

O OBJETO DE ESTUDO DA EDUCAÇÃO RELIGIOSA.

PLATT, Adreana Dulcina (UEL)¹

Introdução: ou para quê entender o objeto de estudo das áreas do conhecimento?

Compreender o objeto de estudo das diferentes áreas do conhecimento escolar é o elemento que nos permite o debate e o trânsito de uma nova base epistêmica para o estudo do currículo escolar. Com esse ânimo nos propomos ao estudo da ressignificação dos conteúdos, os objetivos e as práticas pedagógicas em atividade no cotidiano das escolas, centrados no eixo de um pleno desenvolvimento humano. É importante assinalar, entretanto, que entendemos os próprios campos de saberes como apropriações que não são exclusivas aos espaços que fomentam estudos qualificados enquanto científicos e nem de instituições escolares, em seu sentido ampliado. Como este vem a ser o primeiro relato, ou etapa, do estudo, faz-se necessário esclarecer premissas e conceitos anteriores ao próprio debate sobre o currículo escolar em exercício no campo oficial.

A premissa de onde partimos se fundamenta na perspectiva de que os indivíduos acessam um “currículo” que visa o seu pleno desenvolvimento humano (Cf. DUARTE, 1999, 2003; SEMERARO, 2001; GRACIANI, 1997; FRIGOTTO, 2000; entre outros). Esse desenvolvimento corresponde ao conjunto de saberes que apreendidos e reelaborados pelo sujeito, o permitem relacionar estes conhecimentos a uma materialidade que responda as suas necessidades cotidianas. Visa ainda fazê-lo acessar prontamente aos códigos da sociedade ao qual pertence, possibilitando-o agir sobre o mundo auferindo uma lógica a todo ato e a todo o momento, segundo o volume de suas condições e dos condicionantes - dos quais já possui e dos que lhe são permitidos o acesso.

Compreendemos que este conjunto de saberes se organiza segundo a racionalidade objetiva e subjetiva desenvolvidas no direto entroncamento com as práticas historicamente localizadas, assim como o ensino destes saberes está presente na experiência cotidiana sem que seja apenas o objeto de especialistas e professores (Cf. KOSIK, 1995; GIMENO SACRISTÁN, 1998).

Nosso intento visará, portanto, a análise crítico-reflexiva das premissas que sustentam a práxis da formação humana perpassando transversalmente os conceitos de desenvolvimento humano e o currículo. Entendemos o currículo de formação humana a partir da *filosofia da práxis*. Coadunando com nossas perspectivas epistemológicas, concordamos com a leitura de SEMERARO (2001), quando aponta que GRAMSCI melhor desvela o processo de elaboração da filosofia da práxis a partir de *novas relações sociais*; ou seja, desligado das puras abstrações dogmáticas (ou como conceitua GRAMSCI, uma filosofia mais que “descritiva e definidora”, 2001:51), o filósofo italiano observa na “unidade das tensões dualistas e as contradições ricas e complexas” (*entre teoria/prática, intelectuais/massa,*

organização/espontaneidade, sociedade política/sociedade civil, ocidente/oriente, norte/sul, história do mundo/história particular” – SEMERARO, 2001, p 102.), a articulação para o desenvolvimento da atividade humana plena.

A partir destes pressupostos colocados aqui enquanto premissas para a sistematização de nossos estudos, nos debruçaremos sobre dois grandes objetivos: (1) compreender o processo de humanização a partir da esfera das objetivações sociais e (2) a constituição do currículo de formação humana atrelado aos diferentes modos de produção.

1. A Formação Humana e o “currículo” de formação humana

Muitas análises e conceitos foram construídos para objetivar o que centralmente vem a ser o ser humano. Aqui, iniciaremos o debate elencando três centrais concepções epistemológicas que classicamente sustentam o conceito de Ser Humano. São elas: a) a concepção anátomo-fisiológica – apoiado na base empírico-analítica; b) a concepção de ser humano a partir das representações e papéis sociais – significativamente estudados pela psicologia social e cujos aportes estão amparados no idealismo subjetivista ou essencialista². Acusamos também os estudos elaborados por meio da, c) concepção histórico-crítica - cujos fundamentos se sustentam no materialismo histórico-dialético: o ser humano determinado a partir da práxis e situado na totalidade dos determinantes sociais.

Ao elencarmos tais concepções ao estudo, centraremos os argumentos na construção do conceito de currículo de formação humana a partir da tese materialista histórica, que ao nosso entender não desconsidera o ser humano na sua base biológica natural (anátomo-fisiológica), assim como não nega a representação dos diferentes papéis que o indivíduo desempenha no decorrer de sua prática sócio-cultural e subjetiva (cf. MARX & ENGELS, 1982, p. 13), mas sim, o apreende a partir das objetivações da realidade social que historicamente são determinadas pela ação humana.

