considerar esta indefinição e insegurança, ao mesmo tempo que deve colocá-las em relação com o discurso de Deus na linguagem definida, praticada e oferecida pela tradição cristã.

O segundo exemplo é o de um estudante que desenha a batalha entre

um Deus obscuro e estranho e o seu filho, bem longe, no espaço sideral; a batalha termina com a morte do filho de Deus. Também isto ocorre na sala de aula: O acontecimento da cruz é retocado com idéias da ficção científica, como mostra o esboço do estudante, que contém simultaneamente alusão a mitos divinos muito antigos. Este estudante encontra nas artes uma personagem que consegue incorporar no falar de Deus todos os problemas que ele tem. A problemática da imagem é evidente: o evento da cruz na percepção do estudante consiste numa mistura de conhecimentos bíblicos básicos e de estereótipos que o estimulam. Simultaneamente, tornam-se evidentes a *distância* que o estudante sente em relação ao evento e suas dificuldades de inserir-se no falar cristológico de Deus.

Ao interpretar o evento de Cristo como uma batalha celeste no espaço sideral, o estudante catapulta este evento para fora de sua percepção do mundo, para um espaço longínquo e um contexto inacessível. Esta grande distância, escolhida pelo estudante, é um desafio para o Ensino Religioso: ele adota, à sua maneira, um modelo soteriológico da tradição, mesmo que não o entenda, e mostra, simultaneamente, que o mesmo permanece estranho, já que esta batalha não tem nada a ver com ele. Não será isto também uma evidência de que o aprendizado de formas de linguagem e modelos tradicionais não ajuda quando considerados isoladamente, ou seja, quando empregados de forma não integrada com as experiências dos e das estudantes?

Por essa razão, o Ensino Religioso deve refletir com cuidado sobre o seu modo de procedimento, que justamente não se deve resumir ao mero repasse de conhecimentos, devendo, pelo contrário, permitir o desenvolvimento de uma sensibilidade diante do âmago dos conteúdos – uma sensibilidade para aprender formas de linguagem que, num primeiro momento, são estranhas aos estudantes. Do contrário, os conteúdos que os mesmos aprendem permaneceriam vazios e substituíveis por outra coisa. Corresponder a este desafio em sala de aula, possibilitar acessos ao e, assim, uma iniciação no falar de Deus é a tarefa de uma propedêutica do Ensino Religioso. Esta deve ater-se ao fato de que o Ensino Religioso necessita, por um lado, permanecer atrelado ao falar de Deus; por outro, precisa simultaneamente considerar as circunstâncias dadas pelo contexto escolar, sujeito a condicionamentos hermenêuticos próprios. Por este motivo eu falo de uma propedêutica do Ensino Religioso que pergunta pelas condições de um aprendizado que proporciona a iniciação e o acesso ao discurso sobre Deus, *antes* que este ocorra e *para que* o mesmo seja possível.

2 - Ensino Religioso como propedêutica do falar de Deus

As manifestações dos estudantes são aproximações experimentais a uma realidade que eles percebem e que não os deixa apáticos, diante da qual, no entanto, estão sozinhos caso suas próprias experiências com esta realidade não forem trabalhadas positivamente⁵. Uma propedêutica do Ensino Religioso lida com as formas de expressão e linguagem nas quais coisas estranhas e conhecidas são verbalizadas e nas quais uma relação direta com a fé cristã está antes oculta do que evidente. A tarefa do Ensino Religioso reside, aqui, na possibilidade que Deus seja reconhecido. Ao perscrutar as condições de compreensão dos estudantes, tornam-se evidentes tanto a proximidade quanto a estranheza: estranheza diante do discurso de Deus e, simultaneamente, proximidade frente à realidade de Deus – este que, seguidamente, se lhes apresenta de forma numinosa.

