



**Universidade Estadual
de Londrina**

**CENTRO DE LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA**

LEONARDO NICKSON DA SILVA

**O ENSINO DE HISTÓRIA E A TEMÁTICA DA REFORMA
PROTESTANTE: INVESTIGANDO A CONCEPÇÃO DE
HISTÓRIA DOS ALUNOS DO CURSO PRÉ-VESTIBULAR
DA UEL**

Londrina
2009

LEONARDO NICKSON DA SILVA

**O ENSINO DE HISTÓRIA E A TEMÁTICA DA REFORMA
PROTESTANTE: INVESTIGANDO A CONCEPÇÃO DE
HISTÓRIA DOS ALUNOS DO CURSO PRÉ-VESTIBULAR
DA UEL**

Trabalho de conclusão de curso apresentado na Universidade Estadual de Londrina, o qual se insere na linha de Pesquisa “História e Ensino”, vinculada ao campo de concentração História Social como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado. Aprovado pela orientadora Prof^a Dr^a Márcia Elisa Teté Ramos.

Londrina
2009

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr^a. Márcia Elisa Teté Ramos

Prof. Dr^a. Maria de Fátima da Cunha

Prof. Dr^a. Cláudia Regina Alves
Prado Fortuna

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que permanece no meu imaginário como o Criador e como “Aquele” que está no controle. Por extensão, agradeço a minha família que em dúvida acreditou e acredita em mim, deixando provas de amor em cada etapa da vida. Esta é a base material, afetiva e espiritual que me faz acreditar na vida e inspira a trajetória rumo ao futuro. (Juci, você está incluída aqui!)

Agradeço aos colegas e amigos de curso, que tornaram esta jornada mais agradável. Torço pelo sucesso de vocês!

Sem dúvida os professores foram essenciais na minha formação, e seria injusto não reconhecer a importância de cada um deles. Cada ideia lançada, cada texto proposto, cada “bronca” dada construíram um novo ser humano, que ao seu modo soube aproveitar cada um desses momentos como uma nova lição de vida. Gostaria de mencionar dois professores em especial: Carlos José, que ainda no primeiro ano, inspirou-nos a sermos professores. Essa paixão que tem pelo ensino foi marcante e ficará na memória. Gostaria de agradecer de maneira muito especial a minha orientadora Márcia Teté, que com muita paciência e atenção me orientou ao longo deste trabalho. Certamente ele não estaria realizado sem seu apoio. Muito obrigado!

O cursinho pré-vestibular da UEL foi um fator indiscutivelmente fundamental na minha formação. Desta forma, não posso deixar de agradecer a todos aqueles que de alguma forma estavam ou estão envolvidos na sua existência. Além de ser um lugar onde foi possível aplicar o conhecimento teórico adquirido no curso, foi ali onde me deparei comigo mesmo: minhas fraquezas e virtudes se tornaram visíveis sem que eu pudesse me esconder delas. Ali o sonho se materializou, a frustração se apresentou, e a superação prevaleceu. Ali chegou uma pessoa tímida e insegura, e sai outra testada e pronta para enfrentar os próximos desafios que a vida trará.

Por fim, gostaria de agradecer à sociedade por ter financiado os meus estudos, afinal a UEL é uma universidade pública. Além disso, a bolsa que

recebi por participar do curso pré-vestibular da UEL veio dos impostos pagos pelos paranaenses.

RESUMO

Esta pesquisa propõe o estudo das ideias dos alunos do curso pré-vestibular da UEL em relação à Reforma Protestante e Contrarreforma Católica. Através de entrevistas, as regularidades narrativas servem para apreender o que pensam esses alunos sobre o tema. Procura entender de que forma e o que contribui para que eles construam sua consciência e/ou cultura histórico-religiosa.

Palavras-chave: Ensino de história; consciência histórica; narrativas; Reforma Protestante

ABSTRACT

This research proposes the study of the students' of the CEPV-UEL ideas in relation to the Protestant Reform and Catholic Reform. Through interviews, the regularities narratives serve to grasp what these students think about the subject. Seeks to understand how and what helps them to build their consciousness and/or historical-religious culture.

Key words: Teaching history; historical conscience; narratives; Protestant Reform

Sumário

INTRODUÇÃO	07
CAPÍTULO 1 - NOTAS SOBRE OS SUJEITOS DA PESQUISA	13
1.1. CONTEXTO DO CEPV/UEL	13
1.1.1. Missão pedagógica	15
1.1.2. Formação dos instrutores.....	19
1.1.3. Os jovens alunos.....	22
CAPÍTULO 2 – ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS	25
2.1. A QUESTÃO DA RELIGIÃO NO “PROJETO JUVENTUDE”	25
2.2. O JOVEM E OS TEMAS DA REFORMA E CONTRARREFORMA RELIGIOSA	29
2.2.1. O conceito de herói.....	29
2.2.2. Conhecimento sobre os acontecimentos históricos.....	33
2.2.3. Relações entre religião e outras esferas.....	36
2.2.4. Relação entre o passado e o presente.....	39
2.2.5. Os conhecimentos histórico-religiosos na mídia.....	41
2.2.6. Interpretação de documento histórico.....	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	52
ANEXOS	55

“E que o presente envolva o passado com nostalgia e o futuro com expectativa”

Kalil Gibran

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo investigar a ideia de um grupo de jovens sobre Reforma e Contrarreforma (religiosa) ocorrida no contexto europeu do século XVI. Esse objetivo inscreve-se no contexto das pesquisas que na contemporaneidade vêm tratando da Consciência Histórica, tendo como principal expoente, o historiador Jörn Rüsen. Portanto, pretende-se inferir sobre como determinado grupo de jovens educandos compreendem o tema histórico acima referido, considerando suas noções sobre temporalidade, relação entre passado e presente, atuação do sujeito na história, interpretação de documento histórico e articulação entre a história escrita e a história pessoal (e/ou do cotidiano do sujeito). Em síntese, indaga-se sobre de que modo os jovens dão sentido à realidade passada e como é que esses sentidos interferem em sua realidade presente.

A presente investigação não implica diagnosticar – para posteriormente resolver – problemas, desvios, distorções da Consciência Histórica desses jovens, embora se reconheça a pertinência de problematizar o conhecimento histórico para posteriormente procurar metodologias, estratégias e recursos didáticos mais adequados para aprendizagem da disciplina de história de forma mais satisfatória. Segue-se o pressuposto de que a Consciência Histórica e/ou cultura histórica concerne ao modo dos sujeitos ou coletividades significarem suas experiências no tempo, enfim, “... *uma determinada forma de posição própria do sujeito ao apropriar-se interpretativamente da experiência do passado*” (RÜSEN, 2007, p. 109), e a perspectiva de otimização do aprendizado histórico subentende-se, mas não é focado como objeto de estudo.

Partir da categoria de análise “cultura histórica” pressupõe que o pensamento histórico ocorre em todos os cotidianos sócio-interacionais, ou seja, não circula, não é elaborado, não é transmitido tão somente no âmbito da universidade e da escola. Diferentes tipos de saberes históricos são continuamente engendrados e repassados na multiplicidade de relações,

espaços e tempos: *“Vale lembrar que os processos de aprendizado histórico não ocorrem apenas no ensino de história, mas nos mais diversos e complexos contextos da vida concreta dos aprendizes...”* (RÜSEN, 2001, p. 91). A Consciência Histórica não se resume em ter noção sobre o passado, mas sobre situar-se na temporalidade que compreende tanto o passado, como o presente e o futuro, de modo que o sujeito orienta-se no tempo construindo e reconstruindo sua identidade (RÜSEN, 2001). Toda vez que o sujeito interpreta sua experiência no tempo, está produzindo Consciência Histórica (Ibid., p. 87), o que não significa restringi-la ao indivíduo, já que também uma comunidade compartilha uma cultura ou consciência histórica.

Segundo Jörn Rüsen, Consciência Histórica diz respeito a todas as elaborações da história com ou sem forma científica, todas as expressões da cultura histórica dentro e fora da escola. Para esse teórico da história, não existiria sujeito sem Consciência Histórica, pois *“...o homem necessita estabelecer um quadro interpretativo do que experimenta como mudança de si mesmo e de seu mundo...”* (RÜSEN, 2001, p. 58).

E ainda: não existiria Consciência Histórica certa ou errada, mas níveis diferenciados, não hierárquicos, de entendimento histórico (RÜSEN, 2007, p. 44). Dessa forma, o saber histórico dos historiadores não é visto por Rüsen, como o único “válido” porque científico, e que por isso mesmo, deveria ser reproduzido ou simplificado em sala de aula, o que ele denomina “didática da cópia” (2007, p.89). Pensar que a ciência de referência é transposta para o universo escolar em sua forma “vulgarizada”, reduziria a questão da formação do professor de história *“na profissionalização pedagógica como a mera obtenção de competência técnica em sala de aula, com o que os termos ‘aplicação’ e ‘mediação’ fazem sentido”* (Ibid., p. 90). Dessa forma, Rüsen critica o enquadramento do professor de história no campo da técnica e reivindica a supressão da “didática da cópia”, e, para isso, defende a necessidade de fundamentar o ensino de história na pesquisa.

O saber histórico acadêmico, o saber histórico informal ou o saber histórico escolar constituem dimensões diferentes do pensamento histórico, e podem ou não ser construídos na sua interação, reelaboração e negociação.

Não caberia, pelo menos nesta linha de pesquisa, definir qual seria a melhor dimensão, algo que costuma fazer com que pesquisadores mostrem o quanto a cultura histórica escolar estaria defasada em relação à cultura histórica científica. Antes, procura-se estabelecer os elementos configuradores desses diferentes saberes, ou seja, desses modos distintos de significação das experiências humanas no tempo.

Para Rüsen, a pesquisa histórica acadêmica e a aprendizagem de história, apesar de suas dicotomias, “*possuem o mesmo ponto de partida*”, o que quer dizer que “*tanto a história como ciência quanto o aprendizado histórico estão fundados nas operações e nos processos existenciais da consciência histórica*”, sendo que a primeira indagaria sobre as “*chances racionais do conhecimento histórico*” e a segunda, sobre as “*chances de aprendizado da consciência histórica*” (Ibid., p. 93). Lembrando sempre que este aprendizado histórico não acontece necessariamente na escola, “*pois aprender é um ato elementar da vida prática*” (Ibid., p. 92).

Consciência Histórica, tanto aquela produzida academicamente, como aquela apreendida nas variadas esferas sócio-culturais, sustenta-se em três pilares que compreendem: 1) *competência perceptiva* - percepção do passado, presente e futuro em seu delineamento próprio e distinto; 2) *competência interpretativa* – conexão de significados e sentidos com a realidade presente e 3) *competência orientativa* – o fluxo da experiência como capaz de orientar o futuro, ou dito de outra forma, a tomada de posição que sempre implica em construção de valores e ao mesmo tempo, de práticas (RÜSEN, 2007, p. 111-117). São esses os pilares que norteiam perguntas sobre cientificidade e aprendizagem da história, por isso, consideradas neste trabalho.

Aqui optamos por pesquisar a cultura histórica de um público escolar, levando em conta que a cultura histórica escolar não existe em “estado puro”, ainda mais nessa faixa etária (16 aos 23 anos) em que os sujeitos passaram pela aprendizagem escolar da história no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, bem como já foram interpelados por inúmeras mensagens históricas provindas da família, Igreja, mídias, etc.

Jörn Rüsen vem considerando que essa área de estudos não seria “pedagógica” quando se aborda a cultura histórica escolar, pois é a *natureza do pensamento histórico* que está em questão. Oldimar Cardoso explica:

Ainda que a pesquisa de campo didático-histórica possa ser realizada no cotidiano escolar, ela não é estritamente uma pesquisa educacional, pois suas conclusões não se restringem a esse contexto. A pesquisa de campo didático-histórica pode ser realizada no cotidiano escolar, mas não é apenas sobre o cotidiano escolar, pois suas conclusões sempre dizem respeito à cultura e à consciência históricas que se expressam para além dele. O que diferencia a pesquisa didático-histórica da pesquisa pedagógica sobre ensino de História é o fato de que esta última pode restringir suas conclusões à História escolar, enquanto a primeira, mesmo quando estuda o cotidiano escolar, visa compreender a cultura e a consciência histórica de uma forma mais ampla. Ainda que um pesquisador em Didática da História se apóie em metodologias oriundas da antropologia ou da etnografia da escolarização, seu trabalho estará sempre subordinado à Teoria da História (CARDOSO, 2008, p.166)

Assim, optou-se por pesquisar sobre a cultura histórica de determinado grupo de sujeitos, jovens educandos, atuantes no ambiente escolar, considerando que esse ambiente seria *“apenas uma parte de um todo mais amplo, que engloba todas as elaborações da História sem forma científica”* (CARDOSO, 2008, p. 163). Interessa ver quais os saberes históricos, bem como de quais esferas eles foram apreendidos. No caso, como o tema selecionado relaciona-se à religião, nossa hipótese é de que os alunos tenham obtido suas opiniões, noções e concepções históricas, em especial, nas suas famílias e/ou nas denominações religiosas das quais participam. Em suma, a cultura histórica aqui, articula-se com a religiosidade, já que valores e práticas constituem pontos interligados. Esses valores, saberes, concepções – ou essa cultura histórico-religiosa – serão investigados através de questionários.