O ser humano conforme o que nos esclarece MARX & ENGELS (*idem*, p. 8) possui, enquanto primeira determinação histórica, sua existência no estado de “organização física”. Porém, o autor observa que o que os homens produzem não pode ser considerado apenas nos aspectos da reprodução da existência física, pois é necessário coincidir “a produção”, com “o que produzem” e o “como produzem” (*Idem*, p. 9).

Já quanto ao campo da consciência, das representações, MARX tem a nos dizer que tais aportes estão relacionados, *a priori*, “com a atividade material e o intercâmbio material dos homens, (onde a) linguagem da vida real. (...) aparece como um efluxo direto de seu comportamento material” (*Idem, Ibidem*). Sobre este aspecto também nos alerta que “a consciência (...), nunca pode ser outra coisa senão o ser consciente. (...) (Pois estas representações) não têm história, não têm desenvolvimento, são os homens que desenvolvem a sua produção material e o seu intercâmbio material que, ao mudarem esta sua realidade,

mudam também o seu pensamento e os produtos do seu pensamento. Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência (grifos nossos) (*Idem*, p. 13-14).

Assim, Marx decura a concepção materialista das demais teses por meio da premissa de que todo o processo de formação humana ocorre a partir da atividade produtiva pela qual seres humanos reais, historicamente objetivam sua vida. E a uma vez que o ser humano ao complexificar suas relações de produção expandiu o campo de suas necessidades a formação humana também se localizará a partir dos apanágios desencadeados pelo modo de produção que materialmente se efetua. Desta forma, *conceituamos o currículo de formação humana como aquele que corresponde ao volume de todos os elementos acumulados historicamente que possibilitam a formação dos indivíduos (no sentido coletivo e individual – “princípio da unidade e luta dos contrários”, (cf. GADOTTI, 1983) com vistas ao seu pleno desenvolvimento, em resposta aos determinantes que objetivam sua existência)*. Ora, o que queremos dizer com isso é que, a cada momento histórico o ser humano objetiva sua realidade através das atividades materiais que desenvolve (assim como dos utensílios/instrumentos que elabora para confeccionar/produzir outros objetos) e que, desta maneira, determina um número de capacidades que agregadas permitem a reprodução dos bens proporcionando a contínua saciedade das necessidades que surgem a partir do desenvolvimento tecnológico e da complexidade resultante das relações de produção e social. (PLATT, 2005)

Segundo MANDEL (1982) nas comunidades primitivas o principal instrumento para a perpetuação das condições de sobrevivência das famílias que dali faziam parte era o ensino das atividades objetivas, materiais, que transformava o mundo da natureza e respondiam as suas necessidades. De geração a geração este saber acumulava-se e era transmitido do adulto (ou mais experiente) à criança (ou menos experiente) desvelando e transformando o mundo da natureza e garantindo a sua própria sobrevivência, a do grupo e a perpetuação destes saberes para a posteridade. Antes de surgirem as condições para que se produzisse o excedente dos produtos e bens necessários a sobrevivência coletiva (condições que seriam oriundas das especializações dos ofícios e da descoberta de importantes técnicas como a da olaria e da tecelagem - estas últimas, aliás, devidas as mulheres), o ser humano vivia em total dependência da natureza e submetido às vicissitudes desta, por isso a miséria e a morte eram constantes, dizimando a muitos (*idem*). Caracteriza-se este período como “processo de hominização”, ou seja, período em que o ser humano se encontrava submetido ainda às leis da natureza³ (DUARTE, 1999).

Superado este período temos o processo de “humanização”. KOSIK (1995) esclarece este processo como aquele que determina a própria história, onde o ser humano não inicia as atividades repetidas vezes sem o acúmulo da tarefa anteriormente feita, mas sim, este se une ao trabalho e aos resultados obtidos pela atividade realizada através das gerações que o antecederam. Assim, quais seriam os conhecimentos relevantes para o desenvolvimento dos indivíduos possíveis de serem destacados já desde a etapa considerada mais primitiva de existência humana? Ora, MANDEL (1982) analisa que somente com a especialização dos ofícios foi possível ao ser humano produzir os excedentes e retirar a humanidade da condição de total parasitismo em relação ao mundo da natureza. Desencadeada esta certa

emancipação, os indivíduos vão afirmando seu processo ontológico e gnosiológico. Descolando o indivíduo da total submissão ao mundo da natureza para agora agir sobre ela por meio de diferentes instrumentos (hominização), a atividade objetiva que o indivíduo realiza não demandará unicamente dos instintos que compõem sua materialidade físico-química. BRAVERMAN (1977, p. 49) afirma que “o que importa quanto ao trabalho humano não é a semelhança com o trabalho de outros animais, mas as diferenças essenciais que o distinguem como diametralmente oposto”.

