

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LUCAS PYDD NECHI

**EDUCAÇÃO HISTÓRICA E RELIGIÃO: APROXIMAÇÕES A PARTIR DE UM
ESTUDO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE JOVENS ALUNOS**

CURITIBA

2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LUCAS PYDD NECHI

**EDUCAÇÃO HISTÓRICA E RELIGIÃO: APROXIMAÇÕES A PARTIR DE UM
ESTUDO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE JOVENS ALUNOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora
Moreira dos Santos Schmidt.

CURITIBA

2011

Catálogo na publicação
Sirlei do Rocio Gdulla – CRB 9ª/985
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Nechi, Lucas Pydd

Educação histórica e religião: aproximações a partir de um estudo da consciência histórica de jovens alunos / Lucas Pydd Nechi. – Curitiba, 2011.

167 f.

Orientadora: Profª. Drª. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt

Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

1. História – Religião – Estudo e ensino. 2. Colégio Marista Santa Maria (PR) – Ensino religioso. 3. Religião e sociologia. 4. Humanismo. I. Título.

CDD 370.19



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PARECER

Defesa de Dissertação de LUCAS PYDD NECHI para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. Os abaixo-assinados, DRª MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT, DRª MARIA DA CONCEIÇÃO SILVA, DRª ISABEL BARÇA e DR. RICARDO TESCAROLO argüiram, nesta data, o candidato acima citado, o qual apresentou a seguinte Dissertação: **“EDUCAÇÃO HISTÓRICA E RELIGIÃO: APROXIMAÇÕES A PARTIR DE UM ESTUDO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE JOVENS ALUNOS”**.

Procedida a argüição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que o candidato está apto ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DRª MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT		Aprovado
DRª MARIA DA CONCEIÇÃO SILVA		Aprovado
DRª ISABEL BARÇA		Aprovado
DR. RICARDO TESCAROLO		Aprovado

Curitiba, 27 de maio de 2011.

Prof. Dr. Paulo Vinícius Baptista da Silva
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof. Dr. Paulo Vinícius Baptista da Silva
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação
Mat. 12503

Aos jovens estudantes de escolas públicas e particulares que nos provocam diariamente a construir uma educação com sentido e transformadora.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Osmar e Carim, por jamais medirem esforços para garantir minha educação e formação. A meu irmão Cauê Pydd Nechi, por ser o melhor irmão que alguém possa ter. A Irene, pelo amor sem medidas. A família Andrade, pela 'adoção' a cada temporada.

A minha orientadora Dolinha, pela paciência, pelo conhecimento e pela aposta na orientação de um não-historiador. Aos pesquisadores do grupo de Educação Histórica pela acolhida e incentivo.

Aos amigos André Giamberardino, Mineiro, Diogo Lovato, 'Minas', 'Vô', Cassiano, 'Batata', 'Boleta', 'Pupim', Victor 'Cenora' e Matheus Chequim, pela paciência e pela torcida. A Tati Gaya, pela amizade e o carinho fundamental nos momentos mais difíceis. As amigas do mestrado Adri e Cami, pelo carinho, paciência, ajudas e cafezinhos. Ao poeta Giovanni Dias, pelas palavras. A Nicole Martinazzo, pela amizade sincera. A Fah, por não considerar as distâncias.

Aos educadores do Colégio Marista Santa Maria, principalmente os meus amigos-irmãos do Núcleo Pastoral: Andrey Milléo, Bruno Pontes, Eduardo Pinholi, Felipe 'Waldis' e Karin Lacerda. A Cris, Rita e Eliane. Aos diretores e ex-diretores do Colégio Marista Santa Maria: Valentin Fernandes, Gerson Carassai e Flávio Sandi, por acreditarem em meu trabalho e por possibilitarem condições nas quais eu pudesse conciliar minhas atividades profissionais e meus estudos. Ao amigo e diretor do Colégio Marista Arquidiocesano, Ascânio Sedrez – Chico, pelo olhar profético aguçado de enxergar um educador onde antes só havia um jovem aluno. Ao Dércio Ângelo Berti, pelo amor incondicional e por ensinar-me a amar a evangelização. A Ana Cristina Zeferino, pelo incentivo, acolhida e lições de profissionalismo. Ao Setor de Pastoral da Província Marista do Brasil Centro Sul, especialmente na pessoa do Irmão Adriano Brollo. A professora Cleusa, pelo apoio na aplicação dos questionários e pela amizade. Aos monitores da PJM e catequistas voluntários.

A São Marcelino Champagnat, pelo exemplo. A Deus, pela vida.

*Isso de querer
ser exatamente aquilo
que a gente é
ainda vai
nos levar além*

Paulo Leminski

*[...] a narrativa histórica possibilita a orientação da vida prática no tempo – uma
orientação sem a qual torna-se impossível para os seres humanos encontrar o seu
caminho.*

Jörn Rüsen

RESUMO

Este trabalho discute questões teóricas no campo do ensino de história através de um estudo em um caso específico de uma escola confessional particular na cidade de Curitiba. Fundamentando-se nos argumentos da sociologia da experiência de Dubet (1996, 1998, 2006), sociólogo francês, e da teoria da história de Jörn Rüsen (1992, 2001, 2007, 2010), procurou-se responder a seguinte questão: De que maneira os conceitos históricos, relacionados a temas religiosos, estão presentes na consciência histórica de jovens alunos de uma escola confessional? Para isto, foi realizada a leitura analítica dos livros didáticos de história utilizados nesta escola da 5ª a 8ª série do ensino fundamental. Os dados coletados foram tabelados de modo a verificar a quantidade de citações referentes à religião e a maneira pela qual elas aparecem nos livros. Estes dados foram determinantes para a produção de questionários aplicados em 172 jovens da primeira série do ensino médio, sujeitos principais da pesquisa, e nos 04 professores de história da escola. Os questionários buscaram coletar, além de outros dados, narrativas produzidas pelos jovens a fim de apontar o desenvolvimento de suas consciências históricas especificamente no caso de temas religiosos, tomados como conceitos históricos. A análise das narrativas demonstrou que os jovens possuem divergentes compreensões da relação entre religião e história. Para muitos deles, a história é compreendida como disciplina desvinculada da vida prática e ligada estritamente ao passado longínquo. Nas narrativas de conceitos históricos de temas religiosos, houve um amplo predomínio das tipologias de consciência histórica tradicional e exemplar, com poucas respostas dos tipos críticos e genéticos. Notou-se que, da maneira pela qual o ensino destes temas foram realizados até aqui, os estudantes em geral não conseguem identificar e se relacionar com os conceitos históricos de temas religiosos presentes em sua vida. Quanto aos educadores, não há clareza das formas pelas quais os temas religiosos devam ser ensinados. Conclui-se este trabalho indicando o conceito de humanismo moderno de Rüsen como fundamentação para estruturar o desenvolvimento da consciência histórica das crianças e jovens, fornecendo elementos para que eles compreendam o mundo em sua temporalidade.

Palavras-chave: Educação histórica, consciência histórica, conceitos históricos, religião, sociologia da experiência, humanismo.

ABSTRACT

This paper discusses theoretical issues in teaching history through a study in a specific case of a particular confessional school in the city of Curitiba. Basing on the arguments of the sociology of experience by Dubet (1996, 1998, 2006), French sociologist, and the theory of history Jörn Rüsen (1992, 2001, 2007, 2010), we sought to answer the following question: What way the historical concepts related to religious themes, are present in the historical consciousness of young students in a confessional school? For this, we performed analytical reading of history textbooks used in this school from 5th to 8th grade. The collected data were tabulated in order to check the amount of citations related to religion and the way they appear in books. These data were crucial to the production of questionnaires applied in 172 young people from the first grade of secondary school, the primary research subjects, and 04 history teachers from the same school. The questionnaires collect, among other data, the narratives produced by young people to point the development of their historical consciousness specifically in the case of religious subjects, taken as historical concepts. The analysis of the narratives showed that young people have differing understandings of the relationship between religion and history. For many, history is understood as a subject detached from practical life and strictly linked to the distant past. In the narratives of historical concepts of religious subjects, there was a wide prevalence of the typologies of traditional and exemplary historical consciousness, with few responses from critics and genetic types. It was noted that the manner in which the teaching of these topics were conducted until now, students generally can not identify and relate the concepts of historical and religious themes presents in their lives. As regards the educators, there is no clarify about the ways in which religious themes should be taught. We conclude this paper pointing the Rüsen's concept of modern humanism as reasons for structuring the development of historical consciousness of children and youth, providing evidence that they understand the world in its temporality.

Keywords: Education, history, historical consciousness, historical concepts, religion, sociology of experience, humanism.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 01 – VISÃO AÉREA DO COLÉGIO MARISTA SANTA MARIA.....	23
FIGURA 02 – IMAGEM ILUSTRATIVA DE SÃO MARCELINO CHAMPAGNAT.....	25
FIGURA 03 – IMAGEM ILUSTRATIVA DE NOSSA SENHORA BOA MÃE.....	25
FIGURA 04 – GRÁFICO DE ANOS DE PERMANÊNCIA DOS ALUNOS NO COLÉGIO.....	51
FIGURA 05 - GRÁFICO DAS RELIGIÕES DOS JOVENS	53
FIGURA 06 – GRÁFICO DA FREQUÊNCIA DE PARTICIPAÇÃO RELIGIOSA.....	53
FIGURA 07 – GRÁFICO DO AMBIENTE MAIS ADEQUADO PARA A APRENDIZAGEM DE CONTEÚDOS RELIGIOSOS, SEGUNDO OS JOVENS ALUNOS.....	70
FIGURA 08 – GRÁFICO DO AMBIENTE MAIS ADEQUADO PARA A APRENDIZAGEM DE CONTEÚDOS RELIGIOSOS, SEGUNDO OS PROFESSORES.....	71
FIGURA 09 – GRÁFICO DA RELAÇÃO ENTRE HISTÓRIA E RELIGIÃO PARA OS JOVENS.....	98
FIGURA 10 – GRÁFICO DA PERCEPÇÃO DA RELAÇÃO ENTRE HISTÓRIA E RELIGIÃO	106
FIGURA 11 – GRÁFICO DA RELAÇÃO ENTRE A DISCIPLINA DE HISTÓRIA E A VIDA PRÁTICA.....	119

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – CITAÇÕES RELIGIOSAS NO LIVRO “HISTÓRIA EM DOCUMENTO VOLUME 05”	78
QUADRO 02 – RELIGIÕES PRIMEVAS E ELEMENTOS PRÉ-RELIGIOSOS (MITOS). ”HISTÓRIA EM DOCUMENTO” – VOL 05.....	81
QUADRO 03 - DIVISÃO POR TIPO DE TRATAMENTO “ELEMENTOS RELIGIOSOS NAS SOCIEDADES” DO LIVRO HISTÓRIA EM DOCUMENTO - VOL 05.	82
QUADRO 04 – DIVISÃO POR TIPO DE TRATAMENTO “GRANDES TRADIÇÕES RELIGIOSAS” DO LIVRO HISTÓRIA EM DOCUMENTO VOL.05.....	83
QUADRO 05 – CITAÇÕES RELIGIOSAS NO LIVRO “HISTÓRIA EM DOCUMENTO – VOL. 06”	84
QUADRO 06 – DIVISÃO POR TIPO DE TRATAMENTO “ELEMENTOS RELIGIOSOS NAS SOCIEDADES” DO LIVRO HISTÓRIA EM DOCUMENTO – VOL. 06.....	87
QUADRO 07 – DIVISÃO POR TIPO DE TRATAMENTO “GRANDES TRADIÇÕES RELIGIOSAS” DO LIVRO HISTÓRIA EM DOCUMENTO – VOL 06.....	87
QUADRO 08 – CITAÇÕES RELIGIOSAS NO LIVRO “HISTÓRIA EM DOCUMENTO – VOL. 07”	89
QUADRO 09 – DIVISÃO POR TIPO DE TRATAMENTO “ELEMENTOS RELIGIOSOS NAS SOCIEDADES” DO LIVRO HISTÓRIA EM DOCUMENTO – VOL 07.	90
QUADRO 10 – DIVISÃO POR TIPO DE TRATAMENTO “GRANDE TRADIÇÕES RELIGIOSAS” DO LIVRO HISTÓRIA EM DOCUMENTO – VOL 07.....	90
QUADRO 11 – CITAÇÕES RELIGIOSAS NO LIVRO “HISTÓRIA EM DOCUMENTO – VOL. 08”	91