Portanto, o conjunto das respostas dos questionários constitui a fonte documental a ser analisada, e como qualquer documento histórico, não apresentará um bloco único “do que realmente aconteceu ou se pensa”. O que não quer dizer que modelos de Consciência Histórica não possam ser cogitados e/ou regularidades interpretativas destacadas (ALBERTI, 2006).

O grupo de sujeitos pesquisados estuda no curso pré-vestibular da Universidade Estadual de Londrina, o que indica que todos já terminaram o ensino básico. A idade dos alunos, que varia entre 17 e 23 anos, indica que a grande maioria completou os estudos de ensino médio há pouco tempo, tornando possível, através da análise dos questionários, investigar qual é o pensamento histórico de uma amostragem de alunos recém-formados no Ensino Médio. Todos estes alunos seguiram seus estudos em instituições públicas de ensino, já que para obter acesso ao referido curso preparatório é necessário passar por uma triagem sócio-econômica, onde um dos requisitos é ter completado ensino básico integralmente em escola pública. A triagem sócio-econômica também delimita o acesso a alunos de baixa renda, sendo que grande parte desses alunos trabalha durante o dia e estuda à noite.

Para inferir sobre a cultura histórica desses jovens aplicamos questionário com oito perguntas, sendo que seis são questões abertas “diretas”, elaboradas para buscar entender a concepção que os alunos possuem sobre a história. A primeira questão, “como você define Lutero: herói, vilão etc.” procura perceber como os alunos percebem os sujeitos na história. A segunda questão, “Lutero foi o único a questionar e dividir a Igreja?” pretende analisar a relação que os alunos fazem e um evento histórico com outras temporalidades. A terceira questão, “O ambiente mental no momento da reforma era de ênfase à razão e a vida material ou de intensificação do pensamento religioso?” constituiu uma questão mais complexa, pois pretende ver como o aluno situa Lutero em seu contexto histórico, que, por conseguinte, era marcado pelo renascimento, movimento antropocêntrico, mas simultaneamente existia uma intensa preocupação com a fé. Já a quarta questão, “Que tipo de relação se pode fazer entre a reforma protestante e a contrarreforma católica do século XVI com o cristianismo atual?” pretende perceber de que maneira o aluno faz a relação entre o passado e o presente. As questões cinco e seis, “Você assiste a algum programa de televisão relacionado à religião? Qual?” e “O que você pensa sobre os líderes religiosos que divulgam a fé através da mídia?” pretendem perceber de que forma o aluno se relaciona com a fé no seu cotidiano, repleto de mensagens midiáticas.

As demais questões contêm textos onde o aluno terá que fazer análise de documento para responder. Na questão sete coloca-se um texto da bíblia sagrada e pergunta-se se “Este fragmento da bíblia pode ser considerado um documento histórico”. Usando o mesmo fragmento, pergunta-se “Qual relação poderia ser realizada entre o que diz o documento e os conflitos religiosos? Justifique”, com o intuito de perceber de que maneira o aluno relaciona o texto com questões atuais. Na oitava e última questão, coloca-se a letra de uma música, e posteriormente pede-se que o aluno interprete o que está sendo transmitido. Esta questão nos permitirá perceber se o aluno consegue analisar um documento histórico e como faz, já que a construção do pensamento histórico depende de análise, interpretação e entendimento de texto (documento).

No primeiro capítulo, dimensionaremos os sujeitos de nossa pesquisa, como jovens estudantes de determinado lugar, tempo e condições. Para isso, também consideramos a pesquisa realizada em nível nacional, o “Projeto Juventude” (2003). No segundo capítulo, apresentaremos os questionários juntamente com a análise das respostas.

CAPÍTULO 1 – NOTAS SOBRE OS SUJEITOS DA PESQUISA

Inicialmente faremos algumas considerações sobre o “cursinho” pré-vestibular da UEL, levando em conta que para entendermos o universo dos jovens, sujeitos de nossa pesquisa, necessário é contextualizar a realidade escolar da qual fazem parte.

Marcam a disparidade entre um “cursinho” como da UEL e um “cursinho” de um colégio particular: o tipo de *aluno*; o de *professor* e de *fundamento* pedagógico. Portanto, procuraremos tecer algumas considerações em relação a esses pontos.

1.1. O contexto do CEPV/UEL

O Curso Especial Pré-Vestibular da UEL (CEPV/UEL) tem como Projeto Político Pedagógico (PPP)¹, ao longo de seus 11 anos de funcionamento, implementar mecanismos de integração com a comunidade em seu entorno, priorizando a relação eficaz com os demais níveis e graus de ensino. Consta em seu PPP, garantir aos indivíduos a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte, a cultura e o saber, contribuindo para disseminação do respeito ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

Criado para inicialmente atender 150 alunos, teve suas vagas duplicadas em 2003 com o objetivo de capacitar e valorizar o quadro de servidores da Instituição, além de oportunizar a um maior número de discentes dos cursos de graduação aliar a prática pedagógica ao conhecimento teórico adquirido na Universidade, incentivando assim - diz seu PPP -, a formação voltada ao exercício docente humanista, crítico e de qualidade.

Em 2006 foram atendidos 300 candidatos, número ampliado para 408 em 2007, alocado em cinco salas de aula localizadas no Campus da UEL e nas instalações do Colégio de Aplicação (região central de Londrina). Tal atendimento foi possível devido à atuação de uma equipe composta por 42

¹ Tomamos as informações contidas no Projeto Político Pedagógico do CEPV/UEL elaborado em 21/08/2006.

instrutores bolsistas, 02 estagiários do Curso de Administração da UEL e 03 coordenadores: Administrativo, Pedagógico e Geral.

Em 2008, ocorreu a implantação de uma turma para 150 alunos no período Vespertino, das 14:00 às 18:00 horas, além da turma regular no período noturno. A carga horária de 05 horas/aula diária para cada turma corresponde 34 horas semanais em cada turma, compreendendo a semana letiva de segunda a domingo, distribuídas entre as disciplinas curriculares.

As atividades do Curso Especial Pré-Vestibular iniciam-se entre os meses de fevereiro e março de cada ano, sendo concluídas somente na véspera do Concurso Vestibular, conforme calendário da UEL. Os alunos, após serem aprovados em seleção socioeconômica (eliminatória) e prova escrita de conhecimentos gerais (classificatória) são considerados aptos a frequentar o “cursinho”, comprometendo-se no ato da inscrição a comparecer às aulas, evitando assim que as vagas ociosas não sejam ofertadas aos candidatos em lista de espera. Em janeiro é realizada a 2ª etapa de seleção dos alunos, requisitando a presença dos Coordenadores e de toda a equipe do Curso desde o início do ano². Desde sua criação o cursinho atendeu mais de dois mil alunos, sendo que 721 (30,46%) foram aprovados no vestibular da UEL.

Dessa forma, quando se fala do “cursinho” da UEL, o primeiro referencial que temos para defini-lo, é que seu público é diferenciado em relação àquele referente aos colégios particulares: são *alunos provindos de escolas públicas e com renda per capita não superior a 1,5 salários mínimos*. Pela atual situação precária do ensino público gratuito, podemos inferir que esses alunos, se não fizessem o “cursinho” da UEL, tenderiam a ser excluídos do acesso ao ensino

² Iniciadas as aulas, cujos horários são das 18h50min às 23h00min horas durante a semana, das 14h00min às 18h00min horas aos sábados e plantões das 09h00min às 12h00min horas aos domingos, o trabalho de toda a equipe é adequado de maneira que os alunos sejam atendidos de acordo com suas necessidades. Desta forma, os coordenadores e instrutores trabalham diretamente em contato com os alunos nos horários das aulas, além do atendimento em horário comercial e plantões durante a semana das 17h00min às 18h50min horas. As reuniões pedagógico-administrativas da equipe são realizadas aos sábados, de acordo com a necessidade e no mínimo a cada 30 dias, das 08h30min às 14h00min horas em geral, podendo ultrapassar esse horário, caso seja necessário. Tais atividades resultam na obrigatoriedade e necessidade da participação de todos os envolvidos nas atividades do CEPV em dias, horários e períodos diferenciados aos do Calendário normal de Graduação da UEL. Como normalmente não é possível prever recessos, feriados e mesmo férias letivas de acordo com o calendário da Universidade, o Curso requer a presença da coordenação integralmente.

público superior. Assim, todo o discurso justificativo desse “cursinho” pré-vestibular, pauta-se na noção de que se devem dar condições para a plena realização da cidadania, priorizando ações que busquem amenizar ou dirimir as desigualdades sociais existentes, em uma clara associação entre o nível superior de estudos, esclarecimento e possibilidade de mobilização social.

1.1.1. Missão pedagógica:

A missão de preparar as pessoas da comunidade local e da região para a conquista de instrumentos necessários à autonomia profissional e ética, à prática da cidadania, à assimilação de conhecimentos para vestibulares e/ou demais concursos, ao comprometimento social, político e familiar, reitera os princípios políticos pedagógicos da Universidade. Tais pressupostos, segundo o PPP, são estendidos à formação dos instrutores e às atividades dos coordenadores, na tentativa de transformá-los de meros expectadores para agentes da realidade histórica em que se inserem.

Em comum entre esses dois tipos de “cursinhos”, o fato de que *objetivam dar condições intelectuais para que o aluno possa ingressar em um curso superior por intermédio da seleção do vestibular.* O “cursinho” pré-vestibular da UEL também compreende que um curso superior corresponde à maior possibilidade de inserção do aluno no mercado de trabalho qualificado, ou seja, não deixa de articular a formação da cidadania com o trabalho, mas parte de princípios outros, diferentes dos “cursinhos” particulares. Vale lembrar que os “cursinhos” de colégios particulares visam o lucro de seus proprietários e/ou administradores, o que não acontece com o “cursinho” da UEL, e esse fator será fator determinante na forma como funcionam.

Os parâmetros que norteiam todo o currículo do “cursinho” da UEL, de modo a formar o perfil do cidadão, diz respeito a um discurso comum que costuma rondar os projetos políticos pedagógicos. Porém, uma leitura mais atenta desses discursos faz ver diferenças fundamentais entre um “cursinho” da UEL e outro particular.

Segundo o PPP de um colégio particular da cidade de Londrina:

“A proposta político pedagógica do Sigma baseia-se no princípio da justiça e na participação. Justiça pois essa escola nasceu com o intuito de oferecer a pessoas de todas as classes sociais as mesmas oportunidades. (...) Participação pois a equipe do Sigma acredita na capacidade do aluno e procura atendê-lo em seus pedidos, bem como acatar suas sugestões. O maior esforço verificado em nossa instituição é o de fazer sempre o melhor para o aluno e, aqui, a opinião do vestibulando faz toda a diferença³.”

Observarmos que o referido “cursinho” define a “justiça” como ponto de sua origem, promovendo sua suposta mensalidade como acessível: *“Detentor do melhor custo benefício de Londrina, o Sigma oferece tudo de que o aluno precisa para passar no vestibular por um preço bastante acessível”*⁴. Inferimos assim, que o conceito de “justiça” do colégio refere-se a um *marketing*, e não a um princípio político-pedagógico. No caso do conceito de “participação”, refere-se ao poder de dar opiniões referentes ao andamento do curso, o que poderíamos associar ao poder do consumidor em intervir conforme seus interesses e gostos. Os conceitos de “justiça” e “participação”, antes muito utilizados para pensar a formação do cidadão participativo de uma sociedade democrática, portanto, são ressignificados em favor de uma propaganda do “cursinho”, anulando o caráter político. Outro exemplo de “despolitização” da missão pedagógica vem de outro colégio particular de Londrina, e de forma mais visível:

O Colégio Maxi oferece, como proposta pedagógica, um espaço maior para o desenvolvimento da afetividade: a Pedagogia Afetiva. Aprender deve estar ligado ao ato afetivo “pois, se eu estou feliz, eu aprendo, eu faço”. É a educação voltada para o ser humano em suas características de ser dotado de corpo, espírito, razão e emoção⁵.

Para esse colégio, os conceitos em geral ligados ao objetivo de formação para a cidadania não são retomados com outro sentido, mas simplesmente desprezados em prol da “pedagogia do amor” – e no *site* consta a imagem de um coração de cor vermelha mesclada com um livro ou caderno

³ Disponível em <http://www.sigmavestibulares.com.br/site/index.php?file=proposta> acesso em 22 de outubro de 2009.

⁴ Idem.

⁵ Disponível em <http://www.colegiomaxi.com.br/matriculas/maxi.asp> acesso em 22 de outubro de 2009.

com a frase “pedagogia afetiva” em seu interior –, em mais uma finalidade clara de propaganda da escola, de valorizar a vontade do cliente.

