



Objeto próprio do Ensino Religioso escolar: de Babel ao Mar Vermelho

*Proper object of the Religious Education at school:
from Babel to the Red Sea*

Marlon Leandro Schock

Bacharel em Teologia, Especialista em Ensino Religioso, Mestre em Teologia, na área de Religião e Educação, e Doutorando em Teologia, na área de Religião e Educação, pela Faculdades EST e bolsista CAPES, São Leopoldo, RS - Brasil, e-mail: marlonschock@hotmail.com

Resumo

Toda área do conhecimento possui um objeto próprio de estudo, um tema central, um foco comum do qual se ocupa em suas pesquisas e diálogos. Este artigo procura expor a diversidade de perspectivas na compreensão do que seria o objeto próprio de estudo do Ensino Religioso escolar, enquanto área do saber e componente curricular. A partir das respostas de docentes do Ensino Religioso a um questionário aplicado para sondagem desse objeto e, também, de publicações recentes de pesquisadores na área, faço minhas considerações e deixo a provocação e o convite para um aprofundamento na pesquisa e no debate sobre o tema.

Palavras-chave: Ensino religioso. Objeto próprio do Ensino Religioso. Transcendência. Fenômeno religioso. Sagrado.

Abstract

Every area of knowledge has a proper object of study, a central theme, a common focus of which is occupied in its research and dialogues. This article intends to expose the diversity of perspectives in the understanding of what would be the proper object of the Religious Education at school, as an area of knowledge and curricular component. From the responses of teachers of Religious Education to a questionnaire applied for this goal, and also of recent publications of researchers in this field, I leave my thoughts and provocation, and an invitation for further research and debate on the issue.

Keywords: *Religious Education. Proper object of the Religious Education. Transcendence. Religious phenomenon. Sacred.*

Introdução

Fazendo um apanhado do que tenho visto nos últimos seis anos como pesquisador do Ensino Religioso escolar, tenho a impressão de que nenhuma temática tem apresentado tão pouca evolução nas discussões ou tem sido tão difícil de articular quanto o objeto próprio de estudo dessa disciplina curricular. Temas como a transcendência, o sagrado, o mito, em suas diversas acepções têm – de longe – sido mais facilmente articulados e apresentado progressos satisfatórios; já a discussão sobre o objeto próprio do Ensino Religioso escolar (OPER), no entanto, é uma questão à parte. Este é mais um texto com o intento de provocar o diálogo sobre o ponto de partida (e o centro) de qualquer discussão que se pretenda realmente direcionada e relevante na área.

Qual é o objeto próprio do Ensino Religioso escolar?

É senso comum que todas as áreas do conhecimento têm um objeto determinado do qual se ocupam. A biologia, por exemplo, de modo geral, estuda os seres vivos; a astronomia, os corpos celestes. E o que poderia

ser dito a respeito do objeto de estudo do Ensino Religioso escolar? Se individualmente está claro para alguns de nós o que vem a ser esse objeto, entretanto, podemos facilmente verificar que, coletivamente, essa percepção dificilmente faz pares e está assentada em premissas diversas que, invariavelmente, têm apontado para muitas direções.

Sim, é muito provável que o OPER não seja tão facilmente identificado e explicado como nos exemplos anteriormente citados. Penso que no caso do Ensino Religioso escolar a definição – ao menos como uma proposta inicial, mais coesa, de um objeto que lhe seja próprio – esteja mais na direção do exercício de acercamento da disciplina de Filosofia, que busca nas *essências imutáveis* e na *razão última das coisas* a solução do seu problema.¹ Seja qual for o caso, o Ensino Religioso não pode prescindir de um foco convergente, uma vez que está estabelecido como área do saber e componente curricular – o que demanda esse direcionamento.

Portanto, mesmo tendo que lidar com a realidade transcendente, que escapa conceitualmente às concretizações, há de ser que tenha um foco comum; há de ser possível tratar a disciplina de Ensino Religioso distintivamente (por exigência pedagógica) a partir de alguma relação de causa e efeito. Havemos de ponderar sobre avanços ou estagnações para não sermos vistos como andarilhos errantes e desavisados que, ainda que praticando uma *maiêutica*² saudável e desejável, nos limitemos a conceituações particularizadas do OPER.

É evidente que uma sociedade sadia apresenta discordância de opiniões em diversas áreas. Mas também é evidente que, em alguns pontos, há harmonizações; de outra forma, não haveria avanços ou melhorias sociais. Em se tratando do Ensino Religioso escolar, onde estão as divergências e onde estão as harmonizações? Um dos pontos em que se faz indispensável a harmonização é a compreensão do que seja o objeto próprio dessa disciplina, ou o corpo daquilo que seja o centro dessa disciplina, enquanto área de conhecimento.

¹ Disponível em: <<http://www.mundodosfilosofos.com.br/aristoteles.htm>>. Acesso em: 29 abr. 2010.

² Maiêutica é “método *socrático* que consiste na multiplicação de perguntas, induzindo o interlocutor na descoberta de suas próprias verdades e na conceituação geral de um objeto” (HOUAISS, 2002).

Deixe-me ilustrar o que venho tentando dizer. Você bem pode arrazoar sobre com qual meio de transporte fará uma viagem: se de avião, de trem, de ônibus, de carro, a cavalo, ou mesmo a pé; entretanto, não sairá do lugar até ter definido a direção em que irá – se para o norte ou para o sul, para o leste ou para o oeste. Parece-me que a maioria de nós tem debatido exaustivamente os meios de transporte, sem a devida atenção à direção da viagem.