QUADRO 12 – DIVISÃO POR TIPO DE TRATAMENTO “ELEMENTOS RELIGIOSOS NAS SOCIEDADES” DO LIVRO HISTÓRIA EM DOCUMENTO – VOL.08.....	91
QUADRO 13 – DIVISÃO POR TIPO DE TRATAMENTO “GRANDES TRADIÇÕES RELIGIOSAS” DO LIVRO HISTÓRIA EM DOCUMENTO – VOL.08.....	92
QUADRO 14 – LECIONAR EM UMA ESCOLA CONFSSIONAL CATÓLICA INFLUENCIA A SUA MANEIRA DE DAR AULAS? DE QUE MANEIRA?.....	95
QUADRO 15 – SUA OPINIÃO RELIGIOSA INFLUENCIA A SUA MANEIRA DE DAR AULA? DE QUE MANEIRA?.....	96
QUADRO 16 – A HISTÓRIA DEVE ENSINAR CONTEÚDOS DAS RELIGIÕES? QUAIS? DE QUE FORMA?.....	96
QUADRO 17 – RELIGIÃO E HISTÓRIA EM RELAÇÃO DE CAUSA E EFEITO.....	99
QUADRO 18 – RELIGIÃO E HISTÓRIA EM RELAÇÃO DE VÍNCULO INTRÍNSECO.....	102
QUADRO 19 – NÃO RELAÇÃO ENTRE RELIGIÃO E HISTÓRIA	103
QUADRO 20 – RELAÇÃO ENTRE HISTÓRIA E VIDA PRÁTICA / 44 JUSTIFICATIVAS DE RESPOSTAS NEGATIVAS.....	120
QUADRO 21 – RELAÇÃO ENTRE HISTÓRIA E VIDA PRÁTICA / 19 JUSTIFICATIVAS DE RESPOSTAS AFIRMATIVAS.....	123
QUADRO 22 – NARRATIVAS HISTÓRICAS DO QUESTIONÁRIO 01 – PROJETO PILOTO.....	129
QUADRO 23 – NARRATIVAS HISTÓRICAS DO QUESTIONÁRIO 02 – A PARTIR DE BLOCOS DE CONTEÚDOS RELIGIOSOS.....	130
QUADRO 24 – NARRATIVAS HISTÓRICAS: HISTÓRIA DISSOCIADA DA VIDA PRÁTICA.....	134
QUADRO 25 – NARRATIVAS HISTÓRICAS: CONSCIÊNCIA HISTÓRICA TRADICIONAL.....	136
QUADRO 26 – NARRATIVAS HISTÓRICAS: CONSCIÊNCIA HISTÓRICA EXEMPLAR.....	139

QUADRO 27 – NARRATIVAS HISTÓRICAS: CONSCIÊNCIA HISTÓRICA CRÍTICA.....	140
QUADRO 28 – NARRATIVAS HISTÓRICAS: CONSCIÊNCIA HISTÓRICA GENÉTICA.....	141
QUADRO 29 – RELAÇÃO POSITIVA ENTRE HISTÓRIA E RELIGIÃO.....	144
QUADRO 30 – RELAÇÃO NEGATIVA ENTRE HISTÓRIA E RELIGIÃO.....	144
QUADRO 31 – RELAÇÃO ENTRE HISTÓRIA E RELIGIÃO NEUTRA.....	145
QUADRO 32 – RELAÇÃO ENTRE HISTÓRIA E RELIGIÃO A PARTIR DE EXEMPLOS ESPECÍFICOS.....	145

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 UM OLHAR PARA A ESCOLA.....	18
2.1 A RELAÇÃO DO PESQUISADOR COM A ESCOLA	18
2.2 DESCRIÇÃO DA ESCOLA	21
2.3 OPÇÕES METODOLÓGICAS.....	25
2.4 QUESTÕES EPISTEMOLÓGICAS.....	27
2.4.1 O contexto da abordagem de François Dubet.....	28
2.4.2 François Dubet e a Sociologia da Experiência.....	32
2.4.3 O Jovem na Escola.....	36
2.4.4 A Escola como Programa Institucional	44
2.5 PERFIS DOS JOVENS SUJEITOS DA PESQUISA.....	50
3 A RELIGIÃO E A ESCOLA.....	54
3.1 A RELIGIÃO E O SAGRADO	54
3.2 A ESPIRITUALIDADE, A RELIGIOSIDADE E A CULTURA.....	59
3.3 AS DIFERENTES PRESENÇAS DA RELIGIÃO NO COLÉGIO MARISTA SANTA MARIA	63
3.3.1 Núcleo Pastoral	63
3.3.2 Ensino Religioso.....	66
3.3.3 A questão do espaço ideal para a aprendizagem de conteúdos religiosos	68
4 RELIGIÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	72
4.1 O LIVRO DIDÁTICO.....	72
4.1.1 Estudo exploratório: Análise do conteúdo do Volume 05.	78
4.1.2 Análise do conteúdo do Volume 06.....	84
4.1.3 Análise do conteúdo do Volume 07.....	89
4.1.4 Análise do conteúdo do Volume 08.....	91
4.1.5 Conteúdos religiosos nos livros didáticos de história “História em Documento”	93
4.2 A RELAÇÃO ENTRE RELIGIÃO E HISTÓRIA	95
4.2.1 A relação entre religião e história para professores	96
4.2.2 A relação entre religião e história para os jovens alunos	98
4.2.3 A percepção dos jovens alunos acerca dos conteúdos dos livros didáticos de história e religião.	105
5 A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E CONCEITOS HISTÓRICOS DE TEMAS RELIGIOSOS.....	109
5.1 EDUCAÇÃO HISTÓRICA.....	109
5.2 CONCEITOS HISTÓRICOS DE TEMAS RELIGIOSOS	112
5.3 A NARRATIVA HISTÓRICA	115
5.4 CONSCIÊNCIA HISTÓRICA.....	117
5.4.1 A história e a vida prática.....	120
5.4.2 A tipologia do desenvolvimento da Consciência Histórica.....	126
5.4.3 Análise de narrativas de conceitos históricos de temas religiosos.....	129
5.4.4 Análises de narrativas da relação entre religião e história, desvinculadas da vida prática	144
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	149

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	156
APÊNDICES.....	160

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa buscou desenvolver um estudo qualitativo em um terreno bastante conturbado, repleto de conflitos teóricos e ideológicos: a intersecção entre educação e religião. Porém, dado que as possibilidades de investigação são infinitas, buscou-se, sobretudo, delimitar cuidadosamente os enfoques epistemológicos de cada conceito e teoria relacionados no trabalho. Adotou-se, assim, preliminarmente, a educação histórica e aproximações com a teoria e a filosofia da história como campos de investigação, que além de possibilitarem a construção de interesses e recortes específicos, viabilizaram e fundamentaram as observações teóricas e práticas.

O interesse por esta temática específica surgiu de uma demanda pessoal, tendo em vista minha atuação profissional como educador em setores relacionados à religião em uma escola católica. Desta prática e observação cotidiana se solidificou uma inquietação teórica justamente sobre os pontos de aproximação e afastamento da educação e da religião. Considerando que a escola não transmite às crianças e jovens toda a cultura, mas sim algo da cultura (FORQUIN, 1993, p.15), a religião foi considerada neste trabalho como um elemento constituinte da cultura da escola. Adotando um viés metodológico qualitativo, apoiado nas propostas de investigação de Alda Alves-Mazzoti e Fernando Gewandszajder (2004) e no modelo quadripolar de Michelle Lessard-Hébert, Gabriel Goyette e Gérald Boutin (2005), buscou-se um estudo inserido na escola. O percurso transcorrido na pesquisa foi desenvolvido através de incursões teóricas, principalmente nas obras do sociólogo francês François Dubet (1996, 1998 e 2006) e do historiador alemão Jörn Rüsen (1992, 2001 e 2007), e explorações empíricas, por meio de observações e questionários aplicados a jovens em contexto escolar.

A hipótese inicial pressupunha que a formação da consciência histórica de jovens alunos possuía determinadas referências de conceitos históricos com temáticas religiosas. Elaborou-se um projeto de investigação em uma escola confessional para que a questão central da pesquisa, apresentada a seguir, fosse respondida:

De que maneira os conceitos históricos, relacionados a temas religiosos, estão presentes na consciência histórica de jovens alunos de uma escola confessional?

A partir desta questão, tornou-se necessário certificarmos-nos de que em alguma etapa objetiva do processo do ensino de história se identificaria os conteúdos religiosos, que poderiam estar contribuindo com a formação da consciência histórica de jovens alunos. Em decorrência disto, foi realizado um estudo exploratório que objetivou a análise dos livros didáticos adotados como material obrigatório da disciplina de história na 5ª série do ensino fundamental, pela escola investigada. As citações e conteúdos de temáticas religiosas encontradas no volume da obra serviram para regular a metodologia da pesquisa, tendo em vista que a existência ou não de tais conteúdos determinariam as próximas etapas de investigação.

Após o estudo exploratório sustentar provisoriamente a hipótese inicial, foi dada continuidade às análises dos outros volumes da mesma coleção de livros, de 6ª, 7ª e 8ª série, pois os sujeitos escolhidos para serem pesquisados eram jovens da 1ª série do ensino médio que, em sua maioria, utilizaram este material em sua passagem pelas séries anteriores, pois estudaram na escola pesquisada.

Os conteúdos de cunho religioso dos livros didáticos foram identificados e categorizados em tabelas de análise, por tipo de tratamento. Este material, por sua vez, possibilitou a construção de questionários semi-abertos, aplicados em 172 alunos do ensino médio, que buscaram explicitar a relação dos jovens com os conceitos históricos de temas religiosos, já notadamente presentes em sua cultura escolar. Os questionários foram utilizados, também, para explorar a narrativa histórica dos alunos e, por meio delas, investigarmos o conceito de consciência histórica, essencial no desenvolvimento deste trabalho. Para auxílio na análise dos dados obtidos e possibilidade de contraposição em relação à declaração dos alunos, também foram aplicados questionários desta temática entre os professores de história da escola. Deve-se destacar que os sujeitos foram tomados como princípio metodológico deste trabalho, ou seja, os jovens foram o eixo central da pesquisa.

Dividiu-se a dissertação em quatro capítulos, além das considerações finais. No primeiro, “Um olhar para a escola”, buscou-se definir as fundamentações metodológicas e sociológicas desta investigação, utilizando a proposta de sociologia da experiência de Dubet (1996). A atual multiplicidade de propostas de pesquisa em

educação exigiu que se delimitasse como se constituiu epistemologicamente a construção do trabalho, para que deste estudo em um caso específico possam se desenvolver relações e investigações posteriores, contribuindo com a qualificação das propostas de educação. Como parte de uma pesquisa qualitativa, também neste capítulo se inscreve a identificação da escola estudada e minha relação com esta instituição.

No segundo, 'Religião e a escola', investiga-se a religião sob perspectivas sociológicas, a fim de visualizarmos teoricamente a sua presença em ambiente escolar, demonstrando as formas e espaços onde ela é inserida na escola estudada. No capítulo ainda situam-se conceitos de religião, sagrado, espiritualidade, religiosidade e cultura, bem como são apresentadas as diferentes formas pelas quais a religião está presente na escola estudada. Encerra-se o capítulo com a discussão das opiniões dos jovens e dos professores acerca do ambiente mais apropriado para se ensinar conteúdos religiosos.

No terceiro capítulo, 'Religião no Ensino de História', são descritos os aspectos da religião que estão presentes no ensino de história, a começar pelo estudo exploratório de leitura e análise dos livros didáticos. Os dados adquiridos na análise dos livros também foram justapostos com as percepções dos jovens e dos professores acerca desta relação.

A partir do estudo da teoria da história se constrói o quarto capítulo que, finalmente, traça as tentativas de ligação entre educação histórica e religião, partindo das respostas dos jovens aos questionários e suas implicações teóricas. Discorre-se sobre os conceitos históricos, a consciência histórica, suas tipologias, aproximações e intersecções.

Conclui-se esta dissertação de mestrado com considerações finais que apontam alguns caminhos para estudos subseqüentes nas áreas envolvidas na pesquisa.

2 UM OLHAR PARA A ESCOLA

Esse capítulo apresenta o contexto teórico e metodológico da pesquisa. Inicia-se descrevendo a escola pesquisada e a relação do pesquisador com esta instituição. Em seguida envereda-se pelas concepções teóricas do sociólogo François Dubet (1996, 1998, 2006) em suas pesquisas no campo da educação, expondo suas considerações a respeito dos jovens e da escola como programa institucional. O conjunto destas concepções e opções metodológicas configura o olhar dado à escola por esta pesquisa.