O Ensino Religioso abre um espaço dentro do qual o falar de Deus permanece inicialmente muito provisório e incipiente: trata-se de testar as múltiplas formas do falar de Deus, de ensaiar possibilidades, se esta ou aquela percepção de Deus pode ter importância para mim enquanto aluno ou aluna. É nesta provisoriedade que o ensino é realizado, se é que ele pretende corresponder às condições aludidas. Para dizê-lo de forma bem concisa: Entendo representarem estas comunicações dos alunos e alunas o desafio para o Ensino Religioso, que consiste em acolher experiências estudantis e trazê-las à discussão; os estudantes necessitam do diálogo crítico e, talvez também, do diálogo esclarecedor. Mas tudo seria em vão se um tal discurso fosse interrompido pelo compreensível esforço dos professores em dizer, em sala de aula, finalmente “o que é certo”. Diante disto, procuro acentuar o significado literal de “discurso”: o diálogo requer um trânsito ininterrupto entre as diversas experiências e formas de linguagem. A intenção não pode ser a de determinar o que os estudantes devem aprender e quais competências lhes devem ser repassadas. O aprendizado da religião cristã é incompatível com esta funcionalização do ensino. Na religião cristã o que vale é, muito mais, que *todas e todos* permaneçam aprendizes e esperem poder assimilar a cada dia, de forma inovadora, aquilo que venha a ser central para uma vida plena e de abertura para com os outros.

A partir do exposto, “propedêutica” não é, portanto, um “aprender antes do aprendizado”; ela faz parte do aprendizado da religião cristã como

⁵ A percepção de uma realidade que me toca foi tematizada recentemente dentro da reflexão sobre atmosferas: Cf. sobre o assunto Martin Hailer, *Das Subjekt und die Atmosphären, durch die er ist*. In: *Theologische Zeitschrift* 60, 2004, p. 165-183.

tal; apesar disso, ela necessita de continuidade. A fim de que um tal aprendizado não permaneça impreciso e difuso, para que, pelo contrário, alunas e alunos possam inteirar-se da dinâmica do falar de Deus, deve-se procurar no Ensino Religioso por formas de linguagem adequadas para entender este falar.

A propedêutica tem a ver com a aquisição de uma capacidade de articular-se numa linguagem religiosa que permite aos estudantes tornarem-se partícipes do falar de Deus. Terminologicamente isto pode ser formulado da seguinte maneira: Não se trata de passos de *mediação*, mas de formas de *comunicação* que introduzem no movimento fundamental de um falar cristão de Deus. O termo “mediação”, ao meu ver, não faz jus ao fato de que, em assuntos da religião cristã, não existe o perito, que sabe das coisas, e o aluno, que se apropria deste saber. A “comunicação”, ao contrário, conduz a um aprendizado aberto à participação de ambos – professor e aluno – neste processo, em que, por vezes, os próprios educadores se tornam perplexos.

Esta dinâmica da fé cristã, que se desenvolve num aprendizado comum e que remete tanto educandos como educadores a um aprendizado contínuo da fé, tem por objetivo a descoberta de uma linguagem que possibilita a estudantes ampliar as formas de linguagem usadas até o presente, e a professores sensibilizar-se com as novas maneiras de falar de Deus. Por isso mesmo não é possível que o ensino na religião cristã pressuponha ou coloque como metas de ensino frases acabadas da tradição teológica. Antes, deverá privilegiar, no ensino, aqueles caminhos de aprendizado que superem as estratégias de ensino próprias do sistema escolar, levando em consideração dois objetivos: valorizar aquilo que os estudantes comunicam e resgatar o caráter de acontecimento, existente nas formas de comunicação da religião cristã/ou do discurso sobre Deus, e que conquista o seu próprio espaço no âmbito do ensino⁶.

3 - A precisão e a ambigüidade do falar de Deus

A complexidade do falar de Deus esboçada acima é responsável pelas dificuldades, mas também pelo charme da disciplina “Ensino Religioso”.

⁶ Michael Meyer-Blanck acentua que, dessa maneira, o Ensino Religioso também leva a uma percepção da cultura, mais aberta e abrangente, do que se observa em apreciações sobre a economia, política e ciência, quando compreendidas como realidades imanentes ao sistema. Cf. sobre o assunto Michael Mayer-Blanck, *Religionsunterricht in der pluralen Gesellschaft. Praktisch-theologische Standortbestimmung*. In: *Religion unterrichten*, editado por Heinrich Bedford-Strohm, Neukirchen-Vluyn 2003, p. 96-106 (100).