Constatações e questionamentos

Em novembro de 2008 apliquei um questionário no X Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso (SEFOPER), em Taguatinga, DF. A primeira e mais importante questão foi: qual é o objeto próprio do Ensino Religioso escolar? Dos 150 questionários distribuídos, recebi respondidos apenas 16. Às vezes tenho a impressão de que o tema se torna enfadonho para os colegas.

Em setembro de 2009, o VI Simpósio de Ensino Religioso da Faculdades EST discutiu o tema: *fenômeno religioso e metodologias*. A partir desse evento tomei por assentada uma impressão já há bastante tempo presente em minhas reflexões. Quando passei a fazer uma síntese do que já havia ouvido e lido sobre o OPER, uma analogia musical me ocorreu: a respeito do estágio de amadurecimento e consolidação da disciplina de Ensino Religioso, penso que possamos nos comparar mais a uma banda de garagem, em que vários instrumentistas sugerem riffs³ para compor uma música, do que a uma orquestra que, por maior que seja a variedade de instrumentos, segue um mesmo tema musical.

A diversidade de perspectivas e respostas dadas ao referido questionário, em todos os espaços onde foi aplicado, me levou a dar mais uma olhada nas palestras, nos espaços pedagógicos e nas comunicações desses eventos, em busca da perspectiva que os palestrantes e principais

³ “Riff é uma progressão de acordes, intervalos ou notas musicais, que são repetidas no contexto de uma música, formando a base ou acompanhamento”. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Riffs>>. Acesso em: 1 out. 2009.

proponentes da área têm sobre o OPER. Deixe-me compartilhar alguns dados dessas pesquisas e leituras:

Da pesquisa realizada em Brasília (3 e 4 de novembro de 2008 – X SEFOPER)

Respostas dadas à questão: qual é o objeto próprio do Ensino Religioso escolar?

- Trabalhar o ser: quem sou? Por que estou aqui? Para quê?
- “Acredito que o nome da disciplina deveria mudar para História das Religiões”.
- A diversidade cultural e religiosa.
- Conhecimento sobre a diversidade para uma convivência melhor.
- O fenômeno religioso.
- O fenômeno religioso e a religiosidade.
- Contribuir na formação social, cognitiva e familiar.
- O ser humano que estabelece relações com o próprio eu, o mundo, o outro e o Transcendente.

Da pesquisa realizada em São Leopoldo (setembro de 2009 – VI Simpósio de Ensino Religioso da Faculdades EST)

Respostas dadas à questão: qual é o objeto próprio do Ensino Religioso escolar?

- As diferentes tradições religiosas.
- A cultura religiosa e o fenômeno religioso.
- A diversidade cultural e religiosa.
- O conhecimento religioso.
- O fenômeno religioso.
- A família.

Das abordagens nas palestras, nos espaços pedagógicos e nas comunicações

Na apresentação do livro do simpósio, a professora Dra. Laude Brandenburg (2009b, p. 7), em nome da comissão organizadora, falou sobre a abrangência e a polêmica do tema do simpósio, o *fenômeno religioso*:

O estudo do FENÔMENO RELIGIOSO tem-se apresentado como um tema recorrente no encaminhamento da proposta do Ensino Religioso como área de conhecimento, mas ainda não suficiente explorado. É um tema polêmico pelas diferentes correntes de abordagem.

Apesar da liberdade de abordagens oferecidas aos palestrantes e comunicantes, havia a perspectiva de um referencial engendrando, tecendo e costurando os textos apresentados no evento: “as produções ora apresentadas têm a intenção de mostrar o estado da pesquisa sobre *fenomenologia religiosa*” (BRANDENBURG, 2009b, p. 7). Um dos principais objetivos de um evento desse tipo é ser um canal que veicule e promova acréscimos epistemológicos pertinentes. Brandenburg afirmou que o “assunto se mostra ainda incipiente, embora a presença do termo ‘fenômeno religioso’ se faça sentir desde os primórdios da concepção do Ensino Religioso como área do conhecimento” (BRANDENBURG, 2009a, p. 67). Sim, temos ouvido isso desde sempre – a questão que me inquieta é: qual é o lugar que o estudo do fenômeno deve ocupar?

Já o Dr. Adilson Schultz, um dos palestrantes do evento, propôs o *imaginário como lugar de estudo do fenômeno religioso* como o objeto dos estudos de religião, e não o *fenômeno religioso* propriamente dito. Schultz (2009a, p. 13) entende que

dizer imaginário religioso é dizer um pouco mais do que religião ou fenômeno religioso. [...] Imaginário religioso é a ‘nebulosa’ que emerge a partir do encontro dos valores e dos símbolos das diversas religiões e das igrejas de um determinado povo

Em outro texto: *Diversidade religiosa e os desafios para o Ensino Religioso*, Schultz (2009b, p. 27) diz que

é tarefa inadiável do Ensino Religioso fazer a pergunta pela ordem e pelo sentido do mundo e das coisas. O Ensino Religioso leva a uma reflexão crítica sobre o papel das religiões no mundo, e, de maneira mais específica, sobre o papel da espiritualidade no mundo. Qual é o sentido último da existência? O Ensino Religioso, um elemento a mais da realidade da diversidade religiosa na qual vivemos, é um lugar para a defesa da dimensão espiritual da existência. A inteligência espiritual é a área na qual fazemos as perguntas essenciais sobre a existência.