2.1 A RELAÇÃO DO PESQUISADOR COM A ESCOLA

Muitas vezes em nome de uma razão exacerbada e de um cientificismo positivista, corre-se o risco de se invalidar o discurso e o testemunho de muitos sujeitos integrados de alguma forma com o objeto de estudo, sob a acusação de que seu posicionamento compromete a veracidade e a imparcialidade da pesquisa. Promove-se então uma pretensa objetividade metodológica, que visa à neutralidade e a análise do objeto sem nenhuma contaminação por parte do pesquisador.

Porém, as recentes discussões acerca da pesquisa em ciências humanas apontam para aspectos opostos a esta busca pela objetividade. Boaventura de Souza Santos (2004) apresenta uma crítica profunda à epistemologia positivista, e acredita que o paradigma científico dominante está em crise e será substituído por um novo paradigma emergente. Segundo ele:

A ciência moderna consagrou o homem enquanto sujeito epistêmico mas expulsou-o, tal como a Deus, enquanto sujeito empírico. Um conhecimento objetivo, factual e rigoroso não tolerava a interferência dos valores humanos ou religiosos. [...] A distinção epistemológica entre sujeito e objeto teve de se articular metodologicamente como a distância empírica entre sujeito e objeto. (SANTOS, 2004, p.80).

O sociólogo ainda afirma que:

[...] a antropologia [...] e a sociologia [...] foram levadas a questionar este status quo metodológico e as noções de distância social em que ele se

assentava. [...] a sociologia passou a utilizar com mais intensidades métodos anteriormente quase monopolizados pela antropologia (a observação participante). (SANTOS, 2004, p.81).

A presente pesquisa reconhece esse diálogo com os métodos antropológicos exatamente como ferramenta de aproximação teórica entre o sujeito e o objeto da pesquisa. O próprio Dubet, usado aqui como principal referência epistemológica e sociológica, critica a pretensa objetividade das pesquisas em ciências humanas:

[...] a observação objetiva é um mito e qualquer situação de pesquisa fabrica o seu material independentemente mesmo dos postulados teóricos e das hipóteses do investigador. Qualquer pesquisa é já uma relação social na qual o observado observa também o investigador. (DUBET, 1996, p.236).

Desta forma, optou-se por utilizar como local de investigação o Colégio Marista Santa Maria, descrito a seguir, onde cursei toda minha trajetória escolar e no qual atualmente faço parte do quadro de funcionários. Acredita-se que a minha história pessoal dentro desta instituição pode servir como um recurso plausível no tratamento do material coletado com os jovens alunos de ensino médio. Além do mais, as informações e perspectivas de pesquisa podem trazer contribuições para a escola estudada, pois como afirma Dubet: “[...] para que uma teoria seja credível, importa, pois, que ela tenha um eco na experiência dos atores que se supõe que analisa e descreve.”; e ainda, citando Habermas¹ “qualquer interpretação exata [...] só é possível na linguagem comum do intérprete e do seu objeto. Ela deve valer para o sujeito e para o objeto.” (DUBET, 1996, p.239).

Sucintamente, apresento minha trajetória nesta escola: ingressei na instituição em 1989, nas séries iniciais da pré-escola, hoje denominada Educação Infantil. Cursei, também, o 1º e o 2º grau, hoje ensino fundamental e ensino médio. A partir de 2000, trabalhei no Núcleo Pastoral da escola como monitor e catequista voluntário. Em 2004 meu vínculo com a instituição foi efetivado como funcionário contratado do Núcleo Pastoral, na função de Agente de Pastoral. Em 2010 fui promovido para Assistente de Pastoral e em 2011 para Coordenador de Pastoral, função que exerço atualmente. Durante este tempo, assumi paralelamente por dois

¹ HABERMAS, J. **Connaissance et Intérêt**. Paris: Gallimard, 1973. apud Dubet, 1996, p.239.

anos a função de professor de Ensino Religioso de turmas da 6ª série do ensino fundamental e de 3ª série do ensino médio.

É importante frisar que a escola e a sua relação com a religião serão descritos no trabalho com base nas minhas observações profissionais e pessoais dos últimos vinte anos. Porém, isto não reduz e não redimensiona os critérios metodológicos desta pesquisa, principalmente na aplicação e tratamento dos dados obtidos com os questionários respondidos pelos jovens e professores. Segundo Dubet, esta proximidade com o ambiente pode até ser favorável:

[...] o funcionário social e o porteiro conhecem melhor o bairro que o investigador mais atento. Não há pesquisa de campo que não assente nos informadores privilegiados que o sociólogo encontra: os que são a memória viva de uma coletividade, os que detêm os segredos, os que tiveram tempo para refletirem sobre a sua ação. (DUBET, 1996, p.240)

De fato, as pesquisas de campo em educação enfrentam ainda grande dificuldade em estabelecer parcerias sólidas com as escolas públicas ou privadas. O pesquisador com seu olhar curioso muitas vezes não é bem recebido ou até mesmo é impedido de entrar em determinados espaços. Desta forma, o contato com os jovens e com os profissionais pode ser prejudicado. O fato de ser ex aluno e educador, com experiências de professor e de pastoralista, me possibilitou circular livremente pela escola, entrando em contato com os jovens e conhecendo as estruturas físicas e institucionais na sua riqueza de detalhes. Pode-se inclusive relatar que minha entrada em sala de aula foi acolhida com extrema simpatia e interesse por parte dos jovens, que preencheram os questionários com boa vontade.

Em cada interpretação, em cada escolha, direta ou indiretamente, pesou sobre meus critérios a minha história e o meu conhecimento cotidiano da realidade desta escola. Ao se enunciar 'alunos do Santa Maria', desenha-se em minha mente uma figura complexa rica em detalhes dos quais tenho tranquilidade e informação para destrinchar a luz das teorias de investigação e que pretendi apresentar aqui. Porém, na construção dessa investigação não se perdeu de vista a sistematização dos métodos adotados, para que os assuntos abordados e as possíveis novas contribuições referentes ao ensino de história possam ser aplicados em outros contextos e realidades.

2.2 DESCRIÇÃO DA ESCOLA

O Colégio Marista Santa Maria² (CMSM) foi fundado em 15 de janeiro de 1925 na Praça Santos Andrade, centro de Curitiba, com o nome inicial de Instituto Santa Maria, iniciando suas atividades com três professores e quarenta e seis alunos, todos do sexo masculino. Por ser um colégio religioso e tradicionalista, a disciplina rigorosa logo se tornou a sua marca fundamental. A matrícula de estudantes do sexo feminino só aconteceu em 1978. Em 1984, foi transferido para as espaçosas instalações do novo prédio no bairro São Lourenço.

O colégio atende, em sua maioria, crianças e jovens pertencentes a famílias de altos níveis econômicos e sociais, reflexo do alto custo da mensalidade e da grande estrutura e quadro de funcionários. Estudam hoje no Santa Maria aproximadamente dois mil e quinhentos alunos. Há na escola um processo de bolsas de desconto assistenciais, especificamente para alunos de baixa renda, sistematizado e acompanhado por uma assistente social. A política de bolsas de estudo se encontra em expansão, aumentando a convivência entre jovens de realidades sociais opostas no mesmo ambiente escolar. Sobre esta clientela específica, Dubet resume: “[...] em poucas palavras: a experiência escolar dos colegiais de classe média é muito mais escolar que a de seus colegas de classes populares” (DUBET, 1998, p.254) e dá pistas de como o poder aquisitivo traz também tensões à rotina escolar: “[...] os colegiais de boas classes descrevem amplamente o peso da escola sob a forma de estresse, da pressão constante e do medo de fracassar.” (DUBET, 1998, p.272).

O CMSM se enquadra no que, em termos de competitividade na lógica de mercado, pode-se chamar uma escola de sucesso. Seus índices de aprovação em vestibulares concorridos atraem a clientela de pais que buscam sucesso profissional para seus filhos. Neste ano, o CMSM figurou entre as melhores escolas do país no ranking do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ficando em primeiro lugar entre as escolas particulares do estado do Paraná³.

² As informações relativas ao Colégio foram coletadas do site da instituição, <www.marista.org.br/marista-santa-maria/D16>, bem como de minha observação e experiência como educador.

³ Disponível em <<http://www.gazetadopovo.com.br/ensino/conteudo.phtml?tl=1&id=1026451&tit=Particulares-no-topo-da-lista>>:, Acesso em 19/07/2010.

As aulas ocorrem nos períodos da manhã e da tarde de segunda a sexta-feira. Oferece-se a opção de ensino integral, denominado Ampliado, em que as crianças e jovens até a oitava série do ensino fundamental permanecem durante os dois períodos na escola. O Colégio Santa Maria possui aproximadamente 260 profissionais em sua instituição, entre professores e funcionários.

A estrutura organizacional conta com dois diretores e um gerente administrativo. O diretor geral é responsável pela gestão e supervisão de todos os núcleos e equipes de trabalho, bem como da deliberação de suas funções, cargos e atividades na comunidade educativa docente e discente. O diretor educacional é responsável por gerir o Núcleo Psicopedagógico, o Núcleo Pastoral e Núcleo de Atividades Complementares, sendo auxiliado por assessores e assistentes em cada um deles. O gerente administrativo é responsável pelo gerenciamento da equipe administrativa, que controla as questões burocráticas, financeiras, e de recursos materiais e humanos da escola.

O Núcleo Psicopedagógico organiza, desenvolve e acompanha os projetos pedagógicos e educativos, orientando os professores, os alunos e as famílias envolvidas no processo de ensino e aprendizagem.

O Núcleo de Atividades complementares é responsável por atividades culturais tais como dança, jazz, balé, formação musical e teatro e por atividades esportivas, como futsal, handebol, basquete e ginástica olímpica. Este setor também realiza celebrações, eventos e competições culturais e desportivas com escolas públicas e particulares.

O Núcleo Pastoral organiza e executa atividades de formação humana e cristã para alunos e familiares, assessores, coordenadores, professores e funcionários. É o setor responsável pelo estabelecimento e caracterização da identidade religiosa da escola.

A escola ainda apresenta equipes de funcionários responsáveis pela recepção, secretaria, assistência social, central de relacionamento, setor de Tecnologia e Informática, instalação e manutenção da estrutura tecnológica; marketing, tecnologia e Educação, responsável por auxiliar os educadores na execução de projetos que envolvam tecnologias avançadas; e o Setor de Assistência ao Aluno, que supervisiona os espaços coletivos e realiza a orientação disciplinar.



FIGURA 01 – VISÃO AÉREA DO COLÉGIO MARISTA SANTA MARIA
FONTE: 2010, < www.marista.org >

O Colégio possui uma grande estrutura, planejada para o acomodamento de muitos estudantes: apresenta diversas quadras poli-esportivas, auditório, capela, salas de arte, laboratórios de informática, química, física e biologia, cantinas, ambulatório de pronto socorro, bosques, estacionamento para pais e funcionários, estúdio de TV, circuito interno de rádio e salas ambiente para atividades do núcleo de pastoral. A maioria das salas de aula possui computadores e projetores fixos instalados.

O Colégio Marista Santa Maria é pertencente ao Instituto Marista⁴, congregação religiosa católica de origem francesa, que possui colégios espalhados por setenta e oito países. Atualmente o Instituto atende cerca de quinhentas mil crianças e jovens no mundo todo. A filosofia Marista de ensino teve origem com seu fundador recentemente santificado pelo Vaticano, São Marcelino Champagnat (fig.2), nascido na França nos tumultuados tempos de Revolução Francesa em 1789. A obra de Champagnat, iniciada com poucos jovens religiosos em 1817, se expandiu rapidamente nestes quase duzentos anos de sua existência. Nota-se nos os documentos Maristas a influência do pensamento humanista de formação e educação, além da opção pela evangelização de jovens e crianças presentes em seu fundador: “[Marcelino] demonstrou ser excepcional educador de crianças e jovens. Obteve sucesso extraordinário ao transformar jovens com pouca formação e que desejavam ser

⁴ www.champagnat.org

Irmãos, em mestres competentes e religiosos educadores.” (MISSÃO EDUCATIVA MARISTA, 2003 p. 23).

Marcelino Champagnat acreditava na reestruturação da Igreja, perseguida na Revolução Francesa, e no valor da juventude. A obra Missão Educativa Marista, que sintetiza todos os princípios da congregação, é clara ao afirmar:

Seguindo Marcelino Champagnat, buscamos ser apóstolos da juventude, evangelizando pelo testemunho das nossas vidas e pela nossa presença junto às crianças e aos jovens, bem como pelo nosso ensino: nem só catequistas, tampouco apenas professores das diversas disciplinas escolares. (MISSÃO EDUCATIVA MARISTA, 2003, p.41).