O trabalho vem a ser a categoria que possibilita ao indivíduo traspassar o processo de *hominização* para o de *humanização*⁴. Dentre a atividade que se executa não há apenas o dispêndio da energia, da força para a obtenção dos resultados da investida; há de se considerar o projeto *teleológico* que conduz toda atividade humana. O ser humano é a única espécie capaz de dar um sentido de finalidade a todo ato que realiza.

BRAVERMAN acrescenta que somente a espécie humana se apropria deste recurso (e ainda mais especialmente) quando “a unidade de concepção e execução pode ser dissolvida”, isso quer dizer que “a concepção pode ainda continuar e governar a execução, mas a idéia concebida por uma pessoa pode ser executada por outra. A força diretora continua sendo a consciência humana, mas a unidade entre as duas pode ser rompida no indivíduo e restaurada no grupo, na oficina, na comunidade ou na sociedade como um todo” (*idem*, p. 53-55). Ou seja, a atividade pode ser complexificada ou distribuída - realizada por diferentes “mãos”, sem a perda da idéia original, ou idéia-primeira.

Podemos agora afirmar, conforme os autores supracitados, que os conteúdos relevantes para o pleno desenvolvimento humano estão justapostos ao processo da atividade objetiva material desenvolvida pelos indivíduos.

No exercício de seu agir no e sobre o mundo, transformando a natureza, o indivíduo transforma a si e ao “outro”⁵, ou seja, o indivíduo não nasce fantasiosamente preenchido do arcabouço histórico que o faz ter condições de responder a toda necessidade que surge. Ao contrário, o ser humano se destaca pela possibilidade do acúmulo das experiências objetivas que processualmente realiza e pela geração da cultura que dessas objetivações se derivam, perpetuando e especializando esse “agir no e sobre o mundo”.

Assim, nos primeiros agrupamentos humanos é possível analisarmos que o currículo de formação humana compreendia a aquisição das técnicas que responderiam às necessidades fundamentais imediatas (que segundo MALINOWSKI (1975) estariam vinculadas à segurança/habitação, alimentação e procriação). MANDEL (1982) afirma que apenas com a apropriação das ferramentas e de técnicas mais elaboradas na agricultura e na criação de animais, permitiu aos humanos a possibilidade de aumentar a disposição de alimentos para todos os membros da comunidade e a armazenagem de suprimentos.

Conforme DUARTE (2003), a própria transformação do objeto natural em instrumento para o exercício da atividade objetiva, carrega em si um número significativo de pressupostos que desembocam no depuramento da atenção formativa humana, ou seja, o ser humano precisará minimamente “conhecer as características naturais do objeto, ao menos aquelas diretamente relacionadas às funções que terá o instrumento” (p. 26). O autor também analisa que isso se dá tanto nos conhecimentos adquiridos pela exploração do mundo natural (que possui sua base na investigação empírica) quanto aquelas mais elaboradas e resultantes do rigor científico. É importante destacar ainda que esse pressuposto se dá enquanto *processo histórico* “em cujo início, esse conhecimento do objeto em si está indissociavelmente ligado a sua utilidade prática para o ser humano” (*idem, ibidem*), ou seja, o instrumento é a própria “síntese da atividade social” e que reverbera em produto de uso pelos demais humanos que incorporarão tal síntese em suas atividades, assim como as sucessivas transformações pelas quais irá transitar para as possíveis (e necessárias) adequações ante os usos sociais.

Outro dado central a enunciar aqui será o *excedente* das atividades supra citadas.

Tal realidade contribuiu para que outras atividades se desenvolvessem, desde os agrupamentos mais primitivos, e que são caracterizadas como aquelas que possibilitam que “certos elementos da comunidade se libertem da necessidade de produzir sua alimentação”, como os chefes militares ou religiosos (p. 17) - o que já pressupõe uma nova forma de organização social oriunda do processo de divisão social do trabalho (cf. MANDEL, *idem, ibidem*). Porém, é *mister* frisar: *essa nova organização demanda da complexificação dos modos de produção*. CHAUI (1995) lembra que através deste excedente é que foi possível expandir o pensamento filosófico clássico (ocidental), uma vez que as grandes transformações geopolíticas daquele período produziram um novo aporte de conhecimentos agregados pelo número de expedições e alargamento dos domínios gregos, demandando, assim, em uma nova organização social e oportunizando o exercício da reflexão pelo tempo de ócio oriundo do trabalho escravo –, este é o resultado do uso das técnicas da agricultura e da criação de animais que vão sendo conhecidas a cada ocupação as cidades estrangeiras, permitindo que haja a produção do excedente a sobrevivência. Analisando este aspecto DUARTE nos diz que (2003, p. 28): “(há) a produção de uma realidade humana cada vez mais enriquecida por novas forças, novas capacidades e novas necessidades humanas” (grifo nosso).