O PPP do “cursinho” da UEL também entende que fatores subjetivos e/u afetivos não devem menosprezados. Levando-se em conta que estamos nos referindo a educandos de baixa renda, por vezes trabalhadores que participam das despesas da casa com seu salário, impossibilitados de pagar um “cursinho” particular, ao “cursinho” da UEL, segundo consta em sua “missão pedagógica”, importa resgatar a autoestima de seus alunos, muitas vezes considerados à margem da sociedade e entregues “à própria sorte”. O “cursinho” da UEL diz preconizar a valorização do ser humano, o saber, a cultura e a vida, seja inculcando-lhes a necessidade de desenvolverem seu conhecimento de mundo (social, científico, tecnológico, cultural e artístico) ou valores éticos de igualdade, liberdade e democracia. Em outras palavras, a autoestima é tida como um dos elementos importantes do perfil do cidadão, diferente daquela autoestima preconizada pelo colégio supramencionado, em que o que está em jogo é o discurso de *marketing* de valorização do consumidor e/ou do cliente⁶.

Os “cursinhos” de colégios particulares movem-se tendo por base fazer com que o aluno “passe” no vestibular, porque é disso que depende sua *produtividade e/ou lucratividade*. Tendo o lucro como objetivo primeiro, a missão político-pedagógica pode tornar-se um discurso mercadológico “dissimulado”. A tendência é que tais “cursinhos” vejam a maior quantidade aprovação de alunos pelo vestibular como fator de retorno financeiro. Mais aprovação significa um *marketing* para novas e numerosas matrículas, sobretudo, implica em um grau de *competitividade* maior. Como qualquer outra empresa, procura-se vender a ideia de que o produto (o ensino) é de ótima qualidade (rende a aprovação) e acessível (de custo baixo em relação aos outros da cidade):

⁶ Resta-nos marcar que o discurso de um e de outro “cursinho” não poderiam ser diferentes, devido à sua própria origem, pela sua finalidade e sua função: seria impropriedade exigir de um “cursinho” de colégio particular que este se regulasse por outros princípios que não fossem empresariais. No entanto, podemos questionar – e não é caso aqui nos aprofundar nessa questão tão complexa – se além da missão pedagógica se pautar nesses princípios empresariais, esses “cursinhos” particulares não poderiam também refletir sobre a formação do cidadão.

(...) não se verifica diferenciação social aqui, afinal, pela alta qualidade do curso Sigma e pelos maiores índices de aprovação do norte paranaense aliados à acessibilidade financeira, há alunos com alto, médio e baixo poder aquisitivo⁷.

Podemos assim considerar que os “cursinhos” particulares funcionam de modo mais instrumental, pragmático e mecânico, em comparação a outros “cursinhos” gratuitos⁸, como no caso do CEPV/UEL. Sobretudo, regulam-se pelos princípios da Qualidade Total, ou seja, são orientados para o cliente (e não para o aluno); a ação é voltada para dados e fatos (resultados concretos mensuráveis) e procura-se assegurar o controle do processo ou do desempenho fazendo com que o aluno adquira os conhecimentos necessários para a aprovação (OLIVEIRA, 1998, p. 74).

Embora o interesse do “cursinho” da UEL seja também dar condições para o aluno responder as questões do vestibular, move-se sob a noção de que o aluno deve construir a reflexão sobre porque aquela resposta é certa ou errada, sobre no que determinada questão pode auxiliar no entendimento de sua vida, cultura, valores e comportamentos.

Não se trata de edificar o “cursinho” da UEL, como isento de problemas e contradições, formador do aluno ideal, com o projeto político pedagógico mais correto, conteúdos curriculares inquestionáveis e instrutores competentes, mas existe uma discrepância fundamental nos resultados que se espera de um “cursinho” e outro, o que determinará, não só o projeto político pedagógico como prescrição, mas também como prática. A tendência do “cursinho” da UEL é orientar seu fazer didático-pedagógico, segundo opções mais voltadas para a esfera política, de formação do cidadão reflexivo e pró-ativo em sociedade, capaz de pensar a si próprio, na relação com os outros no mundo. Enquanto

⁷ Disponível em <http://www.sigmapvestibulares.com.br/site/index.php?file=proposta> acesso em 22 de outubro de 2009.

⁸ Existem pelo país outras iniciativas de “cursinhos” gratuitos, como o projeto “Pré-vestibular Cidadão”, do Instituto Borges da Silveira em parceria com outras instituições de ensino, ONGs, cooperativas e associações. Esse “cursinho” originou-se no Paraná e conquistou parceiros no setor público. Além de várias prefeituras pelo Brasil, a Assembléia Legislativa paranaense vai contribuir com a produção gráfica do conteúdo do curso. O curso tem a duração de 14 semanas. As aulas e o conteúdo são transmitidos por teleconferência (disponível em <http://www.eadcon.com.br> acesso em 22 de outubro de 2009.

que a propensão dos “cursinhos” particulares é o de seguirem uma linha mercadológica, nos limites dos pressupostos empresariais de educação. Essa diferença reflete-se no modo com que os conteúdos históricos, como Reforma e Contrarreforma serão trabalhados pelo professor, se como tema a ser tratado conforme o prognóstico de quais questões serão trazidas no vestibular, ou se, além disso, como tema a ser posto em discussão/reflexão.

1.1.2 Formação dos instrutores

O quadro docente do “cursinho” pré-vestibular da UEL é constituído por instrutores que estão em formação em licenciaturas da instituição. Não recebem um salário, mas uma bolsa de trabalho/estudo⁹. Também isso determinará a distinção entre esse e os “cursinhos” particulares, sempre levando em conta que a “missão pedagógica” dos “cursinhos”, bem como a forma e os parâmetros com que trabalham os docentes, incidem sobre a construção do conhecimento histórico do aluno.

Desde a sua criação, o “cursinho” da UEL valoriza as ações dos discentes, incentivando e promovendo sua participação em diversas atividades extraclasse, relacionadas ao trabalho a ser desenvolvido junto aos alunos, como reuniões pedagógicas e administrativas realizadas mensalmente (desde que não necessárias em menor intervalo), ressaltando a importância do compromisso docente em extrapolar o limite da sala de aula. São formadas Comissões, cujo objetivo é planejar as atividades do curso, e, segundo o PPP, aproveitando o potencial que os estudantes universitários supostamente nutrem, de inovação e restauração de valores imprescindíveis a um ensino reflexivo.

Ressaltando que tais alunos já ingressam nos “cursinhos” com repertório específico de saberes históricos, em razão dos ambientes socioculturais vivenciados. Esses saberes prévios dos alunos, produzidos e reconhecidos em múltiplas instâncias de informação e interação, são tão decisivos quanto aqueles adquiridos na escolarização. Assim, os professores do “cursinho” pré-vestibular da procuram (re)considerar os saberes prévios e/ou tácitos do aluno

⁹ A bolsa de um instrutor equivale à R\$ 410,00 referentes à vinte horas semanais, levando em consideração que as atividades do cursinho não se restringem somente a ministração de aulas.

– ou em outras palavras, em nosso caso, sua cultura e/ou consciência histórica –, para então auxiliar na (re)construção desses, pela reflexão, análise, superação e crítica.

Seguindo a linha que trata o modelo educacional como equivalente ao modelo empresarial, próprio dos “cursinhos” pré-vestibulares, o professor deveria ser como qualquer outro trabalhador, com as qualidades condizentes com o novo mundo do trabalho. As reestruturações políticas, em especial a partir da década de 90 do século XX, desenvolveram-se pelo discurso de que a responsabilidade pela qualidade da educação é do professor. Esse precisaria ajustar sua identidade, suas atitudes, seu pensamento ao “novo mundo do trabalho” não mais pautado no *taylorismo*, mas no *toyotismo*¹⁰, de aceleração tecnológica, de meios de comunicação que cada vez mais fazem circular representações, de diferentes formas de conhecimento. Para essas políticas, cumpriria ajustar o país ao que se convencionou chamar de “globalização”, e para isso, a educação seria um dos pilares da transformação/modernização sociocultural e os professores, seus agentes, desde que devidamente qualificados (OLIVEIRA, 1998).

As exigências de adequação de identidade profissional são muitas e para todos os tipos de trabalhadores: “... flexibilidade, versatilidade, liderança, princípios de moral, orientação global, hora de decisão, comunicação, habilidade de discernir, equilíbrio físico-emocional” (FRIGOTTO, 1996, p. 54). Emergem conceitos relacionados às competências que os trabalhadores deveriam possuir, e que as instituições educacionais, principalmente as particulares, procuram adotar: “polivalência, policognição, multi-habilitação, formação abstrata...” (Ibid., p. 67)¹¹.

¹⁰ Mecanização flexível, conforme uma dinâmica oposta à rígida automação fordista e/ou taylorista decorrente da inexistência de etapas que viabilizassem a rigidez. A mecanização flexível consiste em produzir somente o necessário, contrariando o *fordismo*, que produzia o máximo possível e estocava o excedente. A produção *toyotista* é flexível à demanda do mercado (OLIVEIRA, 1998).

¹¹ Em uma escola dos Estados Unidos, um quadro expõe os 180 adjetivos de um “bom professor”, entre eles: capacidade; aceitação; alerta; vivacidade; ambição; adequação; assertividade; atenção; equilíbrio; cautela; tolerância; colaboração; esperteza; cooperação; curiosidade; crítica; audácia; saúde; bom-humor; humildade; esperança; honestidade; gratidão; flexibilidade; fidelidade; determinação; exigência; animação; ser divertido; meticulosidade; percepção; otimismo; negociação; onipresença [sic]; onisciência [sic]; organização; causar

Todos esses atributos exigidos pelo mundo atual podem ser considerados importantes, mesmo quando não se tem em foco tão somente o trabalhador produtivo e competitivo, tanto para o perfil do professor como para o perfil do aluno que se quer formar. Porém, são outros os parâmetros que regulam os professores/instrutores do “cursinho” da UEL.

Para TARDIF, a prática do professor “*não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes...*” (2002, p. 121). Quando fala sobre “mobilização de saberes”, refere-se aos saberes: *da formação profissional*, transmitidos pelas instituições formadoras, que compreendem as ciências da educação e saberes pedagógicos; os *curriculares* que complementam os saberes da formação profissional e apresentam conteúdos selecionados da cultura geral; os *experenciais* que o professor adquire em seu trabalho cotidiano em seu meio de ação e, finalmente, os *disciplinares*, que correspondem aos diversos campos do conhecimento como, por exemplo, história, matemática, ciências, etc.

Para Tardif, o chamado *professor reflexivo* tem a capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condição para sua prática, ou seja, esse articula teoria e prática, e, no caso do professor de história, os conhecimentos históricos e pedagógicos. Também para outro educador, o profissional reflexivo seria aquele que pensa:

“(...) *sobre sua própria relação com o saber, com as pessoas, o poder, as instituições, as tecnologias, o tempo que passa, a cooperação, tanto quanto sobre o modo de superar as limitações ou de tornar seus gestos técnicos mais eficazes*” (PERRENOUD 1999, p. 11).

O “cursinho” pré-vestibular da UEL seria a oportunidade para que o instrutor – o professor em formação – obtivesse contato com um alunado típico, que exigisse dele a “mobilização de certos saberes”, para que articulasse teoria e prática, tornando-se um profissional reflexivo no sentido dado por Tardif e

Perrenoud. Por isso, pode ser visto como um “laboratório”, onde vigora não apenas “experimentação”, mas a significação da experiência.

Para o instrutor, o “cursinho” significa não apenas a experiência da docência como prática. Os saberes produzidos na experiência da prática, no cotidiano, o que Ruz denomina “saber vivido”, é constantemente atualizado quando posto em relação com outros saberes (RUZ, 1998, p.89-90). Interferem nesta articulação entre saber experiencial e saber elaborado/sistematizado, também a história de vida e a vivência pré-profissional.

1.1.3. Os jovens alunos

Algumas diferenças foram marcadas ao consideramos o CEPV/UEL e qualquer outro “cursinho” pré-vestibular de colégios particulares. Essas diferenças são fundamentais quando se pesquisa a cultura histórica de determinado grupo, porque estão articuladas com o contexto socioeconômico do aluno. No entanto, é mais comum, mesmo em autores considerados expoentes do campo de pesquisa da consciência e/ou cultura histórica, como, por exemplo, Peter Lee (Inglaterra)¹² ou Maria do Céu de Melo (Portugal)¹³, não entender o contexto socioeconômico dos sujeitos como relevante. Devemos lembrar que no caso europeu, de fato, é discutível a questão da diferenciação social como fundamental para a construção da cultura histórica. Já no contexto brasileiro, seria improvável a homogeneidade da cultura histórica do jovem, pois, provavelmente, as distinções culturais e econômicas estão presentes com mais intensidade.

Os jovens representam 20,1% da população nacional, segundo o Censo 2000 do IBGE, no entanto, a categoria “juventude” tornou-se questionável ou flexível, se tomamos como definição o período em que se vai construindo a identidade, a responsabilidade e a autonomia. Nos últimos 30 anos, o

¹² Ver como exemplo, a pesquisa de Peter Lee em: LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. BARCA, Isabel (org). Perspectivas em Educação Histórica. **Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Minho: Centro de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2001.

¹³ Ver como exemplo, a pesquisa de Maria do Céu de Melo em: MELO, Maria do Céu. O conhecimento tácito substantivo histórico dos alunos – no rastro da escravatura. BARCA, Isabel (org). Perspectivas em Educação Histórica. **Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Minho: Centro de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2001.

desemprego tornou-se permanente para grandes contingentes populacionais, e, a autonomia via independência financeira pode demorar a acontecer ou não acontecer, daí que a fase da “juventude” pode ser estendida (SPOSITO, 2005, p. 90). Outros autores entendem que a “juventude” – a infância – é uma categoria historicamente construída, e que na contemporaneidade ela estaria desaparecendo, pois o universo sociocultural do adulto seria o mesmo do “adolescente” (POSTMAN, 1999)¹⁴.