Schultz (2009a, p. 18) apresenta dois elementos que, ainda que façam parte do *fenômeno religioso*, possuem características individuais, particulares, anteriores. Ao propor o imaginário como lugar de estudo do *fenômeno religioso*, diz que devemos *buscar o fundamento* do fenômeno e não sua causa; buscar a razão interna do fenômeno, aquilo que o enraíza – *buscar sua raiz*, não sua causa. E, no segundo momento, afirma que *o sentido da vida*, do mundo, de todas as coisas, é a tarefa do Ensino Religioso. Apontando, assim, para questões filosóficas do tipo: *qual é o sentido último da existência? Para que vivemos?* (SCHULTZ, 2009b, p. 27).

O *sentido para a vida* também foi destaque na palestra de Elcio Cecchetti (2009, p. 31), atual presidente do FONAPER (gestão 2010-2012). Sua percepção é de que

é na cultura da escola que a diversidade do fenômeno religioso se manifesta na multiplicidade de comportamentos, atitudes, valores, símbolos, significados, linguagens, roupas e sinais sagrados, bem como nos referenciais utilizados pelos sujeitos para realizar suas escolhas e dar sentido à vida.

Em continuidade ao seu argumento, Cecchetti (2009, p. 32, grifo nosso) afirma ainda que o *fenômeno religioso*, como algo que se manifesta na experiência humana, é “resultado do processo de busca que o ser humano realiza na procura de *sentido para a vida*”.

Henri Fuchs (2009, p. 46-54) também dá destaque a um *sentido para a vida* na sua fala sobre o Ensino Religioso. Partindo da afirmação de que o *fenômeno religioso* é parte integrante da experiência religiosa do ser humano, afirma ainda que “todo ser humano busca, de alguma forma, dar sentido à vida num contexto cultural marcado pela diversidade de

fenômenos religiosos que (des)organizam a vida” (FUCHS, 2009, p. 46). O autor deixa bem claro que está se referindo a questões existenciais quando fala de *sentido para a vida*:

o fenômeno religioso é um acontecimento da vida em busca de uma superação da finitude humana que provoca a crise existencial, impulsionadora da busca por respostas capazes de criar condições dignificantes e significantes para a existência. O fenômeno religioso é uma tentativa de responder às perguntas existenciais: Quem sou eu? De onde vim? Para onde vou? Qual o sentido da vida (FUCHS, 2009, p. 46).

No referido texto, Fuchs (2009, p. 47) lembra ainda a abordagem preferencial de Gil Filho na relação do sagrado com o fenômeno religioso:

uma teoria do sagrado nos permite resguardar um atributo essencial para o fenômeno religioso ao mesmo tempo em que o torna aplicável. Nesta abordagem, o sagrado reserva aspectos ditos racionais, ou seja, passíveis de uma apreensão conceitual através de suas qualidades, e aspectos transracionais, que escapam à primeira apreensão, sendo exclusivamente captados enquanto sentimento religioso (GIL FILHO, 2009).

Gil Filho (2009, p. 47) pensa na aplicabilidade do conceito de *sagrado* no Ensino Religioso escolar. Sua abordagem deriva do pensamento de Otto que apresenta o sagrado como numinoso.⁴ Daí Fuchs (2009) afirmar que “o sagrado, porém, está relacionado a uma tradição religiosa”. Entretanto, o sagrado não precisa ser entendido exclusivamente nessa perspectiva de *numinoso* – ele também pode ser entendido como *sagrado de atribuição*,⁵ que não está necessariamente vinculado à religião.

⁴ OTTO, 1985. A descrição ottoniana do caráter não racional do sagrado combina com sua percepção judaico-cristã de Deus, que se revela ao ser humano, ainda que em sua dimensão *numinosa* permaneça insondável e ininteligível (SCHOCK, 2009, p. 217). O numinoso vem do latim *numen* e significa divindade (BOFF, 1997, p. 199).

⁵ “O *Sagrado de Atribuição*, que não depende da *Revelação* e que possui medidas outras do que seria o divino, pode tranquilamente assimilar a proposta da *Revelação* quanto ao ‘objeto’ do sagrado como sendo o Deus judaico-cristão; entretanto, é livre para não fazê-lo. [...] o *Sagrado de Atribuição* é antropocêntrico [...] – nasce do ser humano e obrigatoriamente acha seu fim no ser humano mesmo. [...] É absolutamente dependente da capacidade humana de significação e/ou ressignificação, de valorização [...] tem por possibilidade sacralizar qualquer coisa ou pessoa [...]” (SCHOCK, 2009, p. 217-220). Para uma abordagem mais detalhada, consulte SCHOCK, 2008.

A propósito do termo *sagrado*, Brandenburg (2009, p. 68 apud USARSKI, 2006) lembra que há autores que consideram o sagrado como inadequado para a “explicitação da fenomenologia religiosa”. Brandenburg também cita Wilfred Smith (2006), que vem tentando chamar a atenção para a fragilidade das compreensões dos termos pertinentes ao Ensino Religioso ao longo da história, inclusive acadêmica (BRANDENBURG, 2009a, p. 67). Como um exemplo do que ocorre nas múltiplas tentativas de contribuir para uma epistemologia para o Ensino Religioso, podemos citar a oferta de Smith (2006, p. 114) numa tentativa substituir o termo religião por *fenômenos da vida religiosa*. As tentativas continuam em aberto...