2. O eixo de formação para o ensino religioso: um estudo de caso sobre o objeto de estudo do ensino religioso

A partir dos elementos de análise elencados acima temos condição de descrever mais detidamente a composição dos estudos que iniciamos sobre o objeto de estudo do ensino religioso.

Provocados pela oferta de disciplina especial no ano de 2006 em composição com outros colegas das diferentes subáreas do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina, nos comprometemos ao estudo do tópico denominado “o objeto de estudo da área de educação religiosa”. A premissa do estudo partiu dos elementos apontados na fundamentação teórica aqui anteriormente enunciada, desenvolvendo a temática a partir da ressignificação ao eixo específico da área do conhecimento localizado numa composição histórico-filosófica e que culminou numa coleta de dados onde os alunos inscritos na disciplina - originais dos cursos de ciências sociais, história e pedagogia – recolheriam dados junto a docentes da rede pública municipal e estadual/privada de ensino fundamental, por meio de instrumento fechado - questionário. Este seria o dado objetivo, o “concreto-pensado”, pelo qual teceríamos a análise crítica a ser desenvolvida. Questionávamos no instrumento:

a) Qual o objeto de estudo da disciplina de Educação Religiosa?

b) Quais os objetivos (específico e geral) que no ano letivo são levantados para significar o trabalho que será desenvolvido em sala de aula?

A primeira pergunta cercava detalhadamente a temática promovida. A segunda, já possuía um caráter muito mais “didático-instrumental”, uma vez que denunciava a diferença conceitual que os entrevistados precisariam reter sobre “objeto” e “objetivo” da área de estudo em questão. A proposta foi pertinente pelo fato de que os entrevistados apresentaram elementos distintos em suas respostas, marcando a diferença necessária para a análise posterior aos dados.

A tabulação dos dados foi a seguinte:

1. Universo de entrevistados = 17 docentes
2. Formação: todos que responderam à questão possuem nível superior (2 em História, 4 em Pedagogia, 3 em Teologia, 2 em Letras, 2 em Ciências Biológicas, 2 são graduados em ensino superior sem fazer referência a qual curso, 2 deixaram de responder).
3. Tempo de magistério: 4 não responderam, dois com 2 anos, dois com 3 anos, um com 5 anos, um com 8 anos, um com 10 anos, um com 12 anos, um com 18 anos, três com 20 anos, uma com 23 anos
4. Objeto de Estudo da Educação Religiosa (seg. os entrevistados):

1. “Organizar e propor o conhecimento cristão de forma que a fé seja exposta”.
2. “Os atributos de Deus”.
3. “Apresentar Deus às crianças “
4. “Conhecimentos da religião e das verdades da fé”
5. “Formação cristã e moral pelos ensinamentos bíblicos”

6. "A revelação bíblica cristã"
7. "Entender a base religiosa e relacioná-la à formação cidadã"
8. "Jesus e Sua proposta de vida"
9. "Resgate aos valores éticos por meio dos princípios cristãos"
10. "A Bíblia, com foco no cristianismo".
11. "Reconhecer o padrão de Deus"
12. _____
13. "Preparar os educandos para um desenvolvimento equilibrado"
14. "Os atributos de Deus"
15. "Resgatar valores e, indiretamente, o cristianismo".
16. "Refletir sobre diferentes conceitos e contextos"
17. "Deus como criador de todas as coisas"

Estes dados estão sendo devidamente analisados com o respaldo teórico fornecido pela fundamentação bibliográfica e documental, utilizada para a organização conceitual na qual sustentamos toda a discussão sobre o *currículo de formação humana*.

A princípio, podemos aferir uma análise prévia sobre a totalidade das respostas que, grosso modo, e ainda que o universo de entrevistados transitasse em meio a instituições universitárias, acadêmicas, permeia elementos subjetivos para descrição de um objeto de estudo de área de conhecimento. Segundo SAVIANI (1995) a escola é o espaço institucional para a circulação dos saberes a partir de uma concepção *epistêmica*, e desta forma o mundo da *doxa* (pautado apenas na opinião) e da *sofia* (pautado apenas na experiência de vida) não será a centralidade de seus esforços. Os elementos de opinião num cunho valorativo, ainda que sejam construções humanas, fragilizam os fundantes que sustentariam a presença de uma área do conhecimento no corpo curricular de uma instituição de ensino oficial.