Em pesquisa de grande porte denominada “Projeto Juventude”, realizada em 2003, 300 entrevistadores colheram depoimentos de 3.501 jovens (de 15 a 24 anos), em 198 municípios brasileiros¹⁵ de todos os Estados. O Projeto Juventude mostrou a predominância de domicílios dos jovens entrevistados sustentados com até dois salários mínimos (44%), seguidos dos que vivem com renda entre dois e cinco salários (31%), entre cinco e dez (9%), entre dez e 20 (3%) e com mais de 20 salários mínimos (2%), 1% não soube responder e 10% se recusaram a fazê-lo. Portanto, poderíamos situar os alunos do CEPV/UEL em termos socioeconômicos como de uma faixa da maioria da população jovem.

Há mais brasileiros de 15 a 24 anos no mundo do trabalho (76%) do que nas salas de aula (64%). Isso não significa que eles tenham contrato e carteira assinada, já que dos que realizam alguma atividade econômica, 65% estão no mercado informal e 86% ganham ou ganhavam menos de dois salários mínimos por mês em sua última atividade. O número de jovens à procura de emprego (40%) é maior do que o número de empregados (36%). A falta de emprego é considerada por esses jovens como sendo o segundo principal

¹⁴ Ver também sobre a “adolescência” como construção histórico-discursiva: CÉSAR, M. R. de A. **A invenção da adolescência no discurso psicopedagógico**. São Paulo: UNESP, 2008.

¹⁵ Pesquisa coordenada pelo Instituto Cidadania, em parceria com o Sebrae e do Instituto de Hospitalidade, sob responsabilidade técnica da Criterium Assessoria em Pesquisas. Partiam de blocos temáticos para a investigação, com 158 perguntas: perfil sociodemográfico e situação familiar; percepções da condição juvenil, da escola, do mundo do trabalho remunerado e de políticas voltadas para a juventude; valores e referências que norteiam suas escolhas; inserção em espaços de participação, percepções da política, dos direitos de cidadania e das relações de gênero; fruição cultural e lazer; influências e preferências da mídia; percepções sobre sexualidade e AIDS, sobre drogas lícitas e ilícitas; violência e políticas de segurança (VENTURINI, 2005, p. 23-24)

problema do Brasil (26%) sendo o primeiro, o excesso de violência (27%)¹⁶. Se pudessem mudar qualquer coisa em sua vida ou no mundo, 29% dos entrevistados acabariam com a violência, porém, uma percentagem significativa, – 95% dos jovens entrevistados –, temem o futuro sem emprego (SPOSITO, 2005).

Apenas 2% dos jovens entrevistados já participaram de algum trabalho social ou têm algum empreendimento voltado para o benefício de sua comunidade. Dos demais, 68% nunca pensaram em fazer algo semelhante. Também o engajamento em movimentos estudantis e de cunho político é, para tais jovens, irrelevante: 95% nunca se filiaram a um partido político, 99% nunca participaram de um sindicato, 89% deles nunca participaram de grêmios. Desses jovens, quanto ao aspecto político partidário, 21% nutrem mais simpatia pela direita, 45% pelo centro e apenas 16% pela esquerda (Idem).

O que mais nos chamou a atenção dessa pesquisa levando-se em conta o presente trabalho, é que, embora a maioria dos jovens não integre nenhum tipo de associação e/ou agremiação, mostrando que a construção dos referenciais de identidade parece ser de ordem mais individual do que coletiva, 99% possuem uma religião e 15% dos entrevistados participam de grupos religiosos. Regina NOVAES (2005), uma das pesquisadoras que trataram da análise dos dados nos faz ver que a religiosidade e a igreja como instituição, ainda são elementos importantes para os jovens. Respondendo à questão *“Pensando em uma sociedade ideal, qual desses valores seria o mais importante?”*, 17% disseram “temor a Deus”, 12% “respeito pelo meio ambiente”, 12% “igualdade de oportunidades”, 10% “religiosidade”, 8% “respeito às diferenças”, 8% “solidariedade” e 7% “justiça social”.

Para Regina Novaes, é preciso repensar a noção já consagrada de que as pessoas em geral, e os jovens em especial, são desvinculados de qualquer referencial religioso na contemporaneidade. Acrescentamos que, fundamental também é entender a religiosidade dos jovens como parte de uma cultura histórica mais ampla. Assim, questionamos: como os alunos do “cursinho” pré-vestibular da UEL pensam a religião e a sua história?

¹⁶ Também vêem como problema preocupante: drogas (8%), educação (6%), família (6%), saúde (6%) e a crise financeira (5%).

2 – ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

Neste capítulo interessa-nos explorar as regularidades enunciativas constantes nos questionários aplicados na turma do CEPV-UJEL. Foram 100 questionários aplicados, com o retorno de 20% de respostas. Inicialmente consideramos ser pouco o número de questionários que retornou com as respostas, e que os questionários que retornaram, por vezes eram respondidos de forma superficial, porém, verificando outras pesquisas que trabalham com a mesma metodologia, verificamos que essa porcentagem e esse aparente “descaso” são tidos como “normais”. No caso na turma em que o questionário foi aplicado, deve-se lembrar que estão em fase de preparação para o vestibular, e a tendência é canalizar toda a concentração nesse objetivo. Atribui-se a uma atividade extra, como responder este questionário, um “desvio” ou “empecilho” que deve ser refutado ou resolvido de forma rápida.

Retomamos a pesquisa “Projeto Juventude”, que nos dará considerações de entender as relações entre religião e juventude de forma geral, para depois considerarmos a presente pesquisa, no que diz respeito ao pensamento dos jovens em relação à Reforma e Contrarreforma religiosa.

2.1. A questão da religião no “Projeto Juventude”

A parte referente à religião do “Projeto Juventude” mostrou-se surpreendente para os próprios pesquisadores envolvidos, já que partiam do pressuposto de que, na contemporaneidade, a religião não teria mais significado para as pessoas, ainda mais, para os jovens.

Alguns teóricos¹⁷ analisam a cultura atual considerando que as metanarrativas¹⁸ não tem mais lugar em meio à fragmentação do conhecimento, à velocidade de mudanças em relação às crenças, ao conhecimento que se torna fluido. Segundo essa perspectiva, o contexto da

¹⁷ Por exemplo: Frederic Jameson, Jean Baudrillard e David Harvey.

¹⁸ O filósofo francês Jean-François Lyotard (1924-1998) definiu metanarrativa (em sua obra *A condição pós-moderna* de 1979) como sistemas explicativos totalizantes da história, que prescreviam regras de conduta política e ética universais. Exemplos de metanarrativas: Iluminismo, marxismo e idealismo.

instabilidade, imprevisibilidade e desordem sociais, ou melhor, no mundo denominado “pós-moderno”, a família, os partidos, as igrejas, as nações, etc. não mais estabeleceriam os referenciais valorativos e comportamentais. Porém, tanto no “Projeto Juventude” como na presente pesquisa, houve o reconhecimento de que a religião ainda é importante para os jovens, como de que ela provavelmente configura-se o *mais* importante frente a outras instâncias.

O Censo de 2000 registrou um pequeno aumento no número de jovens que se dizem “sem religião”, mas devemos lembrar que este número é considerado dentro de apenas 1% dos jovens. Houve, segundo esse mesmo Censo, uma diminuição percentual de católicos, compensado pelo aumento de evangélicos, dessa forma, sem provocar impacto no número daqueles que se consideram “com religião” (NOVAES, 2005, p. 265-266).

Também devemos destacar que esses números referem-se *aos jovens*, em não à tabulação quanto à população em geral.

O acompanhamento dos resultados dos recenseamentos demográficos do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE) mostra que foi na década dos 60 que a categoria de pessoas que se identificavam como sem religião passou a figurar nos seus quadros, representando 0,5% da população, desvinculada daquela categoria dos que não declaravam sua religião. Em 30 anos a aceleração de seu ritmo de crescimento a fez saltar dos 0,8% em 1970 para 4,7% da população nacional no Censo de 1991 e 7,3% no de 2000 (RODRIGUES, 2009, p. 01).

No entanto, levando em conta a população em geral, em relação ao número de católicos e de evangélicos é muito parecida:

Paralelamente os evangélicos passaram dos 4% na década dos 60 para 9% em 1991 e 15,6% em 2000, enquanto os católicos, grupo majoritário, entraram em declínio nesse mesmo espaço de tempo, deixando a marca dos 93% para 83,8% e, por fim, para os 73,9% em 2000 (Ibid., p. 01).

Em relação aos jovens entrevistados pelo “Projeto Juventude”, podemos afirmar que a religião é importante para suas vidas, pois, “ir à missa/igreja e culto” (18%), “ir dançar/baile” (18%) e “ir à praia” (também 18%)¹⁹,

¹⁹ E ainda: “ir ao shopping” (16%); “passear em praça ou parque” (16%); “ir a festas em casa de amigos” (15%); “ir a bares com amigos” (13%); “viajar no final de semana” (10%) e “ir à lanchonete” (9%).

correspondem ao que mais gostam de fazer. Esse “empate” é significativo: pensava-se que em uma sociedade de consumo como a atual, “ir ao shopping” seria o primeiro item a ser lembrado pelos entrevistados, mas nenhum dos três itens acima está relacionado diretamente ao hábito de consumo.

Outro dado interessante, mas obtido pela pesquisadora Regina Nunes de forma externa ao “Projeto Juventude” é que hoje, é mínima a influência da família na escolha da religião, ou seja, não mais seria essa instância a principal formadora do sujeito para determinados preceitos religiosos. As justificativas para ingressar em uma religião são: “motivos pessoais”, “influência de amigos” e “influência de agentes religiosos”. Segundo a pesquisadora, “os jovens desta geração estão sendo chamados a fazer suas escolhas em um campo religioso mais plural e competitivo” (NOVAES, 2005, p. 268), daí a importância da mídia – em especial dos programas religiosos da TV e do rádio –, na cooptação desses jovens.

Quando indagados sobre sua religião, dois blocos se destacaram, sendo católicos (65%) e evangélicos (22%). E ainda: igrejas classificadas como “outras cristãs” e neocristãs, como Testemunhas de Jeová, Mórmons e Legião da Boa Vontade (em conjunto, apenas 3% dos jovens); espíritas kardecistas (2%); umbanda/candomblé (1%) e alguns jovens (1%) declararam-se como integrantes de “outras religiões”, entre eles, judeus, islâmicos e budistas.

Há que considerar que entre os ditos evangélicos, estão os *evangélicos históricos* (16%) e os *evangélicos pentecostais* (6%). Os evangélicos históricos estão relacionados historicamente à Reforma religiosa do século XVI, e destacam-se os batistas, os presbiterianos, os luteranos, os episcopais, os metodistas, os anglicanos e os congregacionais²⁰. As denominações pentecostais são relacionadas aos Estados Unidos e o início do século XX: “Foi no Novo Mundo que aconteceram múltiplas aproximações culturais entre movimentos avivalistas – desencadeados por trabalhadores migrantes europeus – e a religiosidade negra norte-americana” (Ibid., 268-269). No Brasil, destacam-se como mais antigas religiões pentecostais, a Assembléia de Deus e a Congregação Cristã do Brasil.

²⁰ Igrejas classificadas como “outras cristãs” e neocristãs: Testemunhas de Jeová, Mórmons, Legião da Boa Vontade (em conjunto, apenas 3% dos jovens).

Se levado em conta a etnia, condição socioeconômica e escolarização, católicos e evangélicos históricos praticamente se igualam no percentual de brancos, negros/pardos e indígenas, renda *per capita* e de nível de escolaridade (inclusive em relação de perspectiva de cursar o ensino superior). Já quando considerados os evangélicos pentecostais, o número de negros/pardos é maior em relação aos brancos, a renda é menor e “são poucos os que terminaram o ensino médio e eles estão em primeiro lugar entre os jovens entrevistados que estão cursando o ensino fundamental ou que pararam de estudar nessas séries (Novaes, 2005, p. 270).

No que tange ao mundo do trabalho, jovens católicos, evangélicos históricos e evangélicos pentecostais, igualmente, já trabalharam ou estão trabalhando, mais no mercado informal (37%) do que no mercado formal (26%), na agricultura familiar (6%) ou como assalariados rurais (4%). Vale lembrarmos que para além dessa estatística, existe uma dificuldade crescente dos jovens conseguirem um espaço no mercado de trabalho, como se fosse algo “inerente à condição juvenil contemporânea”, problema apontado principalmente pelos jovens mais pobres, ou seja, evangélicos pentecostais e adeptos da umbanda e do candomblé, a maioria, negra/parda (Ibid., p. 281).