E ainda: “Reconhecemos, nesse amor por todas as crianças e jovens, e especialmente pelos pobres, a característica essencial da nossa Missão Marista.” (MISSÃO EDUCATIVA MARISTA, 2003, p.35). A opção pelos pobres, não facilmente observada no Colégio Marista Santa Maria, acontece de fato em outras unidades desta instituição. Por ser uma escola confessional e não privada, a rede marista possui colégios e obras sociais filantrópicas que justificam o sentido desta orientação. O Instituto Marista no mundo atende, comparativamente, mais alunos gratuitamente do que alunos que pagam mensalidades. Unidades como o Colégio Santa Maria servem também como captadores de recursos para o que os Irmãos e funcionários chamam de ‘Missão Marista’.

Para que esta filosofia seja disseminada por todas as suas unidades, o Instituto, cuja sede atual é em Roma, é subdividido em diversas províncias as quais possuem coordenações autônomas. Atualmente a presença Marista no Brasil está organizada em três Províncias e um Distrito: Província Marista Brasil Centro-Norte; Província Marista Brasil Centro-Sul, na qual está inserido o Colégio Marista Santa Maria; Província Marista Brasil do Rio Grande do Sul e Distrito Marista da Amazônia.

A Província Marista do Brasil Centro-Sul é responsável

pela gestão do grupo, por definir os rumos da instituição e por garantir o alinhamento entre os diversos negócios e setores. É composto pelos Irmãos que participam do Conselho Provincial. Os setores provinciais assessoram o Conselho. São eles: Assistência Social; Comunicação e Imagem Institucional; Desenvolvimento Educacional; Economato; Pastoral; e Vida Consagrada e Laicato. (PMBCS, 2010, p. 31).

Desta forma, esta província compreende quinze colégios e vinte e seis centros sociais, além da editora FTD, de hospitais da Aliança Saúde e a Pontifícia

Universidade Católica do Paraná (PUCPR) e outras unidades que visam atender de forma ampla a Missão Educativa Marista.

A palavra 'Marista' significa "do jeito de Maria" e implica que o cuidado dos educadores com as crianças e jovens deve ser inspirado nas características de Maria, mãe de Jesus.

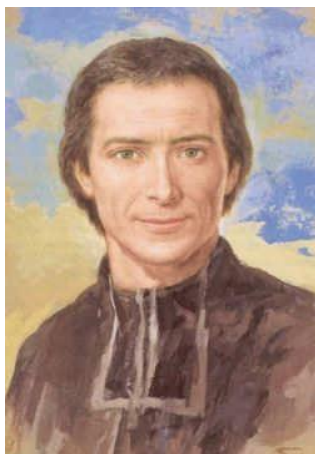


FIGURA 02 e 03 - IMAGENS ILUSTRATIVAS DE SÃO MARCELINO CHAMPAGNAT, E NOSSA SENHORA BOA MÃE.

FONTE: 2010, < www.champagnat.org. >

2.3 OPÇÕES METODOLÓGICAS

A pesquisa em ambiente escolar demanda o esforço de que sejam situados pormenorizadamente os métodos pelos quais os dados foram obtidos, analisados, tratados, estruturados e interpretados. Assim, como resultado, a morfologia do trabalho não deve separar o trabalho empírico do teórico. Reúnem-se neste capítulo as informações empíricas e construções teóricas que serviram para situar e possibilitar a análise dos dados e conceitos principais abordados pela pesquisa.

A entrada na escola estudada e a observação intencional de cada aspecto do espaço e dos sujeitos foi orientada por um raciocínio indutivo: do estudo particular de natureza sociológica, deste caso específico, para o geral. Trata-se, assim, de um estudo no caso, que busca trazer contribuições para o campo da educação histórica, principalmente na compreensão de especificidades da

consciência histórica e sua relação com conceitos históricos⁵ relacionados à temática religiosa.

A estruturação da pesquisa seguiu a proposta de Alda Alves-Mazzotti e Fernando Gewandsznajder (2004). Os autores sugerem que as contribuições de pesquisas em casos específicos podem ser de grande valia: “o fato de uma pesquisa se propor a compreensão de uma realidade específica, idiográfica, cujos significados são vinculados a um dado contexto, não a exime de contribuir para a produção do conhecimento.” (MAZZOTTI e GEWANDSNAJDER, 2004, p. 151)

Os autores entendem que muitas vezes o processo de construção é mais importante do que o resultado. Esta dissertação apresenta uma pesquisa inicialmente semi-estruturada que teve seu foco ajustado ao longo de sua construção, buscando uma análise objetiva dos materiais coletados sem que se perdessem elementos epistemológicos importantes para a coerência da pesquisa. Sobre este processo, Alves-Mazzotti e Gewandsznajder afirmam:

À medida que os dados vão sendo coletados, o pesquisador vai procurando tentativamente identificar temas e relações, construindo interpretações e gerando novas questões e/ou aperfeiçoando as anteriores, o que, por sua vez, o leva a buscar novos dados, complementares ou específicos, que testem suas interpretações, num processo de ‘sintonia fina’ que vai até a análise final. (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSNAJDER, 2004, p. 170)

Desta forma, a descrição de cada etapa de pesquisa está precedida da indicação metodológica orientadora, as quais se sustentam em quatro diferentes pólos do processo de investigação, identificados e tipificados segundo Michelle Lessard-Hébert, Gabriel Goyette e Gerard Boutin (2005). Tais autores sustentam uma superação do debate tradicional ‘quantitativo/qualitativo’ através da proposta de um modelo quadripolar que imprime um aspecto dinâmico a investigação. Os quatro pólos descritos são: epistemológico, teórico, morfológico e técnico.

⁵ A noção de **conceito histórico** de Rüsen (2001) foi utilizada por Peter Lee (2003) como **conceito substantivo**, ou seja, conceitos os quais se relacionam diretamente com conteúdos da história (como renascimento, escravidão, colonização...) em paralelo aos **conceitos de segunda ordem**, que remetem à epistemologia da história. (SOBANSKY, 2008, p. 19). Esta pesquisadora afirma que “Para a Educação Histórica, esses conhecimentos substantivos devem ser analisados porque são eles que direcionam a relação entre a vida prática e a ciência histórica.” (SOBANSKY, 2008, p.30). Nessa pesquisa utilizou-se a noção de **conceitos históricos**, buscando uma aproximação com a teoria de Rüsen, e **conceitos históricos de temas religiosos** para se referir aos conteúdos de história que tenham ligação com aspectos das tradições religiosas.

O pólo epistemológico remete a este esforço de identificar e situar os conceitos utilizados, analisando-os sob os critérios de cientificidade. O pólo teórico se inscreve na organização e entrecruzamento dos conceitos e teorias, colocando a hipótese à prova e definindo a lógica que sustenta a narrativa. Estas duas dimensões da pesquisa foram observadas em cada um dos campos teóricos envolvidos no trabalho.

O pólo técnico é a dimensão em que os dados empíricos são organizados e tratados de acordo com as teorias. Ele está situado na seção que antecede a análise dos livros didáticos e questionários.

O pólo morfológico é o da forma de apresentação do trabalho que busca expor objetivamente os resultados obtidos. A partir desta proposta metodológica, prossegue neste capítulo a descrição dos contextos teóricos e concretos delimitados pela pesquisa.

2.4 QUESTÕES EPISTEMOLÓGICAS

A sociologia clássica se encontra estilhaçada, bem como o conceito de sociedade: é o que defende François Dubet em sua obra *Sociologia da Experiência* (1996). Utiliza-se aqui a construção teórica deste autor como base de compreensão da sociedade e das instituições, principalmente através do seu conceito de experiência.

Entre as questões sugeridas por Dubet, destacam-se: como conceber a sociedade atual, moderna ou pós-moderna, para compreender onde e como a escola se situa nela. Ou, ainda, como conceber a experiência social de jovens e crianças institucionalizados como alunos. Procurou-se nesse trabalho seguir a proposta de Dubet, no sentido de buscar-se sustentar a entrada empírica desta pesquisa na escola. Aliás, a própria construção das proposições teóricas deste autor resultou no embasamento de suas diversas pesquisas empíricas com jovens em escolas francesas, resultando num vasto arcabouço qualitativo de pesquisa na educação.

2.4.1 O contexto da abordagem de François Dubet

Antes de propor sua abordagem sociológica, Dubet apresenta o que ele chama cautelosamente de um “[...] traçado reconstruído a partir de alguns elementos simples” (DUBET, 1996, p. 22), que, de fato, introduzem sua visão sobre o contexto em que ele dialoga com a sociologia clássica. Segundo ele:

[...] não é uma personagem coletiva, nem uma bandeira, nem uma corrente ou uma escola como podem existir na escola literária; ela resume e organiza algumas preposições simples por tanto tempo compartilhadas que acabam por adquirir um caráter ‘clássico’. (DUBET, 1996, p. 22)

Para demonstrar sua conceituação da sociologia clássica, Dubet apresenta brevemente o trabalho de autores como Émile Durkheim, Talcott Parsons e Norbert Elias. Em sua opinião foi por meio deles que a sociologia clássica instituiu uma matriz elementar em que o ator é definido pela interiorização do social, numa relação dialética em que compreendemos a existência de uma identificação total do ator com o sistema. Nessa perspectiva, pode-se dizer, inclusive, que a sociologia clássica inventou a sociedade como a concebemos: o ator e o sistema representam as duas faces de uma mesma moeda.

Para Dubet (1996), muito do que conhecemos das teorias e estudos sociológicos sobre educação deve-se a Emile Durkheim⁶ (1895, apud Dubet, 1996). Sua sociologia claramente positivista apresenta o ator social como um sujeito da integração, definido pela interiorização da sociedade. Em outras palavras: para que um ator se torne um indivíduo deve-se socializá-lo intensamente, o que traz por consequência um aumento da autoridade do social sobre o indivíduo. Neste contexto a educação toma importância: socializar os indivíduos é sua maior função.

No relato de Dubet: “A educação moderna tem por função fabricar indivíduos como sujeitos sociais e morais. Mais exatamente, os indivíduos são morais na medida em que são sociais.” (DUBET, 1996, p. 27). Quando o ator não interioriza o sistema apropriadamente, se encontra em um estado o qual Durkheim conceituou de

⁶ Dubet cita diversas obras: DURKHEIM, E. **Les Règles de La Méthode Sociologique**. Paris: PUF, 1963; DURKHEIM, E. **Le Suicide**. Paris: PUF, 1967; DURKHEIM, E. **De La Division Du Travail Social**. Paris: PUF, 1967; DURKHEIM, E. **Éducation et Sociologie**. Paris: PUF, 1922; DURKHEIM, E. **Les Formes Elementaires de La vie religieuse**. Paris: PUF, 1967; DURKHEIM, E. **Les Socialisme**. Paris: PUF, 1971.

‘anomia’. A socialização e a moralização dos atores, duas grandes responsabilidades sociais, cada qual intrinsecamente imbuída de grandes desafios, outorga à educação um papel de destaque e respeito no seio da sociedade moderna. Seu caráter opcional de outros tempos é lentamente substituído por uma progressiva obrigatoriedade de responsabilidade do estado.

Para Dubet, na concepção durkheimiana a socialização, e mais especificamente a educação, é moral por reforçar o autodomínio contra instintos não regulados, por ligar o indivíduo ao grupo, através do altruísmo, o sacrifício pelo grupo, e ainda incute a aceitação dos constrangimentos da natureza, inclusive da sociedade como natureza objetiva, através da razão. Assim, a escola para Durkheim, deveria dar conta do sujeito integralmente:

A educação aparece, pois, como total e sagrada [...] ela exerce uma influência total sobre a personalidade. A educação republicana e laica não é, neste sentido, diferente da educação tradicional e religiosa, ela não promove um indivíduo racional e abstrato. (DURKHEIN apud DUBET, 1996, p.27).

Dubet reforça a presença do pensamento de Durkheim nos modelos teóricos de educação vigentes hoje:

[...] pode-se considerar a sociologia da ação durkheimiana [...] como a figura exemplar de uma teoria que identifica progressivamente o ator com o sistema segundo um processo de interiorização das normas e dos valores pelos indivíduos. O modelo durkheimiano é tanto mais significativo quanto articula uma epistemologia, uma antropologia, uma psicologia e uma moral em torno desse princípio da integração. [...] esta proposição pode ser tida por clássica na medida em que é, ao mesmo tempo, uma referência e em que nós voltamos a encontrá-la reformulada e desenvolvida em outras obras importantes até hoje. (DUBET, 1996, p.31).