As dificuldades por parte de alunas e alunos de entender este falar de Deus não têm, por isso, primariamente a ver com condições sócio-históricas adversas ao Ensino Religioso, mas resultam da própria característica do falar cristão de Deus. É sobre este aspecto que chamava a atenção o poema citado no início: Deus subtrai-se ao contato direto. Este assunto é classificado na teologia sob o conceito de “indisponibilidade” de Deus; é a este desafio que o ensino deve fazer jus, não cabendo desviar do mesmo na direção de um “saber a respeito de...”⁷. Se a tarefa do Ensino Religioso consiste em zelar por um autêntico falar de Deus no ensino, então isto se refere à dinâmica interna do ensino como tal, sobre cujo transcurso justamente não se pode decidir de antemão. Na imaginação dos educadores se fazem reflexões e planos sobre os caminhos do aprendizado. Contudo, não se pode esquecer que o desenrolar do ensino também possui sua dinâmica própria – justamente quando o assunto é falar de Deus.

Mas como se deve iniciar um tal ensino? No início se deve dar atenção àquilo que os alunos trazem consigo, a saber, suas idéias acerca da dimensão profunda da realidade, sobre a qual não aprenderam a se articular. Havendo uma tal sensibilidade por parte dos educadores, muito já terá sido alcançado. Ela leva a fazer a distinção pedagogicamente necessária entre o objetivo do Ensino Religioso, ou seja, aprender a falar de Deus, e as possíveis formas de realizar este objetivo através do ensino. A troca das duas bloquearia o aprendizado da religião cristã. Falar precipitadamente de forma precisa e cristã sobre Deus faria com que este permanecesse estranho aos alunos. Por outro lado, a constante tentativa de esquivar-se das condições de entendimento, presumíveis ou reais, por parte do estudantado, perpetuaria uma situação de relatividade e ambigüidade, deixando alunas e alunos desatendidos justamente naquilo que estão procurando.

Dessa forma, o Ensino Religioso não se norteia somente pela procura dos estudantes por transcendência, estabilidade e orientação. O falar cristão de Deus abre novos rumos à percepção do mundo e de si próprio, que incluem o confronto de idéias. Pois uma vez que o falar de Deus não se integra de forma harmoniosa nos anseios estudantis, o ensino, muitas vezes, se caracterizará menos por coisas conhecidas do que por desconhecidas e estranhas ao estudantado. Mesmo assim, o Ensino Religioso abre um espaço em que os estudantes passam a perceber-se e ao seu mundo de uma maneira inovadora. Orientar-se pela realidade de Deus *transforma*, abre e

⁷ Cf. as reflexões fundamentais sobre este assunto efetuadas por Horst Rumpf, *Erstickt das Wissen an sich selbst? Gegen die schleichende Verstopfung der Köpfe und Sinne*. In: *Forschung und Lehre* 10, 2003, p. 552-554 (553).

expande as percepções da vida, também daquelas e daqueles que, como no caso de estudantes, não conhecem esta realidade do divino senão de forma bem provisória. Dessa forma, pode-se alcançar a integração dos estudantes nas formas da comunicação da fé.

Fulbert Steffensky critica a difundida modéstia da Teologia Prática, que pensa ter que deduzir, dos genuínos desafios com os quais se depara o aprendizado da religião cristã, a necessidade de adaptar-se a uma suposta realidade secularizada. Dessa forma, a Teologia Prática parece envergonhar-se do produto que oferece. Steffensky formula de forma incisiva: “A Igreja não deve, portanto, receber aqueles que se encontram nas ante-salas do Sagrado com gestos generosos, mas destituídos de conteúdo. Ela deve mostrar seus *tesouros*... Uma fé nas ante-salas da esperança? Quem haveria de desprezá-la?”⁸ Assim, são requeridos caminhos de aprendizado que estejam alicerçados no discurso tradicional sobre Deus e, por isso mesmo, abertos para as diferentes formas de articulação de alunas e alunos, que acolhem e levam a sério estas formas de linguagem, relacionando-as com o falar cristão de Deus.

A fim de poder descrever de forma um pouco mais precisa através de quais caminhos o Ensino Religioso consegue desenvolver tais relacionamentos, sirvo-me da categoria do Sagrado, justamente por ser imprecisa e, portanto, útil.