Se a pesquisa supramencionada suscitou a conclusão óbvia de que a religião ainda é fundamental aos jovens, também mostra que a forma como é elaborada hoje é diferente da forma de como era elaborada quando as metanarrativas ainda faziam sentido. Por mais que o pertencimento à religião, a participação de cultos ou de missas, ou ainda, assistir programas de canais midiáticos relativos à religião, integram o cotidiano dos jovens, alguns valores não são transformados a partir dos referenciais religiosos. Segundo o “Projeto Juventude”, por exemplo: “os preceitos religiosos que circunscrevem o sexo ao casamento não tem peso decisivo para interditar o exercício da sexualidade dos jovens desta geração” (Ibid., p. 283). Em relação à legalização da pena de morte, as opiniões parecem não se relacionar à religião: 50% de jovens de todas as religiões são a favor. Já alguns temas polêmicos como aborto e homossexualidade obtiveram respostas que misturam justificativas a favor ou contra, baseadas não só na religião, mas ao nível de escolaridade e renda,

dificultando uma análise acabada²¹.

2.2. O jovem e os temas da Reforma e da Contrarreforma religiosa:

2.2.1. O conceito de herói:

A primeira questão levantada pelo questionário na presente pesquisa foi “Como você define Lutero: herói, vilão, etc.? Justifique”. Como a questão é aberta, as respostas serão agrupadas por aproximação dos argumentos semelhantes.

Apenas um aluno considerou que Lutero foi um vilão: *“Procurou sempre bens materiais, tirando bens da igreja”*²². O aluno parece ter interpretado a valorização de valores burgueses naquele momento histórico relacionados à ética protestante com a “avareza e quando diz que “tirou bens da igreja” refere-se à Igreja católica, portanto, mesmo partindo de uma informação equivocada, “toma partido” da religião católica. No entanto, embora esse seja um dado não desprezível, a questão procura averiguar a concepção que o aluno poderia ter sobre o herói ou o vilão, ou seja, sobre o fato de personagens importantes terem realizado grandes feitos na história.

Uma história de heróis e de vilões corresponde a uma história considerada “tradicional”, diretamente ligada à historiografia que edifica a “genealogia da nação” do século XIX (segundo expressão de Furet). Na bibliografia referente ao ensino de história, quando se infere o “ensino de história tradicional”, marca-se uma representação usual que se encontra resumida, por exemplo, em Elza NADAI (1992/1993): memorização e a aula expositiva como métodos de ensino-aprendizagem; o conhecimento histórico como verdade obtida através da neutralidade e objetividade do historiador; tempo histórico associado à cronologia linear-evolutiva; história nacional que buscava identificação com a civilização europeia e o destaque dado aos eventos políticos, à ação de indivíduos extraordinários – os heróis – (em geral, homens, brancos e cristãos), e à contribuição, sem conflitos, de brancos,

²¹ Destacando que entre os 2% de jovens espíritas kardecistas, a defesa do aborto e da homossexualidade, tem percentual majoritário, assim como o número de jovens brancos, renda maior e melhor escolaridade (Idem, p. 273-275; 282-288).

²² As respostas dos alunos serão grafadas em itálico.

negros e indígenas na formação e progresso da nação. Muitos consideram a permanência, tanto da história tradicional como do *ensino de história tradicional*, ou seja, de uma história pautada em datas cívicas, heróis nacionais e vilões contra a nação. Para Nora, “a história e, mais precisamente, aquela do desenvolvimento nacional, constituiu a mais forte de nossas tradições coletivas; nosso meio de memória, por excelência”, e todos os “grandes remanejamentos” historiográficos não deixaram totalmente de lado aquele modo de entender a história da passagem do século XIX para o XX, mesmo que não mais se lutasse pela definição do *espaço* político-geográfico e/ou da *ideia* de nação (NORA, 1993, p. 10).

Um segundo grupo de alunos procurou “relativizar” a visão sobre Lutero, respondendo que o fato dele ser herói ou vilão dependeria do ponto de vista. Dois alunos, em especial, seguiram essa linha de pensamento, sendo que um dos alunos organizou a resposta da seguinte maneira:

“Para o papado seria um vilão, um traidor, pois fazia parte do clero e foi contrário aos princípios da Igreja Católica, e para o cristianismo um herói, pois tirava de forma expressiva a população da opressão a qual o catolicismo pregava, tal como a inquisição, sacrifício, etc.”.

Percebemos que tais alunos entendiam que a história não se configura uma verdade absoluta, e que podemos ter “versões” históricas, o que já era preconizado pelos historiadores do início do século passado, como por exemplo, por aqueles pertencentes à Escola dos *Annales*.

Um terceiro grupo respondeu que não entraria em questão julgar Lutero como herói ou vilão. O primeiro argumento foi “*não sei quais foras suas reais intenções*”. Outra resposta ainda afirma que “*ele foi uma pessoa que com certeza ficou para a história, mas com seus atos trouxe coisas boas e ruins*”. Tanto na primeira como na segunda resposta, permanece a lógica do herói e do vilão, ou melhor, de que alguns homens podem se destacar, porque tiveram o poder de mudar os rumos da história. Interessante notarmos que enquanto na primeira resposta, não se tem condições de dizer com precisão se ele foi herói ou não por falta de “provas” de suas “reais intenções”, na segunda

resposta, o fato de Lutero ter supostamente feito coisas boas e ruins impede considerá-lo como um herói.

O quarto grupo contou com o maior número de respostas, sendo que os alunos consideraram Lutero como herói. A argumentação variou muito, sendo necessária uma subdivisão das respostas.

O subgrupo A defendeu de modo mais taxativo que Lutero foi um herói por ter defendido os seus ideais: *“colocou o que ele acreditava a frente de seus interesses particulares”*; *“apesar de não ser religioso, tenho como ideia que ele foi um herói, pois ele defendeu suas ideias como sendo certas e justas”*. Ser herói, para esses alunos, é ter ideais coletivos ou ideais certos e justos que precisam ser defendidos.

O subgrupo B defendeu que Lutero foi um herói por ter contestado a Igreja Católica: *“um homem de iniciativa e de princípios, pois teve coragem para ir contra certas idéias da igreja católica da época”*; *“pelo fato de ser um integrante da própria igreja e tê-la contestado formulando suas teses”*. Ainda nesse grupo de respostas, um aluno frisa o termo “corajoso” para interpretar Lutero: *“foi um grande corajoso, pois naquela época a Igreja controlava o pensamento das pessoas, e Lutero, tendo a coragem de enfrentá-la e ainda criar uma igreja com outra metodologia, foi um grande corajoso”*.

Portanto, visualizamos no terceiro e quarto grupos a noção de que um herói seria aquele que fundamentaria sua conduta em intenções virtuosas, boas, justas e corretas. Se não há evidências disso, ou, se ele não foi totalmente bom, ele poderia não se enquadrar no que seria o “verdadeiro” herói (terceiro grupo). Na medida em que agiu e pensou segundo *determinados princípios* (justos, bons, justos e corretos), *tomando a iniciativa* (sozinho, conforme sua capacidade individual de herói para sobrepujar-se ao coletivo, mas em prol do coletivo) *agindo com coragem* (para enfrentar o inimigo), mostra sua magnanimidade e grandiosidade próprio do herói.

Dessa forma a figura do herói é desumanizada, porque pensado de forma maniqueísta, acima dos “outros” e distante da possibilidade de errar, de ter defeitos, de cometer deslizes. Ao se desumanizar o sujeito, este também

destituído de historicidade, ou dito de outro modo, não é visto como produto e produtor de uma formação histórico-cultural.

No último grupo está uma resposta que busca interpretar Lutero a partir do significado de suas ações dentro do contexto em que estava inserido:

“Lutero teve um papel fundamental na história da igreja. Através de seus estudos e reflexões sobre o papado, deu início a novas ideias sobre religião, novas teses, bíblia ao alcance de todos, e fazendo com que as pessoas deixassem de ser manipuladas pela igreja”.

Mais do que entender, como no segundo grupo, que depende da interpretação se Lutero é herói ou não, essa resposta consegue uma explicação que considera Lutero como homem de seu tempo, não propriamente um herói, mas alguém que representou uma era de grandes transformações conceptivas. A elaboração desta primeira questão foi “tendenciosa” na medida em que direciona a resposta: “Como você define Lutero: herói, vilão etc.”. Inferimos que se o aluno procurou distanciar-se das respostas “herói” ou “vilão” e pensou no “etc.”, de certo desenvolveu uma reflexão histórica sobre o tema, superando os limites da pergunta.

Contudo, alguns livros didáticos, provavelmente também alguns professores de história e mesmo historiadores, tem dificuldade de lidar com os temas da Reforma e da Contrarreforma sem assumir uma postura a favor ou contra os acontecimentos e concepções da época em que ocorreram, o que é compreensível. A narrativa histórica é sempre interpretativa, mas, por vezes, o maniqueísmo, ou em outras palavras, o ato de julgar personagens (como Lutero) ou instituições (como a Igreja católica) partindo da noção da dicotomia extrema entre o bem e o mal, ou seja, edificando um ou demonizando o outro, ainda persiste não apenas entre os jovens alunos.

Sobre a situação da Igreja na época de Lutero, vale lembrar que ela passou a cada vez mais se desviar das questões da fé, o que atingia muitos aspectos da prática religiosa. É neste contexto que Martinho Lutero, um monge católico doutor em teologia, vai questionar uma prática da Igreja: as indulgências. A indulgência era a obtenção do perdão de Deus através da doação de um donativo aliada à oração. Na época de Lutero, esta prática vai

ser marcada por abusos. Os papas vão elevar sua importância para arrecadar fundos para a construção da basílica de São Pedro. As pessoas, através da compra das indulgências, poderiam até mesmo garantir o perdão dos pecados que iriam cometer no futuro, ou diminuir o tempo de permanência no purgatório de algum parente. As divergências a respeito das indulgências dividiram o cristianismo ocidental no sentido em que algumas pessoas ficaram a favor de Lutero e outras apoiaram o papa. A divisão se concretiza quando a Igreja excomunga Lutero, expulsando-o do Catolicismo. A partir deste momento, inicia-se o processo de formação de uma nova denominação cristã: a igreja luterana (DICKENS, 1971).

Lutero representava um momento histórico em que a burguesia começava a se destacar e, embora não tenha defendido a classe burguesa de forma direta, subentendia que o poderio político que há tanto tempo estava com a Igreja, deveria agora trocar de mãos, para a burguesia, mesmo porque o poderio econômico já estava com esta. Max Weber em “A ética protestante e o espírito do capitalismo” argumenta há vários motivos para relacionar as ideias burguesas com as ideias religiosas da Reforma Protestante. Weber mostrou que certos tipos de Protestantismo (em especial o Calvinismo) favoreciam o comportamento econômico racional e que a vida terrena (em contraste com a vida "eterna") recebeu um significado espiritual e moral positivo. Porém, Weber afirmou que apesar de as ideias religiosas puritanas terem tido um grande impacto no desenvolvimento da ordem econômica na Europa e nos Estados Unidos, eles não foram o único fator responsável pelo desenvolvimento (FERREIRA, 2000).

2.2.2. Conhecimento sobre os acontecimentos históricos

A segunda questão, perguntava se Lutero foi o único a questionar e dividir a Igreja. Duas respostas afirmaram que Lutero teria sido o primeiro a se opor publicamente à Igreja: *“se ele teve essa iniciativa outras pessoas poderiam ter tido, mas não tomaram partido”*; *“não, mas o primeiro a ter coragem de se opor publicamente e que em seguida teve outros após ele”*. Não era o objetivo nesta questão, como era na pergunta anterior, verificar a questão

do herói, mas percebemos que a heroicização de Lutero permanece através das palavras “iniciativa” e “coragem”. A representação do herói é suficientemente “forte” e/ou “determinante” para que o passado seja interpretado através desta.

Esta segunda questão procurou avaliar se o aluno lembra-se de “fatos” referentes ao tema. O intuito não se pautava em averiguar se o aluno é competente em lembrar-se da história factual. Lembrar-se de fatos históricos quer dizer que o aluno remete-se em especial ao conteúdo trabalhado na escola, ou transmitido pelo professor de história, ou ainda, lido em um livro didático de história. No entanto, se o aluno relaciona o questionamento de Lutero aos questionamentos elaborados no presente, provavelmente obteve tais informações de modo extraescolar.

Lembrando que esses alunos cursam o CEPV-UEL, portanto, o foco é responder questões exigidas no vestibular, cujo principal objetivo não se encontra na memorização de fatos, nomes e dados históricos. São objetivos das questões de história no vestibular da UEL:

- Criticar, analisar e interpretar fontes documentais distintas, identificando a diversidade presente nas diferentes linguagens e contextos da sua produção.
- Identificar as diversas concepções de tempo, memória e cultura como construções sociais e históricas, situando as relações entre permanências e transformações.
- Reconhecer a articulação entre história e a construção das identidades sociais.
- Situar temas e problemas da atualidade à luz do conhecimento historiográfico²³.

O vestibular da UEL parte da crítica ao dito “ensino de história tradicional” já comentado neste trabalho anteriormente, ou seja, questiona o que se convencionou denominar “história decoreba” e o conceito de herói:

Neste sentido, sai de cena a valorização da habilidade em memorizar datas, fatos e nomes. O que se pretende é avaliar a capacidade do candidato em discutir conceitos e analisar o contexto das transformações sociais resultantes

²³ http://www.cops.uel.br/vestibular/2010/arquivos/PROGRAMA_DISCIPLINAS.PDF (acesso 22 de outubro de 2009)

não mais da ação de indivíduos isolados, mas sim da atuação de grupos sociais²⁴.