Seguindo o raciocínio do que apresenta como sociologia clássica, Dubet identifica o trabalho de Parsons⁷, que busca responder a questão: como ligar o caráter ativo do ator com o caráter sistêmico do sistema. De acordo com Dubet, Parsons propõe o conceito de unidade de ação no qual o comportamento do ator é visto com uma intencionalidade, que visa fins em uma determinada situação. Todas

⁷ Para resumir o trabalho de T. Parsons, Dubet cita: PARSONS, T. **The Structure of Social Action**. [S.l.; s.n; s.d.]; PARSONS, T. e SHILS, E. **Toward a General Theory of Action**. Cambridge: Harvard University Press, 1951. ; PARSONS, T. **Éléments pour une Sociologie de l’action**. Paris: Plon, [s.d]. ; PARSONS, T. e BALES, R. F. **Family, Socialization and Interaction Process**. Glencoe: The Free Press, 1955.

as suas ações seriam orientadas por valores interiorizados, que por sua vez ligam o ator ao sistema social. Ainda, na visão de Dubet, tal autor descreve sua teoria do sistema social, na qual a ação apresenta como características estar sempre orientada por valores, supor uma capacidade de adaptação, possuir motivações dos atores e se referir a normas que asseguram a integração social. Seu trabalho se aproxima do campo da psicologia, e das teorias de Freud, quando argumenta que as normas e os valores são interiorizados e fornecem aos membros da sociedade a estrutura da personalidade, que é o elo entre ator e o sistema. Nesta visão, a educação se estabelece como uma aprendizagem das disposições para ocupar papéis, incumbindo à psicologia a tarefa de oferecer teorias e técnicas de aprendizagens e motivações. (DUBET, 1996, p. 35)

Quanto ao trabalho de Elias⁸, Dubet afirma que ele reforça que a sociedade é composta por indivíduos, negando o dualismo indivíduo/sociedade. Assim, a divisão social do trabalho e a formação do Estado Moderno é que promoveram o indivíduo. Quanto maior a interiorização das regras, maior o sentimento de si mesmo. As ações dos indivíduos são socialmente constituídas e determinadas e o indivíduo é mais autônomo quanto mais ele interiorizar o social. (DUBET, 1996, p.38-41).

Dubet salienta que apesar de notadamente diversificadas entre si, as teorizações a cerca da sociedade, criadas por estes três pensadores, apresentam uma noção funcionalista comum. A sociedade é identificada como a maneira moderna de estar no mundo, proposta em oposição à comunidade. Como o pensamento sociológico clássico se constituiu em um caráter e contexto industrial, a sociedade é compreendida como um conjunto funcional.

François Dubet concebe, assim, a sociedade moderna clássica sempre intelectualmente ligada a um entendimento evolucionista: o aparecimento da modernidade como uma etapa de um processo natural. A sociedade é definida de acordo com seu estágio de desenvolvimento: grau de complexidade, cientificidade, racionalização técnica e nível intelectual.

Nessa perspectiva, o modelo das escolas, públicas ou privadas, do fim do século XX e início do século XXI apresentam influências diretas e indiretas do

⁸ De N. Elias, Dubet investiga: ELIAS, N. **La Société des Individus**. Paris: Fayard, 1991.; ELIAS, N. **La Société de Cour**. Paris: Flammarion, 1985.; ELIAS, N. **La Civilisation des Moeurs**. Paris: Calmann-Levy, 1973.

pensamento da sociologia clássica, brevemente referida pelos três autores acima. A escola moderna que no Brasil prepara os alunos para as provas de vestibular e para o ingresso no mercado de trabalho poderia estar imbuída destes ideais, intensificando a noção de que a função da educação é integrar o indivíduo à sociedade.

Contudo, as modificações na sociedade e no pensamento sociológico demonstraram que o modelo clássico não daria conta de explicar a realidade sociedade/indivíduo atual. As relações de produção, que eram o coração da vida social, não mais centralizam as suas inquietações. Dubet aponta aspectos que fundamentam o 'estilhaçamento da sociologia clássica':

A grande cidade do terceiro mundo permaneceu mais como o símbolo das fraturas sociais do que das luzes da modernidade [...] a idéia do desenvolvimento infinito foi substituída pela idéia de um mundo finito e fechado. O postulado moderno do homem senhor e soberano da natureza como de si mesmo, graças a ciência e a razão, é desacreditado pelo duplo apelo a uma história social da natureza e a uma humanidade que é elemento dessa natureza. (DUBET, 1996, p. 54).

Além de aspectos sociais, a própria noção de indivíduo é modificada:

A passagem da sociedade industrial para a sociedade de consumo teria dado origem a um novo tipo de indivíduo incapaz de tornar seus alguns dos valores essenciais a partir dos quais ele constrói sua identidade e orienta a sua ação. Este indivíduo torna-se no receptáculo das estimulações publicitárias, ele é sustentado por um pendor conformista manipulado pelos *media*, por um desejo de reconhecimento imediato e fútil. Em suma, o individualismo moderno destrói o indivíduo autor da sua própria vida, o sujeito da sociologia clássica torna-se vazio, oco, os seus interesses, como os seus empenhamentos, não lhe pertencem já na verdade, porque ele não interiorizou os valores essenciais da sociedade, aqueles que o tornam autônomo. (DUBET, 1996, p.70)

Pode-se, assim, falar de uma sociologia da experiência, como uma das vertentes das teorias sociológicas atuais, em sua maioria francesas, que se estabelecem principalmente através da crítica ao funcionalismo, às sociologias holísticas, ao postulado determinista da ação com origem no sistema e na sua coerência; além de criticar a noção de papel e o hiperfuncionalismo. (DUBET, 1996, p.63)

A análise de sistemas feita pelas propostas atuais é, em essência, destoante do funcionalismo:

As teorias modernas do sistema são muito mais realistas que os modelos funcionalistas, sobretudo por motivo do problema das fronteiras, da autonomia de subsistemas e do abandono das noções de centro e de unidade. A análise de sistema é um modo de raciocínio, ao passo que o funcionalismo é uma representação da sociedade. (DUBET, 1996, p.63,64).

A superação da influencia do funcionalismo dá pistas de como as propostas atuais pretendem dinamizar a sociologia, porém isto não basta para que possamos compreendê-las. Os rumos da sociologia estão em questão: “Sobreviverá a sociologia a supressão do contexto e das condições intelectuais e sociais da sua elaboração?”(DUBET, 1996, p. 90).

As teorias atuais sociológicas, em sua maioria, se definem como Teorias da Ação. Para Berger e Luckmann, ‘ação’ é conhecimento; para Goffman, ‘ação’ é interação; para Schutz e Garfinkel, ação é linguagem; para Crozier e Friedberg, ação é estratégia e para Boudon, o foco é no princípio da utilidade⁹. O que era uma anomalia ou uma exceção passa a ser regra:

Se a sociedade deixou de ser uma representação adequada, se já não é identificável com um sistema, se já não tem centro e unidade, então é preciso pensar que a dispersão de lógicas de ação passa a ser a regra. A multiplicidade dos paradigmas de ação resulta desta mutação. Ela convida ‘empiricamente’ a que se oponha a noção de experiência a da ação da sociologia clássica. Mas é preciso, ao mesmo tempo, recusar a ambição sincrética de uma sociologia ‘total’, para construir uma combinatória das lógicas da ação. (DUBET, 1996, p.91).

A sociologia situa-se hoje como uma justaposição de teorias autônomas, em que cada qual define seu conceito de ação e de representação do sistema e da sociedade. A produção teórica então se concentra em proposições de alcance médio, que já não buscam dar conta totalmente deste mundo que deixou de ter centro.

2.4.2 François Dubet e a Sociologia da Experiência

A sociologia da experiência abrange a compreensão do conceito de experiência, da tipologia das lógicas de ação e de suas ligações com o sistema. No

⁹ Dubet apresenta estas teorias em: DUBET, 1996, p.81-90.

fim desta seção, apresenta-se a ligação desta teoria com os dois elementos principais do trabalho empírico: o jovem e a escola.

A experiência, para Dubet, (1996, p.94-112) pode ser entendida de duas maneiras. A primeira, como um modo de sentir, de ser invadido por um estado emocional individual ou coletivo. A segunda, como uma atividade cognitiva, um modo de experimentar e verificar o real. Ela se inscreve em múltiplos registros não congruentes, pois o ator não é totalmente socializado e nem integralmente constituído de apenas um papel. A experiência é, ainda, construída e crítica. (1996, p.105).

Parte-se, assim, da subjetividade do ator, presente na experiência, para a objetividade do real. Percebe-se a dimensão deste conceito quando o autor relaciona a heterogeneidade de seus princípios constitutivos com a diversidade de atividades e práticas dos indivíduos que dominam as condutas individuais e coletivas. Em meio a esta heterogeneidade, os atores realizam ainda uma busca por sentido. Assim, a identidade social não é um 'ser', uma atribuição ou categorização dada por outrem, é um 'trabalho', o qual cada ator social trilha idiossincraticamente.

A experiência social seria então definida pela combinação de várias lógicas de ação e de sistemas, que coexistem e guiam os atores, sem que tenham ligação entre si e nem havendo uma hierarquia entre elas (1996, p.93, 94). Isto permite afirmar que cada ator é protagonista de sua história, ou como Dubet afirma: "[...] uma sociologia da experiência incita a que se considere cada indivíduo como um 'intelectual', como um ator capaz de dominar conscientemente, pelo menos em certa medida, a sua relação com o mundo." (1996, p.107).

Os princípios desta proposta sociológica e suas possibilidades de análise sofrem grande influência do pensamento de Weber (1958, 1971, citado por Dubet, 1996). Segundo ele a ação social não tem unidade, não há um sistema e uma lógica de ação, mas sim uma pluralidade não hierarquizada. A ação social é definida por relações sociais. Uma lógica de ação é constituída por uma orientação subjetiva e uma relação com outrem, articuladas na ação. A experiência social é, de fato, uma combinatória¹⁰.

¹⁰ WEBER, M. **Économie et Société**. Paris: Plon, 1971. e em WEBER, M. **Le Savant et le Politique**. Paris: Plon, 1958.

Para que se analise a experiência social, Weber¹¹ propõe três operações: analisar a lógica de ação presente na ação concreta, compreender como o ator articula e combina as diversas lógicas e ampliar o foco do estudo da experiência para o sistema.

As lógicas de ação são as maneiras com que o indivíduo se relaciona com o sistema social. A lógica de integração deriva basicamente da compreensão do modelo clássico da sociologia: a identidade do sujeito é a maneira pela qual o ator interiorizou os valores institucionalizados do sistema social por meio de papéis. A lógica da estratégia posiciona o ator social em relação às competições e concorrências sociais, e sua identidade é tomada como um recurso. Por fim, a lógica da subjetivação, que se diferencia das outras marcadamente positivistas, afirma a identidade do sujeito como um empenhamento. Através dela, a subjetividade de um indivíduo provoca uma reserva, que o impede de ser totalmente o seu papel.

Destaca-se a lógica da subjetivação em seu tocante a cultura, a qual o autor afirma ser uma definição do sujeito que permite a crítica social:

[...] durante muito tempo a representação cultural do sujeito pendeu sobre a sociedade, durante muito tempo ela foi identificada com uma transcendência religiosa, como valores universais como a Razão (...). O sujeito era sagrado, a sua legitimidade não dependia nem da sociedade e nem da história. A crítica social baseava-se na revelação de princípios gerais. (...) O desaparecimento ou o enfraquecimento destes princípios transcendentais da subjetividade não reduziram o mundo totalmente ao desencanto. Walzer mostra como a cultura, tal como ela é na sociedade, permite uma crítica social constante, como experiência social banal do sentido comum. Nesta atividade crítica, o indivíduo é obrigado a 'desprender-se de si', a transformar-se em filósofo. (DUBET, 1996, p.135).

É interessante notar que a lógica da subjetivação é crucial na constituição da experiência e na relação dos atores com o sistema, e que ela é consistida justamente de elementos subjetivos variados, fazendo com que a experiência de vida de cada sujeito seja única.

A experiência social é construída a partir de um princípio de subjetivação. A dificuldade vem hoje em dia do fato de este princípio já não apelar para nenhuma transcendência, para qualquer reino não social: a reconciliação da experiência não se realiza em torno de Deus, da Razão, da História, de um valor, de uma norma ou de um movimento social suscetíveis de superarem o dilaceramento da sociedade e da experiência individual. (DUBET, 1996, 261).