Um outro elemento que salta a esta análise prematura será o fato dos entrevistados apontarem enquanto objeto de área de educação religiosa a "perspectiva de uma formação cidadã" ou, "preparar os educandos para um desenvolvimento equilibrado" ou, "refletir sobre diferentes conceitos e contextos", uma vez que consideramos que as demais áreas do conhecimento também possuem este arcabouço colateral gravitando em sua objetividade fática. Descrever, no entanto este dado como sendo central ao arbítrio de uma área será a chancela ao desconhecimento epistêmico do estudo que empreende.

Considerações Finais

Finalizamos este estudo considerando a relevância da conclusão de suas análises não somente ao estudo da área de Educação Religiosa, mas ao próprio sentido desta área ser

inclusa na esfera acadêmica para esforços epistemológicos e no currículo que centra a perspectiva da formação humana plena ou *omnilateral*.

Referências Bibliográficas

BRAVERMAN, Harry (1980). **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editora.

CHAUI, Marilena (1995). **Convite a Filosofia**. 4 ed. São Paulo: Ática.

DUARTE, Newton (1999). **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação social do indivíduo**. 2.ed. Campinas: Autores Associados.

_____ (2003). **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos da educação**. Campinas, São Paulo: Autores Associados.

FRIGOTTO, Gaudêncio (2000). **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 4 ed. São Paulo: Cortez.

GADOTTI, Moacir (1983). **Concepção Dialética de Educação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1998). “O Currículo: os conteúdos do ensino ou análise prática?”. In: GIMENO SACRISTÁN, J & PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4 ed. Porto Alegre, RS: ArtMed.

GRACIANI, Maria Stela S. (1997). **Pedagogia Social da Rua: análise e sistematização de uma experiência vivida**.

GRAMSCI, Antonio (2001). **Cadernos do Cárcere**. Volume 2 (“Os Intelectuais. O Princípio Educativo.Jornalismo”). 2 ed. (trad. Carlos Nelson Coutinho). Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.

KOSIK, Karel (1995). **Dialética do Concreto**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich (1982). “*Feuerbach: oposição das concepções materialista e idealista*”. In: BARATA-MOURA, J., CHITAS, E., MELO F., PINA, A. **Marx & Engels: obras escolhidas**. Tomo I. Lisboa, Portugal: “Avante!”: Moscovo, URSS: Progresso.

MALINOWSKI, B. (1975). **Uma Teoria Científica da Cultura**. 3 ed., Rio de Janeiro: Zahar.

MANDEL, Ernest (1982). **Introdução ao Marxismo**. 4 ed. Porto Alegre, RS: Movimento.

PLATT, Adreana D. (2004). O Específico das Áreas do Currículo Escolar para o Desenvolvimento Humano: a Matemática. IV EMBRAPEM (Encontro Brasileiro de Estudos de Pós-Graduação em Educação Matemática). *Anais do Evento*.

SAVIANI, Demerval (1995). **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 5 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez.

SEMERARO, Giovanni (2001). **Gramsci e a Sociedade Civil: cultura e educação para a democracia**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

¹ Doutora em Educação, Professora Adjunto da Universidade Estadual de Londrina, Departamento de Educação. E-mail: adplatt@uel.br

² Segundo Gramsci (*apud* SEMERARO, 2001: 172) “a ‘explicação’ até pode servir para sermos indulgentes com o ser humano e fornecerá material para a educação; porém, nunca deve se transformar em ‘justificativas’, pois isso conduz inevitavelmente a uma das formas mais hipócritas e revoltantes de conservadorismo e imobilismo”.

³ Outras características do período de *hominização* são as atividades unicamente de coleta e caça; por este dado os indivíduos tinham que se remover continuamente do espaço ocupado e abrir novos acampamentos uma vez que estavam submetidos aos alimentos e condições dos lugares. Quando estas condições se “esgotavam”, os indivíduos ocupavam outros espaços e assim sucessivamente.

⁴ Uma importante especialidade originada da prática objetiva que significará a própria evolução da espécie humana – o desenvolvimento do “ser humano” (Cf. DUARTE, 1999).

⁵ *Outro*: damos o sentido aqui como aquele que se constitui a partir da relação com os demais indivíduos da espécie a qual pertence num contínuo “vir a ser” humano.