Retomando: apenas uma resposta mencionou que houve questionamentos antes de Lutero: *“antes de Lutero tivemos alguns precursores da reforma protestante que criticavam a posse de bens pela Igreja”*. Nesta resposta o aluno ter buscado referência na disciplina histórica escolar é apenas uma probabilidade.

De forma mais precisa, 83% dos alunos responderam que Lutero não foi o único a questionar e dividir a Igreja, confirmando que os detalhes da resposta baseavam-se em conteúdo histórico escolar. Os alunos ressaltaram principalmente outros indivíduos do contexto da Reforma Protestante: *“juntamente com ele apareceram Calvino e Henrique VIII”*. Outra resposta é bem enfática: *“concerteza não foi o primeiro a questionar, porém foi o primeiro a conseguir dividir a igreja católica, formando a igreja luterana”*. Cabe considerar que as respostas dos alunos indicaram a influência da história como disciplina escolar (trabalhada em sala de aula, seja por meio do livro didático ou da exposição do professor de história).

Nenhum aluno conseguiu relacionar o período da Reforma Protestante com o presente quando também existem questionamentos em relação à Igreja. Mesmo o aluno que citou os precursores, mostra a tendência em trabalhar os eventos históricos de maneira isolada, como se a Reforma tivesse terminado no século XVI e encerrado definitivamente o “período de questionamentos religiosos”.

As pesquisas acadêmicas procuram mostrar como a Igreja passou por uma série de divisões ao longo de sua existência. Mesmo desconsiderando o Cisma do Ocidente, o Catolicismo ocidental vivenciou experiências de questionamentos ao poder papal:

As profundas e complexas discórdias da idade média haviam afetado, de maneira crescente, a Igreja Católica. (...) A sociedade militar, violenta, freqüentemente perturbada pelos ataques dos bandoleiros erradios, nunca se submeteu por completo às normas religiosas e jurídicas. Um estado de conflito

²⁴ http://www.cops.uel.br/vestibular/2010/arquivos/PROGRAMA_DISCIPLINAS.PDF (acesso 22 de outubro de 2009)

permanente opunha os senhores uns aos outros, aos próprios vassallos, mesmo aos imperadores, papas e prelados. (...) Dentro e fora da igreja continuavam, de vez em quando, a aparecer as heresias (DICKENS, 1971, p.9)

Desta forma, o texto reitera a noção de que a instituição Católica foi questionada de maneira direta e indireta. A afronta direta evidencia-se nas heresias, que constantemente perturbaram o papado, sendo necessária a organização de uma cruzada para contar a disseminação dos cátaros no sul da atual França. A afronta indireta se deu na medida em que as práticas bélicas, muito difundidas pelos nobres, não foi sobreposta pela idéia de amor ao próximo defendida pela Igreja.

Pode-se citar também o caso dos chamados precursores da reforma, como Jan Huss, John Wycliff, e Savonarola, que, em momentos diferentes e em regiões diferentes da Europa, propuseram mudanças no cristianismo católico, o que provocou o descontentamento e a repressão por parte das autoridades eclesiásticas.

2.2.3. Relações entre religião e outras esferas

A terceira questão perguntava se “o ambiente mental no momento da Reforma era de ênfase à razão e a vida material ou de intensificação do pensamento religioso”. A questão era complexa, já que envolvia o contexto cultural (ambiente mental), a fundamentação epistemológica de uma época (razão), bem como o contexto econômico (vida material) e por fim, a questão religiosa. O objetivo era fazer com que o aluno tecesse relações, comparações e reflexões, no entanto, a maioria das respostas foi “simplista”, apenas reproduzindo uma das sugestões dadas pelo enunciado.

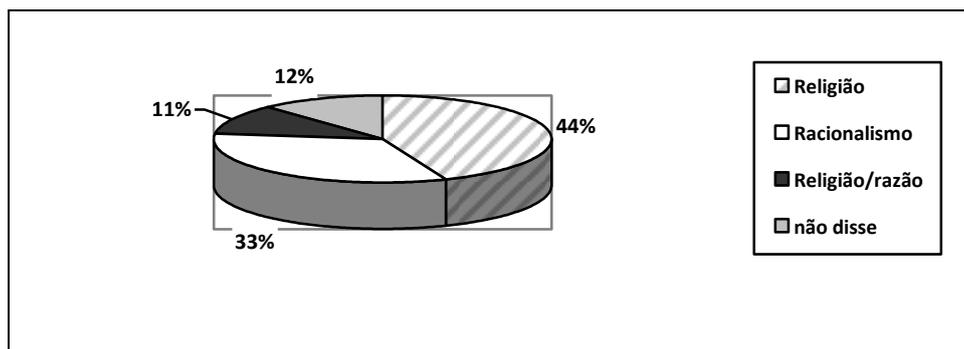


Gráfico 01 - Tipo de pensamento predominante

O gráfico acima mostra que a maioria prioriza a religiosidade como questão predominante na “mentalidade” da época. Para um aluno, no período *“as pessoas estava preocupadas que seus pecados fossem perdoados, e que tivessem salvação”*. Evidentemente, quando se trata da Reforma e da Contrarreforma, seja na historiografia ou na história como disciplina escolar, se prioriza a questão religiosa, no entanto, o enunciado supramencionado buscava fazer com que o aluno articulasse a religiosidade com outros elementos que pudessem caracterizar um momento histórico. As respostas demonstraram a dificuldade destes jovens alunos em relacionar, contextualizar e comparar, mostrando a tendência de compartimentar a história. Assim, quando se estuda a Reforma e a Contrarreforma, estas são vistas no espaço restrito da religião, bem como, por exemplo, o Renascimento, por suposto, é visto apenas em sua característica cultural, ou a ascensão da burguesia, apenas no âmbito da economia. Contudo, há de se observar que estes conteúdos referem-se a um mesmo período histórico, em que religião, cultura e economia são partes constituintes de uma formação histórica.

Dessa forma, o tema Reforma e Contrarreforma não é identificado em específico como parte do programa de assuntos históricos e é apresentado no item “Mundo na modernidade”, subitem “cultura e ciência”, o que equivale dizer que, este tema foi pensado, não de forma compartimentada, mas como condizente a um contexto histórico, onde cultura, economia, epistemologia e sociedade foram consideradas²⁵.

²⁵ PROGRAMA: I. Antiguidade Ocidental: Cultura Greco-Romana (A constituição e o desenvolvimento da Pólis grega e Roma Republicana e Imperial); II. Mundo Ocidental Durante o Medievo (A sociedade feudal Européia); III. Mundo na Modernidade (A cultura e a ciência; A

No entanto, apontamos para a complexidade da pergunta que elaboramos, porque, de fato, para as pessoas que vivenciavam aquela época, a religiosidade era de suma importância, já que, diferente do momento histórico atual, predominava como material simbólico daquela época (o que chamamos na pergunta de “ambiente mental”). Assim, se as respostas dos alunos nos apareceram “simples”, ao centralizarem na questão religiosa, terminaram porque responder de forma satisfatória. É importante ressaltar que a manifestação de pensamentos divergentes ao da Igreja alcançou o ápice no século XVI, onde o humanismo passou a entrar em conflito com a forma católica de religiosidade, mantendo-se, diferentemente do que se supõe, a religiosidade. O recrudescimento do pensamento racional não vai automaticamente suprimir qualquer forma de religiosidade cristã, mas vai entrar em choque, provocando diferentes formas de assimilação dessa nova realidade cultural. Sobre a compreensão da mentalidade deste período histórico, alguns autores explicam:

Queiramos ou não, o clima de nossas sociedades ocidentais sempre foi, profundamente, cristão. Atualmente se escolhe. Ser cristão ou não. No século XVI não havia escolha. Era-se cristão de fato. Mesmo não querendo, mesmo não entendendo claramente, todos, desde o nascimento, se encontravam imersos num banho de cristianismo, do qual não se escaparia nem na hora da morte (CÉSAR, p.156)

Desta forma, a análise do período da reforma se torna bastante complexa, sendo necessário levar em conta tanto a mentalidade religiosa quanto a influência do pensamento racional humanista do período.

formação dos Estados e a expansão comercial e colonial Européia; A conquista e a colonização da América e do Brasil; A revolução industrial: cultura e trabalho na Europa, nas colônias anglo-hispânicas e no Brasil; O pensamento iluminista e as revoluções burguesas; A crise do sistema colonial e a formação dos Estados na América anglo-hispânica e no Brasil; A escravidão e demais formas de trabalho compulsório no Brasil e na América; A consolidação do capitalismo: dominação, conflitos e resistências; Os impasses sociais do século XX: guerras, revoluções, totalitarismos, populismos e autoritarismos; Culturas de massa e vanguardas artísticas: as relações entre o erudito e o popular; Brasil contemporâneo: os dilemas nacionais no pós-64; Globalização, neoliberalismos, a questão ambiental e a sociedade do conhecimento; A exclusão na contemporaneidade: etnias, nacionalismos, religiões e sexualidades).

http://www.cops.uel.br/vestibular/2010/arquivos/PROGRAMA_DISCIPLINAS.PDF (acesso 22 de outubro de 2009)

Duas respostas (11%) afirmaram que foi um período de razão, pois ocorreram “questionamentos” e “descontentamento” em relação à Igreja. Ainda na mesma questão, duas respostas demonstraram certa confusão em relação a pergunta, o que pode ser interpretado como uma tentativa de superar a dicotomia fé/razão: *“Era de ênfase na intensificação do pensamento religioso que eram ideias e práticas religiosas contrárias aquelas defendidas pela Igreja”*; *“O ambiente era de ênfase à razão e a vida material e era por fé e saber muito sobre teologia que Lutero lutou para mudar isso”*. Enquanto a primeira questão procura claramente repetir o que se encontra já escrito no enunciado, demonstrando dificuldade de resposta, nesta segunda, a dificuldade é mais de construção da escrita. Esta última resposta remete ao “materialismo” da Igreja, nivelando este com o “racionalismo”, no sentido de que a Igreja pensava mais nas posses e/ou na riqueza, enquanto que Lutero, pautado no conhecimento, na ciência, vem reclamar por uma religião pautada na fé.

Sem querermos saber apenas se os alunos conseguiram dar uma resposta satisfatória, ou se existiam muitos erros ortográficos, não tivemos como desprezar, - não só através destas respostas -, que para esses alunos é problemática tanto a *interpretação do enunciado*, como a *organização das ideias e da escrita*, o que de certo pode comprometer os resultados na seleção do vestibular.

2.2.4. Relação entre o passado e o presente

A quarta questão perguntava “que tipo de relação se pode fazer entre a Reforma Protestante e a Contrarreforma católica do século XVI com o cristianismo atual”.

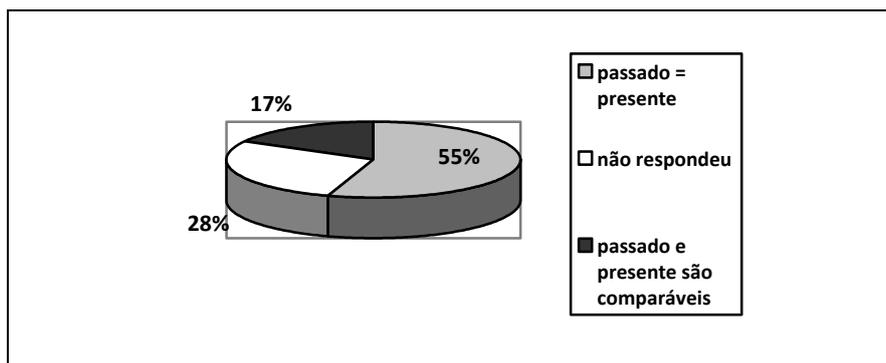


Gráfico 02 - Relação entre passado e presente

Percebemos que 28% dos alunos não responderam esta questão, o que evidencia a dificuldade em relacionar os eventos históricos com o presente. O passado é algo deslocado do curso do tempo, cronologicamente pensado como algo já superado, sem desdobramentos no presente.

Entre aqueles que responderam, a maioria (55%) seguiu a idéia de permanência, onde pouca coisa teria mudado do século XVI ao XXI. Entre essas respostas, o principal argumento levantado é de que foco sempre foi “a disputa por fiéis”, ou então de que “a igreja na reforma protestante influenciava os cristãos a doar dízimos para os bens matérias, e hoje continua igual”. É interessante notar o posicionamento crítico dessas respostas, que procuraram questionar a postura de certas igrejas frente ao acúmulo de bens e disputa por fiéis. Por outro lado, percebemos que esses jovens estudantes reconhecem no cotidiano a competitividade econômica como parâmetro de muitas igrejas, o que nos faz pressupor que tais jovens estão expostos a um *marketing* religioso agressivo.