Como a questão *existencial* foi um dos temas que mais esteve presente no compilado de abordagens dentro da sugestão temática *fenômeno religioso e metodologias*, quero citar o que me pareceu ser uma síntese dessa proposta. Do texto de Jonas Roos (2009, p. 199), *A correlação entre pergunta e resposta na prática do Ensino Religioso*, transcrevo:

tomando o método de correlação de Tillich como analogia, e transpondo alguns de seus princípios para a situação do Ensino Religioso, teríamos o seguinte postulado metodológico: *correlacionar perguntas existenciais a respostas que se articulam em diferentes tradições religiosas*. As perguntas são trabalhadas (aqui está o aspecto filosófico que deve estar presente no Ensino Religioso) e as respostas a serem investigadas em diferentes tradições religiosas.

Roos sintetiza, por fim, penso eu, o que outros autores anteriormente mencionados já haviam esboçado sobre a filosofia auxiliando a formular questões existenciais e as tradições religiosas exercendo sua função ao procurar responder essas questões. Entretanto, me pergunto: é disso que se trata o Ensino Religioso escolar? É por meio dessa lente que devemos ver essa disciplina enquanto área de conhecimento? É assim que você vê? Do que mesmo estamos falando?

Diante de tantas abordagens distintas, a partir de tantos prismas particulares, temo que não seja muito provável que estejamos falando uma mesma linguagem quando tratamos do OPER. Fazendo menção à *Bíblia* (Gênesis, cap. 11, em especial), em alguns momentos parece que estamos diante dos escombros da Torre de Babel, gesticulando e verbalizando inutilmente, apesar de confiantes de estarmos sendo compreendidos.

Não vejo problema algum em discordarmos sobre quaisquer aspectos nesta discussão; entretanto, não vejo muito futuro para este diálogo se nossa linguagem permanecer tão desprovida de premissas orientadoras, e algumas destas não negociáveis. Talvez aqui Freire (2000, p. 18) concordasse comigo que estamos carentes de algumas certezas provisórias.

Em 1997 os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER) foram redigidos com o intuito de estabelecer algumas dessas premissas. Penso que esse seria um importante material de referência para esta discussão, pelo que, na sequência, apresento uma análise sintética desse texto. No ano de 2009, esses parâmetros foram reeditados. O texto dessa reedição dos PCNER (9ª edição/2009) pelo FONAPER não possui alterações ou atualizações em relação ao texto original (1997), exceto pela adequação ao novo acordo ortográfico (PCNER, 2009, p. 10). O que veremos ao compararmos a edição original com a atual é exatamente o que estou tentando trazer a lume – há divergência de opinião do que seria o OPER quando comparado com a edição do texto original.

Gostaria de começar esta análise⁶ com o seguinte trecho da *Apresentação à 9ª edição*: “esperamos que esta nova e 9ª edição possa contribuir para o estudo, o debate e a concepção da abordagem pedagógica do Ensino Religioso, a partir do seu objeto de estudo” (PCNER, 2009, p. 7, grifo nosso).

Partilhei do mesmo desejo e expectativa descritos anteriormente enquanto buscava nos PCNER uma apresentação do que seria, especificamente, o OPER. Infelizmente não existe tal seção. O tema é encontrado permeando as páginas enquanto a proposta é apresentada. Seguem alguns excertos comentados que, espero, sejam provocativos no sentido da proposta deste texto: buscar entender qual seria, segundo os PCNER, o OPER.

⁶ Este ensaio analítico abrange desde a *Apresentação à 9ª edição* (feita pela coordenação do FONAPER, gestão 2008-2010), passando pelos *Elementos históricos do Ensino Religioso* (PCNER, 2009, p. 21), indo até os *Critérios para organização e seleção de conteúdos e seus pressupostos didáticos* (PCNER, 2009, p. 49), deixando para outro momento o *Tratamento didático dos conteúdos, os Pressupostos para avaliação e o Ensino religioso nos ciclos* (PCNER, 2009, p. 65).

Apresentação à 9ª edição

Nesta apresentação há uma breve menção de qual seria o OPER na perspectiva da atual Coordenação do FONAPER: o *fenômeno religioso*. É o que lemos:

conforme a proposta dos PCNER, o Ensino Religioso visa a proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o *fenômeno religioso* [...]. Neste sentido, o Ensino Religioso, enquanto disciplina, enquadra-se no padrão comum a todos as outras áreas do conhecimento, ou seja, tem objeto de estudo próprio: o *fenômeno religioso* (PCNER, 2009, p. 8-9, grifos nossos).

A parte final do texto anteriormente citado é uma citação indireta do documento: *Ensino Religioso: Referencial Curricular para a Proposta Pedagógica da Escola*, 2000, p. 12, 13, 23, 28. Minha inquietação quanto a esta afirmativa – de ser o *fenômeno religioso* o OPER – está em que o texto original dos PCNER, segundo leio, não parece dizer isso. A seguir exponto trechos do texto original que ilustram essa preocupação.