4 - O sagrado e a preparação para o falar de Deus

A característica tensão pedagógico-religiosa reside no fato de ser impossível uma introdução direta no falar de Deus. Pois, no que diz respeito a este falar de Deus, a gente só pode encontrar-se “dentro dele”. Metodologicamente, é impossível “entrar” ou mesmo “ser introduzido” nele – é este o motivo de se falar da “indisponibilidade” de Deus. Em virtude disso, faz-se necessário encontrar *caminhos indiretos*, através dos quais pode ocorrer uma preparação para aquilo que ocorre num autêntico falar de Deus. A razão pela qual menciono uma *preparação* para o falar de Deus é porque, neste caso, o falar de Deus – preciso e definido pela dogmática – pode permanecer suspenso num primeiro momento. Definições teológicas só ganham um sentido preciso quando não permanecem simples frases, mas regulam e articulam experiências reais. Caso contrário, transformar-se-iam

⁸ Cf. Fulbert Steffensky, *Damit die Träume nicht verloren gehen. Religiöse Bildung und Erziehung in säkularen Zeiten*. In: *Loccumer Pelikan* 4, 2000, p. 171-176 (176).

em simples fórmulas, que as e os alunos talvez conseguiriam memorizar, mas que lhes permaneceriam estranhas e sem significado. As experiências, pressupostas no falar de Deus, não podem, por outro lado, ser simplesmente forçadas ou induzidas em sala de aula. Entendo a tarefa pedagógico-religiosa muito mais como pôr a descoberto aquelas dimensões que tornam possível falar de Deus. Utilizo o termo “sagrado” para designar tais dimensões, mesmo que com certo grau de provisoriedade.

É evidente que este conceito está sujeito a equívocos. Mas é justamente por causa da sua indefinição teológica que o termo me parece ser apropriado para designar o espaço necessário para um encontro com o autêntico falar de Deus. E é aqui que os fenômenos, inicialmente ainda imprecisos, que se manifestam naquilo que dizem os estudantes recebem o seu valor e a sua seriedade. Apesar de todo o ceticismo justificado em relação à falta de clareza do discurso sobre o sagrado, este conceito me parece apropriado para sensibilizar os sentimentos e necessidades religiosas das alunas e alunos. Nestes casos justamente não se trata de tempos e locais delimitados e de especial santidade – mesmo que a reserva protestante diante destes não deixe de ser, por sua vez, também problemática – e muito menos da evocação de uma suposta santa emoção. O discurso sobre o sagrado aponta, muito mais, para uma tarefa de percepção.

Christof Gestrich formula, de forma bastante nítida, o que também deveria passar a ter validade para o Ensino Religioso: “Se o tema nas Igrejas gira em torno de Deus, então elas não podem comportar-se como se não tivessem nada a ver com o sagrado. Por outro lado, vale também o seguinte: Na medida em que o sagrado não procura destacar, ele próprio, o seu valor, tampouco se deixará “ser produzido” pela Igreja, nem tampouco “ser reintroduzido” por ela... Completamente desprovido de sentido é quando certas igrejas na atualidade são conclamadas a despertar novamente entre a população o sentido para o sagrado. A Igreja deve, isto sim, estar preparada ali, onde o sagrado, de fato, *está presente*”⁹.

O objetivo não deveria ser a produção de “experiências religiosas fundamentais”, que não passariam de reanimações de personagens do passado, reduzidos à impotência, mas a percepção consciente da presença do

9 Cf. Christof Gestrich, *Christentum und Stellvertretung*. Religionsphilosophische Untersuchungen zum Heilsverständnis und zur Grundlegung der Theologie, Tübingen, 2001, p. 70. Cf. também Richard van Dülmen, *Religion und Gesellschaft*. Beiträge zu einer Religionsgeschichte der Neuzeit, Frankfurt/Main, 1989. Este autor reflete criticamente sobre o suposto desencantamento do mundo, apresentando instrutivas reflexões para a meditação sobre o sagrado em perspectivas sociológica e histórico-religiosa.

sagrado no mundo em que vivemos. Gestrich cita provisoriamente seis destes lugares: as experiências de nascimento e morte, o encontro com a natureza e com famosas obras de arte, as experiências com “textos de renome e tradições lingüísticas autoritativas”¹⁰, fazendo ainda menção dos cultos.

Sem pretender desenvolver este assunto, interessa-me, contudo, chamar a atenção para o fato de que o falar do sagrado designa um trabalho preliminar: trata-se de colocar uma comunicação em movimento que consegue tocar de leve as dimensões do falar de Deus. Dessa forma, as experiências com o sagrado também rompem com um Ensino Religioso de tal forma centralizado no sujeito que prioriza unicamente a predisposição religiosa dos alunos, a qual, por sua vez, passa a transformar-se no marco referencial determinante. Diante disto, faço questão de destacar que aqui não se trata de procurar, junto aos estudantes, por aquilo que lhes é pessoalmente sagrado, pois, desta forma, o Ensino Religioso correria o risco de movimentar-se exclusivamente dentro das perspectivas dos alunos, que seriam meramente duplicadas.