¹¹ *Ibid.*

As lógicas de ação se referem à dimensão do cotidiano do sujeito, interagindo com o sistema. Para uma dimensão maior, do sistema social, Dubet relaciona cada uma das lógicas de ação às lógicas de sistema, utilizando para isso conceitos de ligação causal construídos epistemologicamente. A lógica de integração, através da **socialização** como ligação causal, se inscreve no sistema de integração. A lógica de estratégia, através do **jogo** como ligação causal, se inscreve no sistema de interdependência. A subjetivação, por sua vez, através da **dialética** como ligação causal, se inscreve no sistema de ação histórica.

[...] cada uma das lógicas de ação que se combinam na experiência social se inscreve, ela própria, numa certa 'objetividade do sistema social. [...] a objetividade [...] significa que os elementos simples que compõem a experiência social não pertencem ao ator, mas que lhe são dados, que preexistem a ele ou lhe são impostos por meio de uma cultura, das relações sociais, dos constrangimentos de situação ou de dominação. (DUBET, 1996, p.139).

Da mesma maneira em que as três lógicas se inter-relacionam na constituição das ações dos atores, a compreensão da sociedade se apóia na justaposição de três sistemas sociais.

[...] o enfraquecimento da idéia clássica de sociedade leva a que considerem que não sendo já um conjunto social estruturado por um princípio de coerência interna, ele é formado pela justaposição de três grandes tipos de sistema. (DUBET, 1996, p.112).

Os três sistemas são:

O primeiro é um sistema de integração, aquilo que durante muito tempo se chamou uma 'comunidade'. O segundo é um sistema de competição, um mercado ou vários mercados – a noção de mercado extravasa, neste caso, para lá do mero domínio econômico. O último destes elementos é um sistema cultural, a definição de uma criatividade humana não totalmente redutível à tradição e a utilidade. (DUBET, 1996, p. 113).

Dubet complementa:

Do mesmo modo que a experiência social é uma combinação de lógicas de ação cujo sentido provém de um trabalho do indivíduo, assim aquilo que se chama de 'sistema social' ou 'sociedade' é uma combinação de elementos

cuja unidade resulta na capacidade política dos atores. (DUBET, 1996, p.156).

A grande alteração proposta, ou seja, não mais buscar-se a compreensão da sociedade através de uma regra geral, não significa a crença de que a cultura e as condições sociais não influenciem diretamente as experiências individuais.

A rejeição da imagem de um sistema funcional e de uma coerência finalizada, que geram uma causalidade englobante, não pode levar a que se abandonem as idéias de sistema e de determinação da ação. Mesmo quando o sistema é definido em termos de interdependência, ele impõe regras e coações ao indivíduo. (DUBET, 1996, p.151).

Para o ingresso desta pesquisa na escola, nos cabe notar que as informações prestadas por cada jovem auxiliam a compreender facetas de suas experiências, podendo servir para, com a coerência da transposição pelas lógicas de sistemas, auxiliar na leitura de processos sociais amplos, como o ensino de história. Tanto as respostas dos questionários, como as observações diretas e indiretas do ambiente escolar, serviram para delimitar este campo específico, resguardando a autoria dos jovens e de suas narrativas, em busca de melhor entendimento do tema proposto. A pesquisa empírica configura um tipo de registro de ação:

Neste registro de ação, só podemos orientar-nos para uma solução mista dominada pela metáfora do jogo, articulando a racionalidade dos atores com a presença de regras e situações que impõem o jogo e distribuem de modo desigual as capacidades de jogar. (DUBET, 1996, p.151).

Assim, após esta incursão teórica acerca das proposições da sociologia da experiência, nos cabe não perder de vista a concepção de que a identidade social é construída como um trabalho, e que, na análise social, “[...] convém mais distinguir e separar racionalidades e ordens de realidade, que misturar tudo sob o pretexto de ‘complexidade’.” (DUBET, 1996, p.157).

2.4.3 O Jovem na Escola

Compreender a experiência, a partir do pensamento de Dubet, implica a investigação paralela dos sujeitos atores de tais experiências. Sendo assim, torna-se obrigatório delimitar como se compreendeu a juventude nesta pesquisa. Utilizou-se,

neste trabalho, a utilização do termo 'juventude' em detrimento de 'adolescência'. Embora no senso comum sejam tratados como sinônimos, a utilização de um ou de outro denota influências e fundamentações epistemológicas que remetem a diversos, e às vezes opostos, campos de conhecimento.

No campo da psicologia, utilizaram-se as conclusões das pesquisas de Ana Bock (2004), da corrente sócio-histórica. Esta autora descreve que o termo 'adolescente' traz em si diversas características e aspectos negativos, naturalizadas por variadas escolas da psicologia: "negativos porque são características desvalorizadas na sociedade; negativos porque aparecem como incompletude, imaturidade, algo que ainda não acabou de acontecer e se desenvolver". (BOCK, 2004, p. 36).

Encarar a adolescência como uma fase natural do desenvolvimento humano transforma-a automaticamente em uma etapa previsível e familiar. O raciocínio determinista se sobrepõe aos aspectos culturais e históricos, indicando padrões de comportamentos e posturas aos sujeitos que atingem determinada idade de vida. Assim, o conceito 'adolescente' traz implicitamente uma compreensão de sujeitos inacabados, imaturos. Bock complementa: "Não há leitura social alguma. As relações com o mundo social e adulto aparecem somente como interferência; interferem, mas não constituem." (BOCK, 2004, p. 37). E ainda em relação à visão naturalista, conclui:

(...) a adolescência, da forma apresentada nos textos, não tem gênese social. Nenhuma de suas características é constituída nas relações sociais e na cultura. Assim, ao se pensar a problemática da adolescência não se toma qualquer questão social como referência. (BOCK, 2004, p. 38).

Não entrando no mérito das discussões entre as correntes da psicologia a cerca da definição mais apropriada, optou-se pela utilização da 'juventude' e suas variações na intenção da manutenção de um olhar sociológico para os sujeitos.

Esta mesma opção é apresentada em um documento conceitual da rede de colégios estudada:

Oriundo da psicologia, da psicanálise e da pedagogia, o termo adolescência refere-se às mudanças na personalidade, na mente ou no comportamento dos sujeitos. A sociologia trabalha com *juventude*, compreendendo o intervalo entre as funções sociais da infância e as funções sociais do homem adulto. [...] Nessa perspectiva, optamos por empregar, no decorrer do texto, o termo *juventude*, pois nos remete ao reconhecimento dos jovens

como atores dinâmicos da sociedade e com potencialidades para responder aos desafios impostos pelas inovações e rápidas transformações. (PROVÍNCIA MARISTA DO BRASIL CENTRO SUL, 2010, p.60 e p.61)

Porém, a demarcação do termo por si só não basta para situar esta pesquisa e a maneira pela qual se pretendeu lidar com os sujeitos estudados em contexto escolar. Compreendendo o contexto histórico das pesquisas em educação, percebe-se que um dos fatores que constituíram a diversidade das teorias sociais que se aprofundaram no estudo da escola é a variedade dos seus respectivos enfoques epistemológicos e paradigmas teóricos. Tais teorias se utilizaram de princípios metodológicos diferentes, como, por exemplo, a estrutura, o processo, as classes sociais, o cotidiano, a experiência – no sentido de prática -, entre outras. Porém os sujeitos permaneciam relegados a um papel secundário.

As críticas aos modelos positivistas existentes na educação e às suas abordagens de pesquisas não devem se centrar em utilizar o processo de constituição histórico da escola como justificativa dos conflitos e desafios da relação com o conhecimento. As teorias da diferença social se limitaram justamente a categorizar e interpretar grandes generalizações escolares a partir da questão das classes sociais, trazendo grandes contribuições a seu estudo, porém sem auxiliar a modificação e compreensão da escola em sua grande complexidade. O sujeito é analisado, categorizado, mas não possui voz.

Em um dado momento, as teorias sociais centradas na condição moderna observam os sujeitos em sua totalidade e ação, constituindo uma visão estruturista. Principalmente no exemplo de pesquisa e na teorização de F. Dubet (1996, 1998 e 2006) percebe-se a possibilidade de situar os sujeitos envolvidos na escolarização como princípio metodológico de novas pesquisas. As contribuições da antropologia, da etnografia e da história, tornaram possível a compreensão dos sujeitos a partir de suas relações e nas suas relações, em determinados contextos históricos e culturais.

O trabalho teórico de Dubet foi encorpado por pesquisas de campo nas quais o sociólogo verificou a realidade juvenil enquanto esteve imerso em escolas das mais variadas condições econômicas e sociais. Acima de tudo, o jovem observado por ele e agora observado nesta presente pesquisa, não é o adolescente típico, psicologizado e reduzido a uma interpretação naturalista de seus conflitos. Também não é o aluno pedagogizado, minimizado apenas ao papel de estudante,

numa análise que omite a riqueza de outras dimensões e papéis de sua existência e também nuances dos contextos nos quais está inserido. A visão de Dubet nos aponta: aquele sujeito, além de aluno, é um **jovem**.

Da mesma forma, o pensador, também francês, Pierre Bourdieu¹² foi fundamental para que as pesquisas educacionais sofressem um avanço qualitativo, atentando para a relevância dos fatores sociais, e apresentando os conceitos de ‘campo’ e de ‘habitus’. Dubet, porém, critica a noção de habitus ao afirmar que ela apaga as tensões entre as lógicas de integração e a de ação estratégica. Dubet ainda reforça o conceito de ‘eu’ de Mead¹³: “É porque a experiência social não tem centro que a concepção de ‘eu’ proposta por Mead é necessária, pois que é o ‘eu’ que está em condições de dar sentido e coerência a uma experiência dispersa por natureza.” (DUBET, 1996, p.190).

Para Bourdieu (2003) a juventude é só uma palavra. A argumentação em torno da simplificação deste conceito é feita em torno da relação de poder adjacente a termologias como ‘jovens’ e ‘velho’: “[...] na divisão lógica entre os jovens e os velhos, está em questão o poder, a divisão [...] dos poderes.” O sociólogo ainda complementa: “[...] a juventude e a velhice não são dadas, mas construídas socialmente, na luta entre os jovens e os velhos.” (BOURDIEU, 2003, p.152). O autor ainda afirma que por trás deste conceito existe uma forte manipulação:

[...] a idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável; e que o fato de se falar dos jovens como de uma unidade social, de um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e de se referir esses interesses a uma idade definida biologicamente, constitui já uma evidente manipulação. (BOURDIEU, 2003, p. 153).

Entretanto, o pensamento de Mario Margulis (1983) se aproxima do de Dubet justamente em oposição à lógica de Bourdieu. Segundo ele, devemos desconstruir o conceito de juventude:

A juventude é mais que uma palavra, tem existência material e vital. [...] É certo também que a juventude é signo, mas a juventude é muito mais do

¹² Apresentado por Dubet com as obras: BOURDIEU, P. **Gênese et Structure Du Champ Religieux**. [s.l.]: Revue Française de sociologie, 1971.; BOURDIEU, P. **Le Sens Pratique**. Paris: Ed. De Minuit, 1980.; BOURDIEU, P. **Chose Dites**. Paris: Ed. De Minuit, 1987.; BOURDIEU, P. **La Misere Du Monde**. Paris: Ed. Du Seuil, 1992.; e BOURDIEU, P. e PASSERON, J.C. **Les Heritiers**: Les étudiatns et La culture. Paris: Ed. De Minuit, 1964.

¹³ MEAD, G.H. **L’esprit, Le Soi et La Société**. Paris: PUF, 1963.

que um signo. A juventude é significada pela cultura, se é jovem segundo a cultura e cada cultura constrói a sua juventude. (MARGULIS, 1983, p.305)

E exemplificando o seu conceito de 'moratória vital', explica: "[...] juventude tem a ver com a sua vida social e cultural, com suas circunstâncias históricas, depende das instituições das quais faz parte e nas que ocupa o lugar de jovem." (MARGULIS, 1983, p. 306). Assim, nesse trabalho, concebe-se o jovem como protagonista da construção de sua personalidade e identidade social, através das suas experiências e do conjunto das suas circunstâncias sociais, culturais e históricas. Não se tomou a juventude como uma grande simplificação de um conceito teórico universal, e nem menos como uma análise empírica de um indivíduo jovem qualquer. Cada jovem é único, bem como as suas experiências são idiossincráticas e a sua forma de compreender a realidade é construída em relação dialógica com todas estas dimensões.