Apresentação à 1ª edição

Seguida da apresentação da 9ª edição está disposta a original. Nesta temos uma perspectiva distinta do que seria o OPER. Não se trata do *fenômeno religioso* em si (o visível, o que se pode ver como a consequência de algo⁷); nem das *tradições religiosas* em si (que são a sistematização do fenômeno); mas sim do *Transcendente* (o invisível, o que se pode inferir como a causa do fenômeno e das tradições religiosas, nesta ordem). Assim está disposto nos PCNER (2009, p. 13, grifo nosso): “pela primeira vez,

⁷ O professor Gilmar J. Hellmann apresenta o fenômeno religioso como aquilo que aparece, que se apresenta, que se mostra. Afirma ainda que “a religiosidade quando se expressa através de gestos, palavras, atitudes e ritos é percebida como fenômeno, que se denomina fenômeno religioso. Trata-se do comportamento religioso enquanto fenômeno social. O fenômeno religioso pode ser expressão da busca de autêntico relacionamento com o Transcendente” (disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:0VXgwDScYssJ:200.195.151.19/ciesc/arquivos//uni_3/fenomeno_1205504174.doc>. Acesso em: 7 jun. 2010).

pessoas de várias tradições religiosas, enquanto educadores, conseguiram juntos encontrar o que há de comum numa proposta educacional que tem como objeto o *Transcendente*”.

Os PCNER (2009, p. 13) afirmam, dentro dessa lógica e em contínuo, que o *fenômeno religioso* é que, por sua sistematização, engendra as *tradições religiosas*. Confira: “por tradições religiosas aqui se compreende a sistematização do fenômeno religioso”. Dessa forma, dá a entender que o OPER não são as *tradições religiosas* ou a causa destas – o *fenômeno religioso*, mas sim a causa deste (do fenômeno religioso) é que é o OPER, ou seja: o *Transcendente*. Talvez pudéssemos pensar numa relação de causa e consequência desta maneira: *Transcendente* >> *fenômeno religioso* >> *tradições religiosas* (o *Transcendente* como o ponto de partida para a expressão do fenômeno, e este, quando sistematizado, gerando as tradições religiosas). Ou no sentido inverso: *tradições religiosas* >> *fenômeno religioso* >> *Transcendente* (as tradições como ponto de partida para o estudo do fenômeno, e o fenômeno como ponto de partida para o estudo do *Transcendente*). O que, em minha opinião, é bastante diferente de dizer que o fenômeno religioso é o fim dessa escala ascendente – o que isolaria, e/ou relegaria à posição de menor importância, ou até mesmo dispensaria o estudo do *Transcendente* ao se confundir com o estudo do fenômeno, da *história* ou da *filosofia* da religião, por exemplo.

Algumas páginas à frente continuo percebendo uma relação de subordinação – ainda que não hierárquica, operacional – na discussão dos *objetivos gerais do Ensino Religioso para o ensino fundamental*. Numa transição do tema anterior, vemos antecipado o teor dessa subordinação que já vinha também desde o começo do texto original: o conhecimento religioso atua como sistematizador da “relação do ser humano com a realidade *transcendental*” que, ao lado de outros conhecimentos articulados, “explicam o *significado da existência humana*” (PCNER, 2009, p. 46, grifos nossos).

Esse dois itens estão dentro do que me parece ser o elenco que perpassa os PCNER em grau de importância de estudo: 1) a *transcendência*; 2) o *fenômeno religioso*; 3) o *significado da existência humana*; 4) as *tradições religiosas* e outros desdobramentos dentro da articulação da *filosofia* da tradição religiosa; da *história* e tradição religiosa; da *sociologia* e tradição

religiosa; *psicologia* e tradição religiosa. Esse esquema está disposto nos PCNER (2009, p. 46-47, grifos nossos), como segue:

- o Ensino Religioso, [...] facilita a compreensão das formas que exprimem o [1º] *Transcendente* [...]. Por isso necessita:
- proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o [2º] *fenômeno religioso* [...];
 - subsidiar o educando na formulação do [3º] *questionamento existencial* [...];
 - analisar o papel das [4º] *tradições religiosas* na estruturação e manutenção das diferentes culturas e manifestações socioculturais.

Ainda que a ordem acima não indique necessariamente subordinação hierárquica, essa disposição pedagógico-didática me parece imprescindível no processo de entendermos mais adequadamente o OPER dentro do contexto dos PCNER. Mesmo que essas distinções só possam ser feitas dentro de (e para) uma proposta didática, sendo, por fim, indivisíveis os temas entrelaçados.

Um pouco mais adiante nos deparamos com os *Critérios para organização e seleção de conteúdos e seus pressupostos didáticos*. Nesse segmento, os PCNER sugerem que é de acordo com a concepção que temos do que acontece depois da morte que organizamos/se organiza o sentido para a vida:

basicamente a humanidade ensaiou quatro respostas possíveis como norteadoras do sentido da vida além morte: a Ressurreição; a Reencarnação; o Ancestral; o Nada (PCNER, 2009, p. 49-50).

O que vemos é que, ao se deparar com a realidade inevitável e inepugnável da morte, o ser humano busca em algo maior do que si mesmo um amparo para equilibrar a crise estabelecida. A transcendência é a força no ser humano que o impulsiona na busca dessa resposta que, quando *não sistematizada* se percebe no *fenômeno religioso* e, quando *sistematizada*, nas *tradições religiosas*. Esse algo fora de si, para além de si, é o Transcendente, *objeto da transcendência*⁸ ontológica humana.

⁸ Abordo o tema do *objeto da transcendência* em SCHOCK, 2008, p. 20.

A subordinação ao tema da *transcendência* continua nos cinco eixos que organizam o conteúdo para o Ensino Religioso escolar: *culturas e tradições religiosas; escrituras sagradas e/ou tradições orais; teologias; ritos; ethos*.