O discurso sobre o sagrado a partir de uma perspectiva cristã não pode ficar indeterminado, mas deve orientar-se na realidade de Deus que, embora indisponível para a pedagogia da religião e sempre estranha, está presente também nos vestígios do mundo do estudantado. É esta a razão pela qual cabe ao Ensino Religioso romper com perspectivas arraigadas, a fim de oportunizar a alunos e professores uma noção das dimensões profundas e permanentes da vida, que têm em Deus a sua origem¹¹. Este processo conduz a uma tomada inicial de conhecimento e pode levar a um grau maior de confiança e até a uma percepção salutar da vida que se descortina no horizonte do falar sobre o sagrado¹².

Com estas reflexões mencionei as condições que devem necessariamente ser observadas no Ensino Religioso quando se quer falar autenticamente de Deus. Na prática pedagógico-religiosa trata-se, portanto, de tri-

10 Cf. Christof Gestrich, op. cit., p. 73.

11 Cf. Bernhard Dressler/Michael Meyer-Blanck, Vorwort. Einladung zu einem religionspädagogischen Blickwechsel. In: *Religion zeigen*. Religionspädagogik und Semiotik, ed. por Bernhard Dressler/Michael Meyer-Blanck, Münster, 1998, Grundlegungen. Veröffentlichung des Religionspädagogischen Instituts Loccum 4, p. 5-9 (6).

12 Ritschl reconhece na preparação da percepção de “respeito, o alto apreço por valores, as dimensões mais profundas e permanentes da vida, bem para além da sociedade de entretenimento e do ganho de dinheiro”, uma aquisição de conhecimento que deve ser correspondida, sobretudo, na atual tarefa de formação e educação: Cf. Dietrich Ritschl, *Theorie und Konkretion in der Ökumenischen Theologie*. Kann es eine Hermeneutik des Vertrauens inmitten differierender semiotischer Systeme geben?, Münster 2003 (Studien zur systematischen Theologie und Ethik), p. 150.

lhar caminhos ao aprendizado que permitem descortinar uma realidade ainda desconhecida, de criar uma sensibilidade para aquelas dimensões da vida das quais não se pode dispor, de vislumbrar uma realidade que se abre na dinâmica do falar sobre o sagrado, mesmo que apenas parcialmente e por poucos momentos. Tudo começa com a intuição de que a vida não se reduz àquilo que é dado e conhecido, de que novas orientações conduzem também a conflitos com orientações antigas.

Por essa razão seria um equívoco entender o Ensino Religioso como um lugar em que o “sagrado” pudesse ser tematizado unicamente em sua indefinição. O Ensino Religioso tem, antes, a tarefa de construir uma sensibilidade para o falar de Deus ali onde o Sagrado, de fato, se faz presente.

Pode-se dar continuidade à propedêutica do falar de Deus acima exposta na perspectiva pedagógico-religiosa. É precisamente isto que pretendo esboçar, à guisa de conclusão, nas quatro teses que se seguem.

5 - Perspectivas didáticas para o falar de Deus

1ª tese: O falar de Deus não pode ser operacionalizado

Se eu desvinculo a tarefa do Ensino Religioso da transmissão de frases teológicas e de conhecimentos sobre o falar cristão de Deus, então isto significa, inicialmente, um aumento das dificuldades e uma separação do Ensino Religioso de outras disciplinas da escola, que objetivam essencialmente a obtenção de conhecimentos. Isto significa também que o que caracteriza e determina, por excelência, a tarefa do Ensino Religioso não é suscetível de exame e avaliação. Por essa razão, o caminho propedêutico aqui apresentado leva de novo à pergunta pela qualidade do Ensino Religioso e pelas competências que os alunos podem adquirir nele. Mencione-se, de passagem, que esta característica do Ensino Religioso tem a ver com a sua posição constitucional dentro das escolas públicas. Ora, no ensino desponta um âmbito fenomenológico de dimensões religiosas profundas que não pode ser substituído por um falar de Deus inequívoco que, por sua vez, pudesse ser comprovado e avaliado. A este âmbito só conseguimos corresponder caminhos experimentais que acolham as diferentes formas de linguagem dos estudantes. Ao mesmo tempo, deve-se ter o cuidado de tentar traduzir esta dimensão profunda em um falar de Deus preciso. Para tanto, as e os professores devem ter uma sensibilidade especial, sendo que o treinamento e a formação desta sensibilidade faz parte da tarefa fundamental da formação teológica de nível superior.