A compreensão da juventude como múltiplas possibilidades de experiências e lógicas de ação parece se coadunar com a forma pela qual o Instituto Marista, da qual a escola observada é parte integrante, define estes sujeitos em seu Projeto Educativo:

O Projeto Educativo do Brasil Marista reconhece e acolhe a pluralidade de identidades e modos de ser criança, adolescente, jovem e adulto, com suas linguagens e culturas, considerando as questões referentes a subjetividade, gênero, etnia, raça, sexualidade, idade, origem local-regional-nacional, classe social e econômica e religiosidade. É necessário reconhecer que, no contexto contemporâneo, se dá a emergência de um novo estudante, com novas necessidades, capacidades, racionalidades e desejos. As populações escolares, nos múltiplos cenários atuais, são compostas por uma diversidade de infâncias, adolescências, juventudes e modos de vida adulta. (UMBRASIL, 2010, p.56 -57)

A escuta dos jovens na pesquisa de Dubet faz com que se possa apropriar de inúmeras constatações que viabilizaram a observação desta pesquisa em si. Os jovens demonstram conviver diariamente em um universo de tensão: "os alunos, postos neste universo, explicam suas práticas escolares em termos de racionalidade competitiva." (DUBET, 1996, p.208). A escola é um espaço de competição, tanto acadêmica quanto social: "[...] o peso desta lógica instala, no coração da experiência escolar, uma tensão entre a ação estratégica e os interesses sociais." (DUBET, 1996, p.209).

Dentre as três lógicas de ação, a de estratégia possui um valor diferenciado neste ambiente onde os alunos são avaliados e diferenciados a todo instante: “As transformações da competição escolar, ligadas à massificação e à redução do mercado de emprego, deram a esta lógica ‘econômica’ uma verdadeira autonomia.” (DUBET, 1996, p.209). Porém, além da estratégia - a educação como preparação para o vestibular e as várias combinações de ação para que se logre o sucesso - a lógica de integração realiza um papel fundamental, valorizado muitas vezes mais pelos jovens do que pela instituição. Há uma necessidade deste aluno em se perceber num grupo de pares.

A escola é o espaço onde a criança e o jovem buscam a amizade e o amor: “O aluno não tem aí em vista a distinção e a competição, mas a participação num grupo de pares, a *philia*, num grupo de iguais que valorizem a amizade, a confiança, o amor.” (DUBET, 1996, p.210). Os jovens gostam do ‘social’ da escola, e procuram espaços dentro dela em que esta dimensão possa de fato acontecer.

A importância dos estudos, principal preocupação dos pais e dos educadores, é relativa para os jovens:

Mais ainda, estes alunos não estão dispostos a reconhecer a autoridade do professor como natural e óbvia, esperam ser convencidos da utilidade dos estudos, seja pelo seu interesse intelectual ou social. Faz falta que compreendam que seus estudos servem para seu crescimento e ingresso na sociedade, circunstância que não é óbvia. (DUBET, 2006, p.160).

Tal constatação ilustra a dimensão do desafio de assumir o papel da docência. Ricardo Tescarolo em seu livro “A Escola como Sistema Complexo” (2005) aponta a reflexão de Hanna Arendt (2002) sobre o tema:

O agente formador e a escola recebem a responsabilidade coletiva de contribuir para a inclusão das crianças e dos jovens em um mundo em permanente mudança. Conforme entende Hannah Arendt (2002, p.239), essa responsabilidade assume, na educação, uma forma de autoridade diferente daquela decorrente da competência dos saberes pedagógicos. Essa autoridade, delegada e legitimada pelo poder social, repousa na responsabilidade que o agente formador assume pelo mundo. É como se ele representasse, perante a criança e o jovem, todos os adultos. (TESCAROLO, 2005, p.143)

A tarefa de educar visivelmente se torna um desafio diário quando compreende-se que a relação com a autoridade em geral está relativizada.

Acontece, porém, que a autoridade pública e política, em que se baseia a autoridade da escola e de seus agentes, ou perdeu quase todo o sentido, ou tem seu papel contestado – em razão da violência, da arbitrariedade, da impunidade ou da corrupção. Fato é que hoje as pessoas já não se sentem tão seguras em confiar a outras a responsabilidade pelo mundo. Isso pode significar que, ou cada pessoa está assumindo igualmente sua parte da responsabilidade pelo mundo (o que nossa experiência considera improvável), ou deve estar ocorrendo um repúdio a qualquer tipo de responsabilidade ‘seja a de dar ordens, seja a de obedecê-las’. A evidente conexão existente entre a perda de autoridade na vida pública e política e os domínios privados da escola indica que, quanto maior a desconfiança ‘face a autoridade na esfera pública, mais aumenta, naturalmente, a probabilidade de que a esfera privada não permaneça incólume.’ (ARENDR, 2002, p.240 – 241). Assim, a autoridade da escola e dos agentes formadores é contestada ou ignorada, como os adultos fazem com a autoridade política ou pública. (TESCAROLO, 2005, p.144).

Parece haver, desta forma, uma desarticulação entre as visões e concepções de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. Por mais que alguns alunos se destaquem positivamente nos estudos, e na outra ponta outros se destaquem negativamente, há como um pacto de não comprometimento instaurado entre os jovens. Esta desarticulação fica mais evidente de acordo com a faixa etária. Dubet afirma que as crianças assumem melhor o papel de integração nos anos iniciais da escolarização, ao passo em que quando vão se tornando jovens as tensões vão ficando mais fortes e visíveis:

No colégio [que equivale aos últimos anos do ensino fundamental e primeiros anos do ensino médio, no Brasil] [...] as dimensões da experiência se separam e ficam autônomas. O princípio da integração deixa de comandar o conjunto da experiência, e os alunos adentram a um universo mais complexo. [...] a experiência escolar é dominada por uma série de ‘tensões’ que conduzem os colegiais a se perceber mais claramente como autores de sua escolaridade. (DUBET, 1998, p.187).

A partir deste ponto, os jovens são verdadeiros jogadores estratégicos a fim de que consigam atingir um sucesso escolar satisfatório, que, por sua vez, nem sempre coincide com o que a escola e a família concebem como sucesso. Uma das maneiras mais evidentes de compreender este processo é notar a forma com que os jovens dão pesos de importância variados para as disciplinas, de acordo com seu próprio julgamento baseado na relação com os professores, na significância que o conteúdo possa ter para sua vida, no rigor das avaliações ou no quanto cada conhecimento determinado poderá auxiliá-lo no ingresso à universidade:

O trabalho escolar já não funciona por si mesmo, já não basta obedecer ao professor e respeitar escrupulosamente as regras. O trabalho em casa mescla rotina com iniciativas, o calendário dos controles se transforma, os critérios de avaliação variam segundo os professores, as matérias distintas não tem o mesmo peso. Estas novidades exigem e favorecem o desenvolvimento de capacidades estratégicas. (DUBET e MARTUCCELLI, 1998, p.192).

Quando o jovem por si só não compreende todas as regras do jogo, são pressionados pela família na forma de obrigação. Muitas vezes os alunos ganham prêmios ou castigos de acordo com o seu desempenho acadêmico. (DUBET e MARTUCCELLI, 1998, p.194, 195). Acima de tudo, o ambiente escolar disciplinado e estável pregado pela sociologia clássica, com relações e papéis nitidamente estabelecidos, é percebido, na realidade, como uma zona de conflitos e de inúmeras possibilidades de experiência recheadas de tensão:

A subjetividade dos colegiais se forma no seio de múltiplos estratos. Os grandes e os pequenos, os meninos e as meninas, os bons e os maus alunos rompem a continuidade das categorias escolares e das identidades pessoais. Porém, nenhum dos elementos que formam a experiência colegial é verdadeiramente estável: nem a conformidade com as normas escolares, nem a utilidade percebida dos estudos, nem a identidade pessoal. A experiência colegial está dominada por diferentes estratos e as tensões. (DUBET e MARTUCCELLI, 1998, p.202).

As escolas avaliadas como boas pelos próprios alunos são aquelas as quais a instituição e os professores não misturam as duas esferas, da lógica da estratégia e a da integração social, porém sempre as respeitem e possibilitem sua existência conjuntamente. Ou seja, os jovens reconhecem o objetivo da escolarização como um princípio da utilidade, através de seu jogo na lógica estratégica, porém a experiência estudantil, do ponto de vista dos estudantes, circula também por outras duas dimensões tão ou mais importantes do que a primeira: a integração na vida estudantil, pela lógica da integração, e a realização pessoal, pela lógica da subjetivação. A presença dos jovens no ambiente escolar é resumida pelo autor:

Esses alunos, mais instrumentais e mais calculistas, incluindo quando seus cálculos os levam a não seguir o jogo, também formam uma grande massa de adolescentes de uma sociedade que outorga a juventude um amplo espaço de autonomia em suas opções culturais e em sua vida sentimental privada. Assim, queira ou não, os colégios e liceus se transformaram em espaços privilegiados da vida juvenil, as relações de amores e amizades, gostos e distinções de todos os tipos: os colégios e liceus se vêem invadidos por looks, pelas marcas e pelo comércio de artigos juvenis. (DUBET, 2006, p.159).

Em termos práticos e metodológicos, a pesquisa apresentada neste trabalho buscou valorizar a alteridade dos jovens, relacionando as suas respostas aos questionários à sua opção de ter a sua identidade revelada ou omitida. Como os sujeitos eram jovens menores de 18 anos, a autorização enviada para os responsáveis continha a possibilidade dos mesmos permitirem ou negarem a revelação da autoria das opiniões transcritas nos questionários por seus filhos.

Desta forma, os sujeitos que escolheram ter seus nomes revelados e possuíram para isso a anuência dos seus representantes legais, foram apresentados com os seus nomes próprios. Aqueles que optaram por não ter sua identidade revelada, ou os quais os responsáveis optaram pela omissão, foram tratados pelas iniciais de seus nomes.

Os jovens sujeitos desta pesquisa, tomados como princípio metodológico, foram observados nesta intrincada rede de lógicas da experiência de sua rotina escolar, sempre valorizando cada elemento de suas opiniões. Como principais sujeitos da relação com o conhecimento, são eles que nos dão pistas na construção de uma escola mais significativa e coerente com sua responsabilidade social e finalidade cultural.

2.4.4 A Escola como Programa Institucional

Do mesmo modo que o jovem escolarizado foi estudado empiricamente por Dubet e apresentada em sua obra “Na Escola” (1998), a própria escola como instituição, ou melhor, como programa institucional, foi investigada teoricamente e apresentada nas obras “O Declínio da Instituição” (2006), “Na Escola” (1998) e “Sociologia da Experiência” (1996). Entre tantos espaços institucionalizados, Dubet escolheu se aprofundar na escola por acreditar que:

O mundo escolar é exemplar, pois que a educação não é redutível a um serviço e a um mercado, sendo também um conjunto estratificado no qual se passam processos essenciais de distribuição social e de transmissão cultural. (DUBET, 1996, p.207).

Cada escola é única, em seus diferentes países e contextos, porém o que varia de uma para outra são as formas com que se apresentam as tensões entre as lógicas de ação. O autor considera as instituições como programas institucionais, definição que visa reforçar a idéia da soma do conteúdo com a forma da instituição. A escola nasce pela Igreja: a forma e o conteúdo buscavam estabelecer uma conversão. A escola laica mudou o conteúdo, porém a forma não foi alterada: “Para Durkheim, a história da escola é a história da laicização desse projeto [de conversão]. Poderia ter dito racionalização, mas não importa: o conteúdo da conversão é menos importante que a sua forma.” (DUBET, 2005, p.34).

Entre tantos programas institucionais, a escola se encontra em um momento delicado. Dubet afirma que nos últimos 30 anos as instituições sofreram duas fortes críticas: a primeira, uma reificação do modelo institucional que inicialmente desejava curar e educar, pelo hospital e pela escola respectivamente, de maneira positiva e totalizante, e se reduziu ao sinônimo de uma vontade de poder e dominação. Em segundo lugar, esta sociedade líquida de demandas sociais de fluxo constante, não suporta o fechamento e a burocracia das instituições, encaradas como testemunho vivo de um passado dominado pelo estado centralizador. (2006, p.63).

No fim do século passado e início do século XXI, segundo o autor, nota-se o fim dos programas institucionais como santuários:

Aquilo que a imagem clássica da modernidade havia colocado em um castiçal como um sistema homogêneo e coerente se desarticula perante nossos olhos: os valores são contraditórios entre si, as muralhas dos santuários se esmigalham ante o ímpeto das demandas sociais e das reivindicações individualistas, e progressivamente se transformam as representações da socialização. (DUBET, 2006, p.64).