No eixo das *culturas e tradições religiosas*, o olhar é voltado para o estudo do *fenômeno religioso* à luz da razão humana, em que são analisadas questões como: “função e valores da *tradição religiosa*, relação entre tradição religiosa e ética, teodicéia, tradição religiosa natural e revelada, *existência e destino do ser humano* nas diferentes culturas” (PCNER, 2009, p. 50, grifos nossos). Dentro desse eixo, o fenômeno é mencionado em primeira mão, o que diz respeito à importância do tema dentro do eixo, mas que não significa, necessariamente, segundo os PCNER, a realidade última a ser estudada.

Podemos, além disso, ver mais uma vez a referência à *tradição religiosa* (e suas relações) e a referência a um *sentido para a vida* (referido no texto como “existência e destino” do ser humano nas diferentes culturas e tradições religiosas). Nesse eixo, os PCNER mantêm a estrutura reconhecível: *fenômeno religioso* >> *tradições religiosas* – ainda que a ordem aqui apresentada esteja disposta fora da estrutura geral até agora suposta. O tema do *sentido para a vida* tem sido e voltará a ser brevemente⁹ deslocado do padrão mais frequentemente encontrado ao longo da proposta.

Os conteúdos sugeridos são estabelecidos a partir de, primeiramente, *filosofia da tradição religiosa*, que trata diretamente da “ideia do *Transcendente*, na visão tradicional e atual” (PCNER, 2009, p. 51, grifo nosso). Ainda que o tema do *Transcendente* não esteja no enunciado principal é o primeiro a ser abordado na seção dos conteúdos.

No eixo das *escrituras sagradas e/ou tradições orais*, o *Transcendente* reaparece com vigor, descrito em “minúsculo” e em “maiusculo”, infelizmente sem explicar o porquê dessa distinção. Esses textos são descritos como sendo os que

transmitem, conforme a fé dos seguidores, uma mensagem do *transcendente*, onde pela revelação, cada forma de afirmar o *Transcendente* faz conhecer os seres humanos seus mistérios e sua vontade, dando origem às

⁹ Os deslocamentos não são suficientemente significativos para destruir o padrão geral de incidência: *Transcendente* >> o *fenômeno religioso* >> o *sentido para a vida* >> as *tradições religiosas*.

tradições. [...] Contém a elaboração dos mistérios e da *vontade manifesta do transcendente com objetivo de buscar orientações para a vida concreta neste mundo*” (PCNER, 2009, p. 51-52, grifos nossos).

Mais uma vez vejo o encadeamento ligado à proposta apresentada: a procura por saber a vontade manifesta do *Transcendente* tem o objetivo de buscar orientações *para a vida concreta neste mundo*. Eis, novamente, o padrão: 1) a *transcendência*; 2) o *fenômeno religioso*; 3) o *significado da existência humana*; 4) as *tradições religiosas*. Ou: o *Transcendente* >> o *fenômeno religioso* >> o *sentido para a vida* >> as *tradições religiosas*.

A importância do tema fica evidente novamente no estabelecimento dos conteúdos – a partir do primeiro: a *revelação*, transmitida como “*verdade do Transcendente para o povo*” (PCNER, 2009, p. 52, grifos nossos).

O eixo das *teologias* trata também muito diretamente do *Transcendente*. Esse eixo é definido como “o conjunto de afirmações e de *conhecimentos elaborados pela religião* e repassados para os fiéis sobre o *Transcendente*, de modo organizado ou sistematizado” (PCNER, 2009, p. 53, grifos nossos). Aqui temos um esclarecimento do que os PCNER querem dizer com *Transcendente*: “é a entidade ordenadora e o senhor absoluto de todas as coisas” (PCNER, 2009, p. 53). E, ao dizer que o *Transcendente* se expressa nas verdades da fé (PCNER, 2009, p. 53), temos, então, mais um elemento para o padrão: *teologias* (sistematizadas pelas tradições religiosas) >> *tradições religiosas* >> *sentido para a vida* >> *fenômeno religioso* >> *Transcendente*.

Os PCNER chamam de *graça* e *glorificação* (respectivamente no tempo e na infinidade) (2009, p. 53) o ser participante na natureza do *Transcendente*, e dizem que “para alcançar essa infinidade o ser humano necessita passar pela realidade última da existência do ser, interpretada como ressurreição, reencarnação, ancestralidade, havendo espaço para a negação da vida além da morte” (PCNER, 2009, p. 53). Percebo nessa afirmação uma indicação quanto ao *Transcendente* como a realidade última alcançável pelo ser humano (no tempo: *graça*; e na infinidade: *glorificação*). Esse é o grau de abrangência e importância do tema da *transcendência* para os PCNER – esse é o mesmo objeto de estudo proposto para o Ensino Religioso na escola.

Nos conteúdos desse eixo temos novamente a indicação de uma subordinação temática ao apresentar primeiramente o Transcendente: “*divindades*: a descrição das representações do **Transcendente** nas **tradições religiosas**” (PCNER, 2009, p. 53, grifos nossos); e, depois, “*verdades de fé* [teologias]: o conjunto de mitos, crenças e doutrinas que orientam a vida do fiel em cada tradição religiosa” (PCNER, 2009, p. 54); e, depois, “*vida além da morte*: as possíveis respostas norteadoras do **sentido da vida**: a ressurreição, a reencarnação, a ancestralidade e o nada” (PCNER, 2009, p. 54, grifo nosso). A compreensão individual ou social da vida além da morte é apontada pelos PCNER como o parâmetro normativo/regulador para o *sentido para a vida* adotado por pessoa ou sociedade. Mas, apesar da força da morte na consideração da vida, é o *Transcendente* (e/ou a busca deste) que põe termos e trilhos à jornada. A compreensão da morte e, portanto, da vida, é apenas o ponto de partida, a ótica (a lente) pela qual o *Transcendente* vai ser contemplado. Temos aqui o padrão geral e novamente o breve deslocamento do *sentido para a vida* para fora do padrão: o *Transcendente* >> as *tradições religiosas* >> as *teologias* >> o *sentido para a vida*.