Novas pesquisas sobre a autocompreensão de professoras e professores de Ensino Religioso mostraram que o motivo que os impulsiona é o mesmo que impulsiona estudantes¹³: elas/es não querem unicamente ensinar algo sobre a religião, mas incluir no ensino sua própria procura por perspectivas espirituais consistentes, evitando repassar unicamente um conhecimento sobre Deus, sem considerar as experiências religiosas dos alunos. Elas/es perguntam decididamente pelas *formas de comunicação* da própria religião cristã que tocam as dimensões profundas de sua própria vida e com as quais intentam entrar em diálogo com os alunos. Dessa forma, o sentido específico da tarefa pedagógico-religiosa é assumido por professoras e professores como tarefa existencial em meio ao seu dia-a-dia profissional. E a Pedagogia da Religião universitária encontra-se, a partir daí, diante do desafio de capacitá-los a levar esta tarefa a bom termo.

2ª tese: Falar de Deus significa aprender a falar de mim mesmo

O falar autêntico de Deus pressupõe que não se esteja falando de Deus como de uma grandeza objetiva e, por isso, estranha, mas que se fale de Sua presença em *minha* vida. Deus não é uma instância de relacionamento abstrata, mas alguém que se busca no próprio falar, na medida em que aprendo a falar de mim mesmo. Uma aluna pode aproximar-se deste processo, descrevendo as benéficas forças da poesia de Bonhoeffer como um espaço que a envolve; ela se coloca a si própria no centro do desenho, envolta por uma esfera – um espaço protetor e envolvente, que parece expulsar o seu medo e a ameaça que paira sobre si. O texto transforma-se numa oferta para que pessoas não se limitem unicamente a sentimentos desarticulados ou a uma vaga noção de transcendência. Ultrapassando os limites do discurso tradicional, o texto oferece uma linguagem ao aluno na qual ele pode integrar a si próprio e os seus sentimentos. Mais ainda: o aluno não permanece preso aos seus sentimentos e medos; pelo contrário, procura sensibilizar-se com aquilo que aqui é verbalizado. São justamente os espaços lingüísticos tradicionais que conseguem abrir os tesouros que não se fecham em si, mas que conseguem integrar-me dentro deles. Ao falar de Deus, principio a falar de mim mesmo, certamente nem sempre em concor-

13 Cf. sobre o assunto o estudo que segue, em sua integridade: *'Religion' bei ReligionslehrerInnen*. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zusammenhängen; Berufsbiographische Fallanalysen und eine repräsentative Meinungserhebung unter evangelischen ReligionslehrerInnen in Niedersachsen, ed. por Andréas Feige/Bernhard Dressler/Wolfgang Lukatis/Albrecht Schöll, Münster, 2000.

dância, mas ao menos recorrendo, mesmo que de forma crítica, a uma realidade que se abre à minha pessoa¹⁴.

3ª tese: Falar de Deus significa familiarizar-se com as histórias de Deus e das pessoas

As experiências do sagrado, nas quais se pode intuir Deus, adquirem, no encontro com os textos da Bíblia, seus contornos e sua clareza. O trabalho com textos bíblicos consegue aprofundar e ordenar as percepções que, inicialmente, costumam carecer da necessária clareza. Também neste caso reveste-se de grande importância que os textos bíblicos não sejam percebidos diretamente como normas, mas que se tornem gradativamente familiares às alunas e aos alunos. Dessa maneira, os textos bíblicos oferecem aos estudantes a possibilidade de mover-se dentro de suas histórias e chegar ao limiar do falar de Deus. Assim, ao entrarem nas histórias e travarem conhecimento com a forma cristã de linguagem, as alunas e os alunos exercitam a narração.

Ouvir sobre o Deus da Bíblia leva a uma distância crítica e salutar frente às lógicas determinantes da vida. Relacionar-se com os vestígios da história de Deus conduz, inicialmente, para dentro de aspectos estranhos e, muitas vezes, desconhecidos¹⁵. Um ensino que procura introduzir pessoas nestas histórias ainda desconhecidas permite que o desconhecido possa, num primeiro momento, permanecer como tal, aceitando com isso também o protesto e a crítica de alunas e alunos. Aprender a mover-se neste desconhecido, ser desafiado a formular perguntas, dar espaço à lógica da Bíblia, saber distanciar-se criticamente desta lógica, tudo isto representa caminhos de aprendizado que se tornam possíveis até mesmo quando o desconhecido não pode tornar-se algo próprio¹⁶.