O restante das respostas (17%) buscou comparar os eventos a partir do viés teológico, mas que denotam que o passado pode interferir nas concepções e acontecimentos atuais. Uma resposta levanta a idéia de que “a reforma protestante trouxe para o cristianismo atual alguns dos seus principais fundamentos”. Outra defende que “ambas tentaram mostrar e defender o seu lado no contexto religioso”, ou seja, como no século XVI, as ideias religiosas precisam sempre ser defendidas, propagadas e pleiteadas. Não apenas nessa resposta, mas naquelas que falam, por exemplo, da “disputa por fiéis” e de

“doação de dízimos”²⁶, consideram que a religião é visivelmente um terreno permeado pelas relações de poder.

Uma terceira resposta levanta o fato de que *“ocorreram mudanças boas e ruins. Uma mudança boa foi a tradução da bíblia em diversos idiomas, já a mudança ruim é que começaram a aparecer várias igrejas sem uma estrutura ou ideologia (...)”*. Notamos que o que o aluno diz ser a “mudança boa”, localiza-se no passado, ou seja, “a tradução da Bíblia”, e a “mudança ruim”, estaria no presente. Segundo Peter Lee, a tendência dos jovens é pensar o passado como defasado, deficiente, atrasado, o que o incentivou intitular seu texto como *“Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé. Compreensão da vida no passado”* (LEE, 2001). O contrário aparece em nossa pesquisa, isto é, o passado é visto de forma nostálgica. Talvez isso se deva pela falta de perspectiva dos jovens em relação ao futuro, o que os faz pensar retroativamente, até chegar ao passado sem conflitos e problemas. Isso não se aplicaria ao tema Reforma ou Contrarreforma de forma direta, mas diz respeito a um modelo de interpretação da história, de se pensar e pensar o mundo no curso da temporalidade.

2.2.5. Os conhecimentos histórico-religiosos na mídia

A quinta questão perguntava se o aluno “assiste algum programa de televisão ligado à religião” e a sexta, qual era o programa assistido. As respostas negativas correspondem a 55% dos alunos, enquanto que 45% responderam que assistem algum programa relacionado à religião.

Deste segundo grupo, 30% não especificaram qual programa assiste, enquanto que 30% declararam que assiste a “Canção Nova” (ligado à Igreja católica), 20% o programa “Fala que eu te escuto” (ligado à igreja evangélica) e 20% assistem o missionário R.R. Soares (ligado à igreja evangélica). Nenhum dos depoimentos considerou programas de rádio.

²⁶ E não nos confere levantar a questão das doações aqui, levando em conta que obviamente, nem todo dízimo serve o propósito de enriquecimento da igreja.

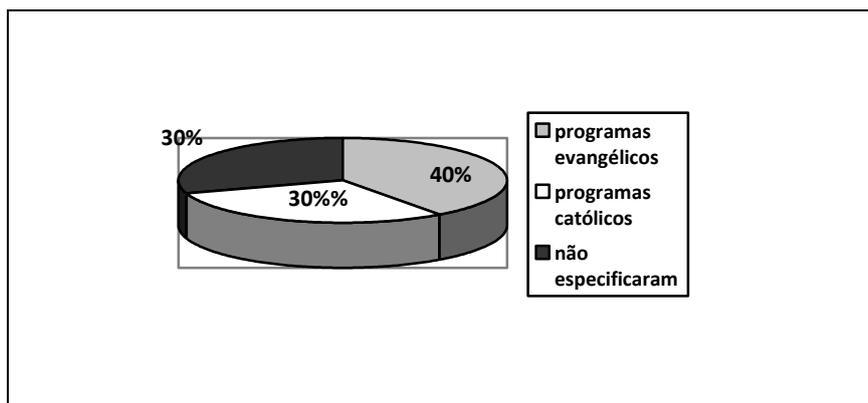


Gráfico 03 – Tipos de programas televisivos ligados às igrejas

Muito interessante notar que na questão seguinte, que perguntava “o que você pensa sobre os líderes religiosos que divulgam a fé através mídia”, 18% dos alunos responderam que concordam plenamente com este meio de divulgação da fé.

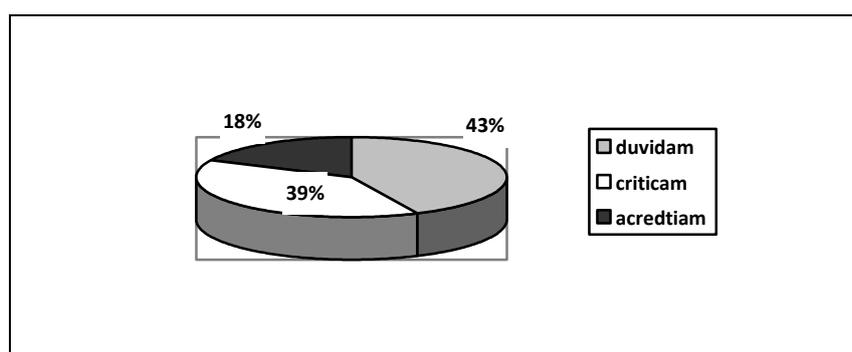


Gráfico 04 – Postura em relação aos líderes religiosos de programas de TV

A argumentação dos que se posicionaram sem demonstrar dúvidas em relação ao que pregam os líderes religiosos, pode ser representada pela seguinte resposta: “*acho que eles têm que passar o ensinamento onde as pessoas se “prendem” mais, e no caso hoje a melhor forma é a mídia*”. Dessa forma, a mídia serviria para levar a verdade ao público, pregar a fé, converter as pessoas. Discurso este utilizado pelos próprios líderes religiosos que se apresentam na TV (ou no rádio).

A maioria dos alunos (43%) demonstrou duvidar dos líderes religiosos que aparecem na mídia. Neste caso as respostas variaram muito: “*de certa forma inovadores, porém muitos já perderam a idéia primordial que era apenas*

a pregação da palavra, hoje a maioria busca apenas o lucro". Ou seja, a noção é de que os líderes religiosos se adequaram à linguagem mais presente e eficiente que existe na atualidade, ao utilizarem a mídia para divulgação religiosa. Ao mesmo tempo, ao buscar a mídia como canal mais moderno para propagação da religião, esses líderes, segundo essa perspectiva, colocariam a necessidade de enriquecimento antes da necessidade de levar o público à compreensão dos princípios religiosos. Lembrando que essa mesma crítica era realizada por pessoas que, no século XVI, viam a busca pelo poder econômico e político da Igreja católica como sobrepujando o interesse formar princípios cristãos.

Outra resposta declara que *"a intenção de levar o evangelho é boa (...) porém é difícil separar o "joio do trigo"*. O que quer dizer que, o canal para divulgação dos pressupostos religiosos é ideal, porém, não garante uma mensagem ideal. Uma terceira resposta também partiu na mesma direção, e buscou embasamento no modelo econômico capitalista:

"alguns religiosos utilizam a mídia de forma consciente para transmitir a palavra de Deus a todos. Mas no mundo capitalista de hoje, alguns religiosos fazem o contrário e utilizam mídia como um meio comercial de alienação de seus espectadores".

A maioria dos alunos que questionam esses programas (ver Gráfico 04), responderam que não assistem programas religiosos (55%). Porém, algumas pessoas que declararam assistir algum programa religioso acabaram questionando aquilo que assistem, sendo que todos que adotaram tal postura são de denominação protestante.

O restante dos questionários (39%) apresentam respostas incisivas, criticando a relação fé/mídia. Todas as repostas seguiram a mesma linha de argumentação: *"não acho certo pois a maioria só quer dinheiro e fama"*; *"na maioria das vezes charlatões"*; *"uma maioria são mercenários, interessados somente no capitalismo e não na evangelização que deveria ser a prioridade para eles"*

2.2.6 Interpretação de documento histórico

As questões que serão analisadas a seguir tiveram como objetivo a análise da forma como os alunos lêem e interpretam o documento histórico. A sétima questão iniciou com um fragmento da bíblia cristã e perguntava se o mesmo poderia ser considerado um documento histórico.

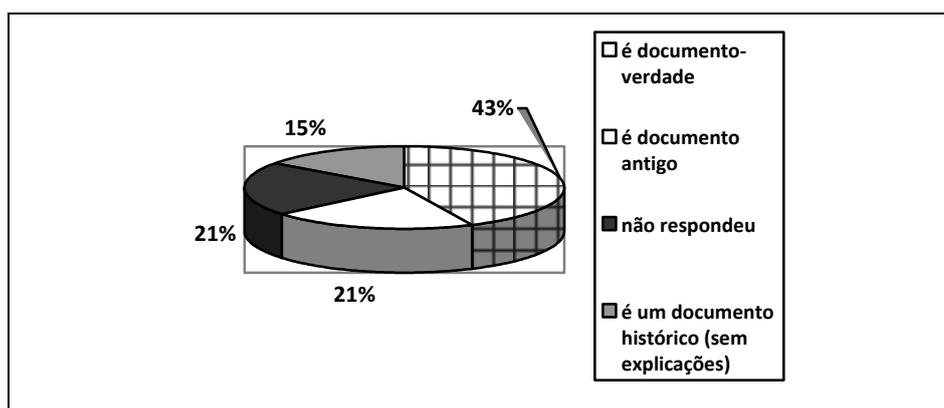


Gráfico 04 – Se a Bíblia é um documento histórico

Vimos que 21% dos alunos não responderam ou fugiram do tema, talvez por não entenderem o que seria um “documento histórico”, como por exemplo: *“sim, pois neste fragmento, foi elaborado dentro de uma época que não havia união”*. 15% responderam de maneira direta que se trata de um documento histórico, enquanto que 21% buscaram fundamentar seu argumento na ideia de antiguidade da Bíblia. Assim, não existe um conceito de “documento histórico”, mas uma interpretação literal do termo: se é histórico é porque diz respeito ao passado, é antigo.

- ✓ *“na verdade a bíblia não deixa de ser um documento histórico por ser um documento muito antigo (...);”*
- ✓ *“sim pois foi escrito na época de Cristo (ressalta-se a antiguidade do mesmo) para muitos é valioso”;*

Outras respostas se aproximam da noção de que um documento histórico é um registro ou evidência de como as pessoas viviam no passado, como por exemplo: *“sim, pois de alguma forma dá uma idéia de que um*

homem viveu a milhares de anos (...). E outras ainda, de modo sutil, entendem que o que caracteriza um documento histórico são suas origens (o passado) e sua importância para o presente (influências ou legado): *“sim, por suas origens e pela influência que teve na humanidade”*.

É interessante notar que em todas as respostas se faz presente a ideia de que o documento histórico registra “aquilo” que foi muito importante do passado, e por vezes, o que é no presente também (como essa última resposta acima referida). Porém, a maioria das respostas (43%) defende que a Bíblia é um documento histórico por ser “a verdade” sobre Jesus: *“sim, pois o ser supremo deixou o mandamento para seus fiéis praticar”*. Nestas questões sobre a Bíblia ser ou não documento histórico, foi onde localizamos com mais precisão o fato de que *a religião interfere diretamente no modo como esses jovens compreendem a história*, considerando a Reforma e a Contrarreforma, e a mais, *a história ainda é vista de forma “tradicional”*, como verdade, como resgate daquilo que “realmente aconteceu”. O argumento primeiro sempre é de que a Bíblia é documento histórico porque “diz a verdade”. A mídia pode até dizer a verdade (já que 18% dos alunos acreditam nela, ou melhor, acreditam no que os líderes religiosos dizem através da mídia), mas a Bíblia é a verdade acabada e inquestionável, porque é a revelação da palavra de Deus, noção obtida, certamente, não pela disciplina histórica escolar, mas em outros espaços, e ousamos dizer, principalmente, nas igrejas das quais frequentam esses alunos ou nos programas midiáticos dos quais assistem.

- ✓ *“sim, pois só a bíblia diz a verdade sobre Cristo (...)”*
- ✓ *“Acho que sim (...) foi ele [Deus] que disse isso”*.

Torna-se evidente a influência do pensamento religioso no que tange a análise da Bíblia, tal como a preponderância de uma visão tradicional de documento histórico como a verdade (revelada por Deus) sobre os grandes feitos dos grandes personagens da história (aqueles que escreveram a Bíblia inspirados por Deus).

O mesmo fragmento bíblico foi utilizado para outra questão, que questionava “qual relação poderia ser realizada entre o que diz o documento histórico e os conflitos religiosos? Justifique.” Dos alunos, 44% não responderam a questão, o que nos leva a entender que novamente ocorreu dificuldade em relacionar o texto com o presente. Todas as outras respostas seguem o mesmo raciocínio ao afirmar que *“há controvérsias do que um prega (bíblia) e o que os outros fazem (homens)”*. Apenas uma resposta procurou dar uma explicação teológica, levantando o porquê de tal mandamento ser defendido por Cristo:

“o povo muçulmano é muito fanático e eles viviam as leis mosaicas, “olho por olho, dente por dente”. Sendo assim, Jesus deu ao povo esse novo mandamento, sendo ele um profeta muito maior que Moisés – Jesus o cordeiro de Deus o filho unigênito do Pai”

Provavelmente o aluno se confundiu, escrevendo muçulmanos ao invés de judeus, mas o que mais chamou-nos a atenção foi o julgamento preconceituoso realizado pelo aluno - *“o povo muçulmano é muito fanático”* -. Além disso, notamos que o aluno aproveitou a pergunta para defender sua própria religião, argumentando pela “superioridade” desta. Podemos dizer que o pensamento ligado à religião, “fala mais alto” que aquele obtido via escolarização, ainda mais se considerarmos que partir das reformas curriculares que culminaram na publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1998) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000,) apresentava-se como um dos objetivos de ensino, o trabalho com a Pluralidade Cultural e/ou o Multiculturalismo (RAMOS, 2007).