No eixo dos ritos são abordadas práticas celebrativas das tradições religiosas, formando um conjunto de *rituais*, *símbolos* e *espiritualidades*. Dentro dos *rituais*, os divinatórios são os que mais apontam o *Transcendente*, pois estes visam a conhecer os seus desígnios em relação aos acontecimentos futuros (PCNER, 2009, p. 54). Já dentro de *espiritualidades*, a identificação do *Transcendente* como elemento de grande valor no Ensino Religioso escolar está explícito no fato de que estas “[...] alimentam a vida dos adeptos através de ensinamentos, técnicas e que permitem ao crente uma relação imediata com o *Transcendente*” (PCNER, 2009, p. 55, grifo nosso).

Em seu conteúdo, a espiritualidade estuda “[...] os métodos utilizados pelas diferentes *tradições religiosas* no relacionamento com o *Transcendente*, consigo mesmo, com os outros e o mundo” (PCNER, 2009, p. 55, grifos nossos). Aqui vemos mais uma vez a ordem inversa do padrão que leva ao mesmo objeto: *tradições religiosas* >> *fenômeno religioso* >> *Transcendente*.

O eixo *ethos* trata basicamente de três temas interligados: alteridade, valores e limites (PCNER, 2009, p. 55-57). Esse eixo não diz respeito muito diretamente ao *Transcendente*, antes, vê o ser humano em suas relações mais especificamente horizontais.

Finalizando essa parte da consideração quero realçar mais uma vez o padrão em grau de importância encontrado ao longo do texto dos PCNER: 1) a *transcendência*; 2) o *fenômeno religioso*; 3) *um sentido para a vida*; 4) as *tradições religiosas* e seus/outros desdobramentos.

Gostaria de compartilhar, por fim, alguns dados de recente consulta ao Livro de Visitas do FONAPER, em busca de saber quais os pedidos mais frequentes e a relação destes com o OPER. Penso que uma forma muito eficiente de se medir a realidade é observar a que tipo de necessidade as pessoas se referem; sem juízo de valor podemos constatar a seguir a grande diferença no número de pedidos por aportes *pedagógico-didáticos* em comparação com pedidos por aportes *epistemológicos* para o Ensino Religioso escolar. No que diz respeito à menção de um objeto próprio para o Ensino Religioso escolar, a diferença é ainda maior.

Desde 27/05/2003 a 16/04/2010, em 2008 comentários, vemos a seguinte realidade:

- pedidos por *aportes pedagógico-didáticos* para o Ensino Religioso escolar (1552 incidências);
- pedidos por *aportes epistemológicos* para o Ensino Religioso escolar (6 incidências);
- referências a um *objeto próprio/primeiro* do Ensino Religioso escolar (2 incidências).

Considerações finais

Não há dúvidas de que este seja um tempo de disputa conceitual e epistemológica quando se trata de tentar definir um OPER. De outra forma não teríamos tantas perspectivas diferentes. Quando perguntado aos professores de Ensino Religioso, atuantes na educação básica, sobre um OPER, suas respostas orbitaram no que segue:

- algo como um *sentido para a vida*: Trabalhar o ser – Quem sou? Por que estou aqui? Para quê?
- algo dentro de um *aspecto relacional*: o ser humano que estabelece relações com o próprio eu, o mundo, o outro e o Transcendente. Con-

- tribuir na formação social, cognitiva e familiar. Conhecimento sobre a diversidade para uma convivência melhor. A família;
- algo dentro da abordagem do *fenômeno religioso*: o fenômeno religioso. O fenômeno religioso e a religiosidade. O conhecimento religioso;
 - algo dentro da abordagem da *cultura religiosa*: a cultura religiosa e o fenômeno religioso. A diversidade cultural e religiosa. As diferentes tradições religiosas;
 - e, por fim, uma resposta que atesta a diversidade de perspectivas a que tenho me referido ao longo deste trabalho: “acredito que o nome da disciplina deveria mudar para História das Religiões”.

Quando o OPER foi analisado a partir das falas dos pesquisadores e palestrantes/painelistas mencionados encontrei o seguinte quadro de perspectivas: o *fenômeno religioso*; o *imaginário religioso*; um *sentido para a vida* (o sentido do mundo e das coisas); o *sagrado*; *fenômenos da vida religiosa*.

O leitor atento perceberá facilmente que em nenhuma resposta houve referência consonante à proposta dos PCNER quanto ao OPER. Nenhum entrevistado ou comunicante se referiu ao OPER como sendo a *transcendência*. O que aconteceu com o tema de maior destaque e proeminência nos PCNER? Ou seria equivocado afirmar que este é o elenco que perpassa os PCNER em grau de importância de estudo: 1) a *transcendência*; 2) o *fenômeno religioso*; 3) *um sentido para a vida*; 4) as *tradições religiosas* e seus/outros desdobramentos dentro da articulação das *teologias*, da *filosofia*, da *história*, da *sociologia* e da *psicologia* das tradições religiosas?