14 Cf. Hans-Martin Gutmann, *Jugend, Krieg und populäre Kultur. Von der Wahrnehmung zur Unterscheidung der Geister*. In: *Lernort Gemeinde* 21, 2003, p. 22-25.

15 Cf. Heinz-Jürgen Götz, *Ricoeurs Gedanken der 'narrativen Identität' in theologischer Perspektive*. In: *Hermeneutik des Selbst – Im Zeichen des Anderen*. Zur Philosophie Paul Ricoeurs, ed. por Burkhard Liebsch, Munique, 1999, p. 273-300.

16 “Crer em Deus significa confiar no *processo* de familiarização e estranhamento, no processo da alternância entre o estranho e o conhecido, no movimento de aproximação e distanciamento”: Cf. Dietrich Zillesen, *Das Fremde und das Eigene. Über die Anziehungskraft von Fremdreigionen*. In: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 43, 1991, p. 564-571 (569).

4ª tese: Falar de Deus significa aprender a formular perguntas para a própria vida

O espaço que, dessa forma, se abre para os alunos permite ser expandido com perguntas sobre minhas expectativas de vida, talvez até com perguntas pelo sentido da vida e, finalmente, sobre mim mesmo. Estas identificações experimentais sensibilizam os estudantes e, simultaneamente, os desafiam a correr o risco de emitir juízos autônomos, a perguntar e provar se aquilo que experimentam nestes momentos tem validade para eles. Isto pode ser conflitivo, mas também pode servir de apoio e ajuda. Ambas as coisas têm o seu espaço no Ensino Religioso e acompanham o aprendizado da religião cristã. Com minha própria história eu encontro o Deus e Pai de Jesus Cristo, as figuras bíblicas com suas experiências¹⁷, as perspectivas esperançosas por uma vida em comum e sadia; eu passo a participar de uma determinada forma de vida dentro da qual recebo tanto noções quanto perspectivas e orientações que podem sustentar-me, que me levam a sério em meu luto ou que compartilham de minhas esperanças e anseios.

6 - Conclusão

Através de intuições e de primeiros encontros, descortina-se aos estudantes uma realidade em direção da qual passam a mover-se e cujas manifestações refratadas percebem em suas próprias vidas. Os estudantes aprofundam estas experiências, procurando verbalizá-las. Numa tal modalidade de ensino, também experimentam uma tensão que pode ser trabalhada indo e vindo entre uma época à outra, entre o Deus distante e o Deus acessível. Eles se deparam com esperanças, dadas com as promessas do Deus bíblico, e, ao mesmo tempo, conscientizam-se das dores e dos medos de uma época que, seguidamente, os deixa sozinhos em seus anseios e que os confronta com exigências que vão além de suas possibilidades. Por intermédio de identificações e distanciamentos experimentais, os estudantes são iniciados no discurso sobre Deus e são, assim, introduzidos em um espaço de vida dentro do qual, como uma moldura, aprendem a movimentar-se e a desenvolver a coragem para trilhar caminhos próprios com a religião cristã – mesmo que sejam caminhos bastante próprios e, às vezes, até estranhos.

¹⁷ “O princípio eclesiástico da tradição evoca, diante deste pano de fundo, o direito de voz e de participação que mortos e suas respectivas histórias têm na formação da história dos vivos”. Cf. Otmar Fuchs, *Umgang mit der Bibel als Lernschule der Pluralität*. In: *Uma sancta* 44, 1989, p. 208-214 (212).

O poema de Armino Trevisan, citado no início, mostra a vivacidade e a mobilidade das experiências de Deus e aponta, assim, exemplarmente, para o aprendizado do falar de Deus. O aprendizado da religião cristã se configura como uma percepção sempre nova, que leva a sempre novos conhecimentos, permanecendo, neste aspecto, sempre incipiente. A “refração”, uma característica do falar autêntico de Deus, expressa na imagem da “vara oblíqua no rio”, aponta para um aprendizado inicial no qual se abrem novas perspectivas para a vida de cada pessoa e o qual não permite ser operacionalizado ou funcionalizado, nem no ensino nem na vida real.

(Tradução: Uwe Wegner)