A oitava questão se baseava na letra de uma música gospel (“Depois da Guerra” de Juninho Afram, Oficina G3) que tece uma crítica aos conflitos religiosos entre as denominações cristãs. Duas perguntas foram formuladas a partir da letra da música e exigiam interpretação, reflexão, articulação e relação.

A primeira objetivava saber “como a letra da música define a relação entre as igrejas cristãs?” Todos os alunos responderam que a letra da música

apresenta um estado de conflito entre as denominações cristãs. Porém, vale ressaltar que 27% das respostas apresentaram comentários que superavam o texto e apresentavam conhecimentos ou opinião individual: *“estão em conflito, mesmo as que trazem os mesmos pensamentos ideológicos lutam entre si por fieis e dízimos”*. Mais uma vez se remete a questão das relações de poder, das disputas e conflitos religiosos. Ou então, não existem relações de poder, mas lugares de poder já constituídos, determinados: *“não há relação boa entre as igrejas cristãs (há exceções). Pois cada uma tem sua doutrina”*.

A questão seguinte relacionada à mesma letra de música perguntou se “o autor da letra se posiciona a favor ou contra os conflitos entre as igrejas? Cite as frases da música que evidenciam tal posicionamento”. 80% dos alunos relacionaram corretamente as frases que evidenciam que o autor da letra se posiciona contra os conflitos. Os 20% restantes não conseguiram realizar tal relação, sendo que duas respostas declararam que o autor não era contra nem a favor, tendo como referência a parte da letra que diz “quem vencerá? uma guerra entre irmãos uma guerra perdida”, e um aluno respondeu que o autor é a favor dos conflitos, citando, porém a seguinte frase: *“matou-se o amor que um dia nos fez um”*. Possivelmente o aluno se equivocou ao responder “a favor, ou realizou outro jogo de associações que não conseguimos entender.

Verificamos-se que os alunos não estão acostumados a interpretar e/ou analisam um documento histórico em sala de aula. Na legislação curricular, como os Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental, os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio, elaborados no final da década de 90 do século passado, e mais atual, do início deste século, as Diretrizes curriculares para o ensino de história na educação básica, pesquisadores como Maria Auxiliadora SCHMIDT (1997) ou Francisco César Alves FERRAZ (1999) defendem o uso escolar do documento histórico. Segundo esta utilização, “o aluno é estimulado a exercitar o conhecimento da história através de suas próprias experiências com a documentação e com outros meios de informações, produzindo, portanto, seu conhecimento” (FERRAZ p. 682-283).

Mesmo os objetivos programáticos do vestibular da UEL, consideram a exploração das fontes documentais:

O que se pretende é avaliar a capacidade do candidato em discutir conceitos e analisar o contexto das transformações sociais resultantes não mais da ação de indivíduos isolados, mas sim da atuação de grupos sociais. Tal procedimento analítico será estimulado pela interpretação dos textos, documentos, mapas e iconografia, que situam e constroem o conhecimento histórico²⁷

No entanto, pudemos ver que os estudantes em sua grande maioria não sabem o que é um documento histórico e quando chamados a analisar um - no caso, a música -, existe dificuldade de entendimento do texto e de construção de texto. Segundo MATOZZI, assim como “os historiadores não apenas devem dar conta as fontes, mas também os textos” (2008, p. 08), pois só podemos ter acesso às determinadas representações do passado, se temos acesso ao suporte textual que as comportam, “também, para o aluno, o texto é referência da eficácia de seu trabalho” (Ibid., p. 09). Vale lembramos ainda do que nos fala RÜSEN: “a aprendizagem histórica é um processo de digestão das experiências do tempo em forma de competências narrativas”

²⁷ http://www.cops.uel.br/vestibular/2010/arquivos/PROGRAMA_DISCIPLINAS.PDF (acesso 22 de outubro de 2009)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que pode ser visto a partir da análise dos questionários é que se torna necessária a análise dos fatores e/ou ambientes extraescolares para que se possa compreender o processo de formação de consciência histórica dos jovens. No decorrer da escolarização, provavelmente estes jovens já viram o tema da Reforma e da Contrarreforma, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, no entanto, ao responderem as questões, a rede de associações possíveis pautava-se muito mais nos saberes ou informações obtidas em suas igrejas ou na mídia. Os questionários evidenciaram a influência da formação religiosa nas respostas, principalmente quando a pergunta se voltou à Bíblia, livro considerado sagrado pelos cristãos.

No que tange a questão da visão de história, as respostas evidenciam a formação escolar “tradicional” que prepondera no ensino básico. A noção de herói nas respostas dos alunos é um exemplo de que a exaltação de grandes personagens suplanta a noção de movimentos sociais (o coletivo como sujeito da história) e de problematização dos eventos históricos. Essa formação “tradicional” também pode ser visualizada em outros momentos, por exemplo, quando o aluno não entende o que é um documento histórico. A partir desse fato inferimos que não se tem a prática de fazer uso escolar de fontes históricas, ou seja, o professor de história, quando utiliza filmes, músicas, imagens, etc., os têm apenas como recursos didáticos para provocar interesse nos alunos e/ou de complementar, e até mesmo confirmar, o conteúdo histórico exposto.

A noção de Lutero como herói, pode ser influência de outro espaço que não seja o escolar, mas a dificuldade de se compreender e interpretar um documento histórico deve-se às deficiências do ensino básico, e não somente no que diz respeito à disciplina escolar da história. A interpretação e a

construção de texto são habilidades adquiridas pela experiência de leitura e de escrita, porém, em especial, seriam objetivos do ensino de língua portuguesa.

Ainda é importante notar que na questão que relacionava fé e mídia, onde ocorreu a tendência em se criticar tal relação, demonstra que os jovens não se enquadram na ideia mencionada de metanarrativa, já que mesmo tendo a religião como algo importante, assim mesmo criticam determinadas posturas adotadas por religiosos que se apresentam em canais midiáticos. Questionam muito o fato de que algumas igrejas na atualidade “disputarem” os fiéis, visando o enriquecimento e secundarizando a divulgação dos preceitos religiosos. Para RÜSEN, “aprender também pode significar a obtenção de novo saber”, portanto, “é possível considerar como aprendizado um programa de televisão” (2001, p. 105). As respostas dos alunos nos possibilitaram ver que, nesse sentido, a TV estaria “ensinando”, já que suas mensagens estão sendo postas sob escrutínio, quando associadas com mensagens provindas de outros ambientes. Quais seriam precisamente estes ambientes é impossível saber, mas podemos supor as igrejas configurem-se o espaço principal onde os jovens “aprenderam” a criticar a mídia, *quando ela veicula programas religiosos*.

Nenhuma resposta dos alunos mostrou a relação que se pode fazer entre o que consideram como “materialismo” de certas igrejas e a mesma crítica que pessoas como Lutero realizavam em relação à Igreja católica do século XVI. Os alunos demonstraram ter problemas quanto à possibilidade de tecer relações entre passado e presente. Para RÜSEN (2007, p. 111-117), algumas “competências” ou “habilidades” são desenvolvidas por intermédio da formação histórica (que não ocorre apenas na escola). Refere-se às habilidades *perceptivas, interpretativas e orientativas*, que constituem a percepção do passado, presente e futuro em seu delineamento próprio e distinto, a conexão de significados e sentidos com a realidade presente e a tomada de posição que sempre implica em construção de valores e ao mesmo tempo de práticas. Nossos alunos chegaram a dizer que o que aconteceu na Reforma, seria “igual” ao que acontece hoje, mas por outro lado, conseguiram criticar as mensagens religiosas veiculadas pelos canais midiáticos. Dessa

forma demonstraram ter dificuldades em ver articulações, desdobramentos, permanências e transformações levando-se em conta a temporalidade, mas ao mesmo tempo, se mostraram com capacidade de crítica, o que envolve a capacidade de associação, seja no nível dos valores, seja no nível das experiências (que sempre se inscrevem no tempo).

Se, como nos diz RÜSEN, precisamos estabelecer um quadro interpretativo do que experimentamos no decurso temporal, para que possamos nos entender e entender o mundo em que vivemos (2001, p.58), e ainda considerando que o objetivo da aprendizagem histórica seria o de “trabalhar” a consciência histórica desses alunos fazendo com que eles possam alargar esse quadro interpretativo (2001, p. 103-105), concluímos que: 1) a consciência histórica dos jovens é formada muito mais pelas múltiplas relações, interações e influências com as quais se depara no cotidiano do que pelo ensino de história, em especial, porque o tema explorado diz respeito à religião, (ainda) fundamental para as vivências destes jovens; 2) estes jovens têm dificuldades em estabelecer relações entre passado e presente, e é a noção de temporalidade que fornece condições para o entendimento de si (o que sou?), dos outros (o que sou em relação e na relação com o outro) e do mundo (o que sou no mundo?).

Contudo, isso não significa que os jovens não tenham consciência histórica, ou que esta não estaria sendo “desenvolvida” ou “formada” de forma satisfatória. Configura-se em uma consciência histórica peculiar, própria de um mundo em que a escola não mais serve de parâmetro como da forma que servia anteriormente. No entanto, nada garante que se a escola servisse de parâmetro como antes, promoveria um ensino de história que não fosse tradicional. Os referenciais são buscados em outros lugares, em especial, na religião, pelo menos em relação ao tema da Reforma como visto nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERTI, Verena. História dentro de histórias. In PINSKY, Carla Bassanezi (Org.) **Fontes Históricas**. 2 ed., São Paulo: Contexto, 2006.
- CARDOSO, Odilon. Para uma definição de Didática da História. **Revista Brasileira de História**. v. 28, n. 55, p. 153-170, 2008. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-
- César. A.F, Francisco, Iurkiv G.T.R, Sarah, Galvão de Q, Silvio (Orgs), **Documentos em história: do fragmento a totalidade**. Vol.III. Cascavel: Unioeste, 1996
- DICKENS, A. G., **A Reforma na Europa do século XVI**, Lisboa, Editorial Verbo, 1971.
- ERASMO. **Elogio da loucura**. São Paulo: Abril Cultural, 1972.
- FEREIRA, F. Uma introdução à obra “Ética protestante o espírito do capitalismo”. **Fides Reformata**. 2000.
- FERRAZ, F. C. A. Uma agenda alternativa para o debate sobre o uso escolar das fontes históricas. In SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. R. (Org.) **III Encontro: Perspectivas do Ensino de História**, Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999.
- LEE, Peter. Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé. Compreensão da vida no passado. In. Barca, Isabel(org).**Educação Histórica e museus** , Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Universidade do Minho, 2001
- MARQUES A.; BERUTTI F.; FARIA R. (Orgs), **História Moderna através de Textos**. São Paulo: Contexto, 2003.
- MATOZZI, Ivor. Ensinar a escrever sobre história. **História & Ensino**. v. 14, 2008.
- MEDEIROS, Daniel Hortêncio. Manuais didáticos e formação da consciência histórica. **Educar em revista**. n. 01, especial. 2006. Disponível em <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewFile/5547/4060>
- NADAI, E. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Brasileira de História**. Memória, História, Historiografia. Dossiê ensino de história. v. 13, n. 25/26, pp. 143-162, set. 92/ago. 93.

NORA, P. Entre a memória e a história. A problemática dos lugares. **Projeto História**. n. 10, p. 07-28, dez. 1993.

NOVAES, R. Juventude, percepções e comportamentos: a religião faz a diferença? In ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (orgs.) **Retratos da juventude brasileira**. Análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania/ Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

OLIVEIRA, M. A. M. **Escola ou empresa?** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Trad. Suzana Menescal de Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro, Graphia, 1999.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. O ensino de história e a questão do multiculturalismo depois dos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: CERRI, Luis Fernando. (Org.). **Ensino de História e Educação**: olhares em convergência. Ponta Grossa: UEPG, 2007.

RODRIGUES, Denise dos Santos Rodrigues. Os sem religião no Censo nacional: investigações e ponderações acerca da ausência de pertencimento religioso no Brasil. **Espaço Acadêmico**, n. 94, mar/2000.

RÜSEN, Jörn. **História Viva**. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

RÜSEN, Jörn. **História Viva**. Teoria da História. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

RUZ, J. R. Formação de professores diante de uma nova atitude formadora e de eixos articuladores do currículo. In SERBINO, R. V. et.al. **Formação de Professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

SCHMIDT, M. A. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In BITTENCOURT, C. M. F. (Org.) **O saber histórico em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

SPOSITO, M. P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre a juventude e escola no Brasil. In ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (orgs.) **Retratos da juventude brasileira**. Análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania/ Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática, e saberes no magistério. In CANDAU, Vera Maria. Didática, currículo e saberes escolares. 2 ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002b

VENTURINI, G. Introdução metodológica. In ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (orgs.) **Retratos da juventude brasileira**. Análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania/ Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

Sites:

<http://www.colegiomaxi.com.br>

<http://www.sigmavestibulares.com.br>

<http://www.eadcon.com.br>

ANEXOS