Se minha leitura estiver correta e os PCNER indicarem o Transcendente como o OPER, então, outras perguntas se farão necessárias: seria o caso de ter havido precipitação na proposta de 1997 quanto a um OPER? Não estavam certos do que pretendiam, ou não havia unanimidade na proposta encabeçada pelo grupo representativo daquele momento? Ou o OPER teria sofrido um deslocamento de foco em razão de mudanças significativas de perspectiva?

Engajados em contribuir nesta reflexão tomamos quase invariavelmente nosso cabedal de informações e (de)formações e trazemos para esta mesa de discussão. As diferentes abordagens a partir de tão distintos pontos de partida, que há pouco me desanimavam, passam também agora a,

paradoxalmente, servir-me de motivação, gerando certa expectativa positiva neste momento histórico.

O que me encoraja é pensar que se nos voltarmos para o propósito de discutir com mais intensidade o OPER – haja vista o arrazoamento consistente que já tem sido feito sobre o tema (o que é comprovado pelo alto nível das publicações) – poderemos fazer avanços significativos em um curto espaço de tempo. Então já não seria hora de juntarmos esforços e perspectivas num diálogo nessa direção?

Finalizo minha provocação fazendo a segunda referência à *Bíblia* ligada ao título. Em Êxodo 14 temos o episódio quando o povo de Israel ficou encurralado, tendo os egípcios às suas costas e o Mar Vermelho à sua frente. Se pudéssemos fazer uma analogia, diria que o Ensino Religioso escolar tem atrás de si uma história e um lugar para o qual não pode voltar. À sua frente tem um obstáculo (in)transponível enquanto cogitarmos alguma outra alternativa que não a discussão do OPER. Penso que este seja o momento histórico que precisamos, como pesquisadores do Ensino Religioso, para deixar “Babel”, reconhecendo no “Egito” um lugar para onde não se pode voltar e, diante do “Mar Vermelho”, decidindo como realizar o inevitável.

Referências

BOFF, L. **A águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

BRANDENBURG, L. E. A fenomenologia religiosa e os espaços educativos. In: BRANDENBURG, L. E. (Org.). **Fenômeno religioso e metodologias**: VI Simpósio de Ensino Religioso. São Leopoldo: Sinodal; EST, 2009a. p. 67-74.

BRANDENBURG, L. E. (Org.). **Fenômeno religioso e metodologias**: VI Simpósio de Ensino Religioso. São Leopoldo: Sinodal; EST, 2009b.

CECCHETTI, E. Cultura da escola e currículo escolar: limites e possibilidades para o (re)conhecimento da diversidade do fenômeno religioso. In: BRANDENBURG, L. E. (Org.). **Fenômeno religioso e metodologias**: VI Simpósio de Ensino Religioso. São Leopoldo: Sinodal; EST, 2009. p. 31-45.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. 3. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2000.

FUCHS, H. L. O fenômeno religioso no Ensino Religioso e o currículo escolar. In: BRANDENBURG, L. E. (Org.). **Fenômeno religioso e metodologias**: VI Simpósio de Ensino Religioso. São Leopoldo: Sinodal; EST, 2009. p. 46-54.

GIL FILHO, S. F. **O fenômeno religioso como experiência universal**. Disponível em: <http://www.gper.com.br/documentos/sagrado_como_foco_do_ensino_religioso.pdf>. Acesso em: 1 out. 2009.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico da Língua Portuguesa**. Versão 1.0.5ª. Objetiva, 2002. Disponível em: <http://www.dicionariohouaiss.com.br/index2.asp>>. Acesso em: 20 jun. 2010.

OTTO, R. **O sagrado**: um estudo do elemento não-racional na idéia do divino e a sua relação com o racional. São Bernardo do Campo: Imprensa Metodista, 1985.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. **Ensino Religioso / Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso**. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

ROSS, J. A correlação entre pergunta e resposta na prática do Ensino Religioso. In: BRANDENBURG, L. E. (Org.). **Fenômeno religioso e metodologias**: VI Simpósio de Ensino Religioso. São Leopoldo: Sinodal; EST, 2009. p. 196-200.

SCHOCK, M. L. **Educação e transcendência**: dimensões contempláveis, aspectos edificáveis, categorias compartilháveis. 2008. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Escola Superior de Teologia. Programa de Pós-Graduação, São Leopoldo, 2008.

SCHOCK, M. L. O sagrado de atribuição. In: BRANDENBURG, L. E. (Org.). **Fenômeno religioso e metodologias**: VI Simpósio de Ensino Religioso. São Leopoldo: Sinodal; EST, 2009. p. 214-220.

SCHULTZ, A. Do fenômeno religioso para o imaginário religioso: teses para o diálogo no VI Simpósio de Ensino Religioso da EST. In: BRANDENBURG, L. E. (Org.). **Fenômeno religioso e metodologias**: VI Simpósio de Ensino Religioso. São Leopoldo: Sinodal; EST, 2009a. p. 11-19.

SCHULTZ, A. Diversidade religiosa e os desafios para o Ensino Religioso. In: BRANDENBURG, L. E. (Org.). **Fenômeno religioso e metodologias**: VI Simpósio de Ensino Religioso. São Leopoldo: Sinodal; EST, 2009b. p. 20-30.

SMITH, W. C. **O sentido e o fim da religião**. São Leopoldo: Sinodal; EST, 2006.

USARSKI, F. **Constituintes da Ciência da Religião**. São Paulo: Paulinas, 2006.

Recebido: 15/10/2010

Received: 10/15/2010

Aprovado: 18/11/2010

Approved: 11/18/2010