Se durante muito tempo, a Igreja centralizou o poder e a forma de entender o mundo, o processo civilizatório moderno, pautado em concepções desenvolvimentistas e evolucionistas, realizou um movimento de secularização e exacerbação da razão que por vezes parece ser tão fantasioso e místico como as crenças da Idade Média. Desta forma, as instituições sólidas e tradicionais, em defesa dos valores republicanos que se apresentavam como verdadeiras fortalezas do mundo moderno começam a dar sinais de rachaduras estruturais por não conseguirem disfarçar as suas contradições: “[...] a decadência dos programas institucionais provem da exacerbação das suas contradições latentes, quando já não

se possui capacidade ideológica para apagar-las. [...] Atualmente vivemos a secularização da secularização.” (DUBET, 2006, p. 64).

Marshall Berman em sua leitura modernista de Marx sublinha este movimento de dessacralização da humanidade:

Marx acredita que o capitalismo tende a destruir essa modalidade de experiência [o sagrado], em todos: ‘tudo o que é sagrado é profanado’; ninguém é intocável, a vida se torna inteiramente dessantificada. De vários modos, Marx sabe que isso é assustador: homens e mulheres modernos podem muito bem ser levados ao nada, carentes de qualquer sentimento de respeito que os detenha; livres de medos e temores, estão livres para atropelar qualquer um em seu caminho, se os interesses imediatos assim o determinarem. (BERMAN, 1986, p.112).

A modernidade passa então a experimentar de seu próprio veneno, relativizando-se e questionando seus pilares mais fundamentais. Em seu ensaio crítico da modernidade Alan Touraine afirma

A crise da modernidade chega a seu termo no momento em que a sociedade se afasta de todo princípio de racionalização, quer funcione como mercado, ou não se defina senão por uma identidade histórica, ou quando os atores não possuam mais referências que não sejam culturais, comunitárias ou individuais. (TOURAINÉ, 1994, p.189)

E ainda:

A crise da modernidade marca a separação daquilo que estivera tanto tempo unido, o homem e o universo, as palavras e as coisas, o desejo e a técnica. De nada vale voltar atrás, em busca de um princípio de unidade absoluta. Alguns gostariam que o mundo fosse de novo a obra de um deus geômetra; outros, que o desejo libertado recolocasse o homem na natureza. Mas nada pode impedir a deriva dos continentes de continuar e o mundo da produção e do poder de se afastar do mundo do indivíduo, de suas necessidades e de seu imaginário. (TOURAINÉ, 1994, p.244).

As oscilações das verdades e formas de compreender o mundo da sociologia invadiram o terreno da educação causando grandes modificações. A substituição da **fé** pela **razão** como pedra angular da educação foi feita de maneira radical nos conteúdos, porém o formato da escola se manteve similar até os dias de hoje. Quanto à origem da verdade absoluta, ela deixa de pertencer aos dogmas religiosos para assentar-se sob domínio de uma pretensa ciência inequívoca. “A escola republicana era produto de um projeto cultural e político que pretendia eliminar a influência da Igreja sobre as mentes.” (DUBET, 2006, p.103). A inversão

ocorre da 'alma', para a 'razão': "Essa escola recorreu à razão dos alunos da mesma maneira que a Igreja encarava sua alma, porque ela considerava que a razão era a sede da cidadania, assim como se pensava que a alma era a sede da fé." (DUBET, 2006, p.103).

O sociólogo afirma o acontecimento da substituição de um modelo mecânico por um modelo político:

O modelo 'serial' ou mecânico, no qual a coerência do conjunto provinha da conformidade dos atores e da sua adesão pessoal aos valores da instituição, dá lugar a um modelo mais 'político', em que a coordenação das ações provém de um ajustamento aos constrangimentos do meio, da capacidade propriamente política de coordenar as ações, apesar da heterogeneidade dos atores e dos objetivos que eles têm em vista. (DUBET, 1996, p.177).

As tensões vividas pelos sujeitos na escola, já relatadas no que concerne à experiência dos jovens, são provenientes de uma não integração pacífica entre as funções propriamente ditas da educação:

A instituição escolar garante três 'funções': uma função de educação, uma função de seleção [social] e uma função de socialização. Estas três funções, hierarquizadas, remetem para a imagem tradicional da transformação dos valores em normas e das normas em papéis. (DUBET, 1996, p.170).

Porém, ao ouvir os sujeitos, Dubet afirma: "do ponto de vista dos atores, estas funções não estão integradas, não formam um todo, elas estão, na realidade, em relações de tensão muito forte." (1996, p.171).

É esta escola que foi encontrada nesta investigação: uma construção instável em meio à tensão. A escola não como uma instituição como se concebia anteriormente, com uma forte capacidade de integração funcional em torno de valores fulcrais (1996, p.174). A escola, independente de ser pública ou privada, religiosa ou laica, gera exclusão: "A imagem da escola viu-se por isso [massificação do ensino e suas conseqüências] mudada [...]; gera suas próprias desigualdades e as suas próprias exclusões." (DUBET, 1996, p.175).

A escolha metodológica da escola em questão, dos sujeitos observados e do material trabalhado não foi de maneira nenhuma involuntária, como já descrito nos itens 2.1 e 2.2. desta pesquisa. Os jovens e sua faixa etária correspondem ao que Dubet afirma ser um momento especialmente complicado na escolarização. Os jovens de idade entre 14 e 15 anos, que equivalem a estudantes do primeiro ano do

ensino médio no Brasil, justamente os da faixa etária utilizada nesta pesquisa, estão em um momento ainda mais permeado de tensões:

O universo da subjetividade colegial é dissociado. Por um lado, o hiperconformismo adolescente é o suporte de uma possibilidade de crítica a moral dos adultos. Por outro lado, há uma vontade de defender uma subjetividade frágil contra tudo o que ameaça e desestabiliza o grupo de companheiros. O colegial experimenta sempre, perante seus próprios olhos, ao mesmo tempo a virtude do juiz e a insegurança do culpado. (DUBET e MARTUCCELLI, 1998, 210).

Entre tantas questões possíveis do universo escolar, optou-se por partir das lógicas de ação de Dubet, ao compreender o jovem e a escola, para que se observasse aspectos específicos da reflexão sobre a teoria e o ensino de história, relacionados a temáticas religiosas. Um aspecto fundamental da sociologia da experiência, a lógica de subjetivação, possui a crítica ou a reflexividade como forte característica constitutiva, que nos dá pistas da relevância do conteúdo religião tanto na construção da subjetividade, quanto das suas conseqüências sociais.

De fato, é muito menos o próprio conteúdo dos valores mobilizados para a crítica que importa do que a perspectiva escolhida pelos atores que interpretam esses valores do ponto de vista da definição do sujeito que tais valores permitem. Afinal, a religião pode ser ao mesmo tempo ópio do povo e o instrumento mais freqüente da sua resistência e da sua libertação. Basta observar como os marginais urbanos de Santiago do Chile, os 'pobladores', interpretam o discurso religioso como sendo o da afirmação da sua existência e dos seus direitos para aprender a pluralidade das lógicas da ação. (DUBET, 1996, p.135)

Nesse caso, o foco sociológico desta pesquisa não é em relação à presença da religião em ambiente escolar, a relevância do ensino da religião na escola, quais tradições religiosas são significantes para serem ensinadas ou, ainda, se deve se permitir o uso de ícones e trajes religiosos na escola. Dentro das lógicas que constituem as relações dos atores com o mundo social a sua volta, o conteúdo religião aparece como fator determinante da dimensão da subjetivação. A maneira com que o ator se relaciona socialmente, além de uma simples integração a um ou vários papéis ou o seu determinado posicionamento em uma estratégia de competição, em uma dada instância o defronta com sua subjetividade, forçando-o a ser crítico, ou filósofo como cita Dubet.

Partindo do senso comum, ou até mesmo aderindo a correntes filosóficas religiosas ou completamente secularizadas, a lógica das ações dos atores visita

subjetivamente espaços e conceitos construídos a luz de interpretações religiosas do mundo, do homem e da sociedade. Quer se concorde ou não, as lógicas de subjetivação de cada um fazem usos de elementos subjetivos permeados por uma cultura envolvida por raciocínios e conceitos que se constituíram, em algum momento, por meio de supostos mistérios e relações com o sagrado.

Mesmo na concepção clássica, a tripla função da escola de educar, socializar e selecionar (integradas ou não), já demandava certa relação com este algo da cultura que são as tradições religiosas¹⁴. A partir, então, da sociologia da experiência, esta relação se torna mais visceral e necessária. Pesquisas atuais investigam a estrutura e a forma da escola em análises e debates sobre infinitos aspectos e abordagens. Podemos afirmar que a escola de hoje responde a necessidades atuais, porém baseadas em reflexões e em objetivos anacrônicos. As melhores escolas se desenvolvem e lutam pela integração de seus alunos na sociedade, reiterando a dicotomia clássica sujeito-sociedade.

Observando a rotina da escola estudada, nota-se que as estratégias de ensino e de tratamento aos jovens do ensino médio, os impelem a possuir um arcabouço de conteúdos que lhes permitam ingressar nas universidades e, tão logo, em seu lugar no mercado de trabalho. De acordo com a moral republicana, deverão se constituir cidadãos incluídos na sociedade. A escola, focada nos índices de exames nacionais e de aprovação no vestibular, busca estratégias, métodos, teorias e técnicas aprimorar o desenvolvimento de habilidades em crianças e jovens para que elas obtenham sucesso neste mundo adulto competitivo.

Porém, a subjetivação parece ser um ponto demasiadamente complexo ou então intocado pela instituição escolar. Certamente, a reflexividade intrínseca a sua existência, somada a grande porção de subjetividade de sua experiência, tornam esta parcela da ação social um problema no caminho da educação como é concebida até então. A quem interessa uma escola que atente para subjetividades e forme cidadãos críticos? Tal questão se envereda por aspectos políticos emaranhados, gerando debates e pesquisas específicas que não serão tratados aqui. Com relação a esta pesquisa qualitativa, sua premissa sociológica parte também da subjetividade em direção a objetividade. Acredita-se que as

¹⁴ Fato evidenciado pelo grande domínio religioso das primeiras escolas e sua presença marcante até hoje. Nas escolas laicas, secularizadas, a socialização e a educação podem nos fazer pensar no quanto o entendimento de elementos básicos das tradições religiosas fazem parte do dia-a-dia dos alunos. Esta questão será mais propriamente apresentada no capítulo seguinte.

transformações na escola devem se dar através das concepções próprias das ciências que estão presentes na 'cultura escolar'. Almeja-se o estudo e novas proposições que tragam para o ensino fundamentações e estratégias baseadas nas ciências de origem, apresentando argumentações que reforcem a racionalidade pertinente a cada uma delas.

Nos próximos capítulos deste trabalho procurou-se analisar como a racionalidade própria da história fundamenta um ensino da história. E, ainda, como se investigou a educação histórica como possível espaço concreto para tocar aspectos da subjetividade e da religião, concebida como temas de conceitos históricos. Cabe aqui uma ressalva pertinente: tratar de assuntos subjetivos como religião, consciência histórica e ensino de história, não significa relativizá-los e usar para isso metodologias subjetivas:

A orientação da pesquisa no sentido da subjetivação dos atores sociais não implica de modo algum o recurso a métodos que sejam eles mesmo 'subjetivos'. [...] Mas, do mesmo modo que uma sociologia da experiência não é uma sociologia geral [...] ela não exclui outras formas de conhecimento, especialmente os conhecimentos objetivados dos elementos de sistemas e dos indivíduos. (DUBET, 1996, p.264)

Podemos, assim, dar voz aos jovens, únicos em suas experiências, conhecendo um pouco de sua realidade, e buscando identificar em suas narrativas traços que evidenciem qualitativamente a consciência histórica em relação à temática religiosa.

2.5 PERFIS DOS JOVENS SUJEITOS DA PESQUISA

Foram inquiridos para esta pesquisa 172 jovens estudantes da primeira série do ensino médio do Colégio Marista Santa Maria. Com variação de idade de 14 a 16 anos, a maior parte destes estudantes vive em boas condições sociais. Alguns jovens, entretanto, só estão matriculados nesta escola por terem adquirido bolsa estudantil.

Uma das características deste grupo é a alta fidelização dos alunos à escola, como podemos perceber no gráfico abaixo (fig.04). Dos 172 alunos entrevistados, 92 estudam no CMSM há mais de oito anos, ou seja, permaneceram na escola durante todo o seu ensino fundamental. Vinte e quatro alunos estudam no CMSM há menos

de um ano. Uma das explicações deste índice de ingresso é que o CMSM acolhe estudantes de escolas menores que só ofertam o ensino fundamental.

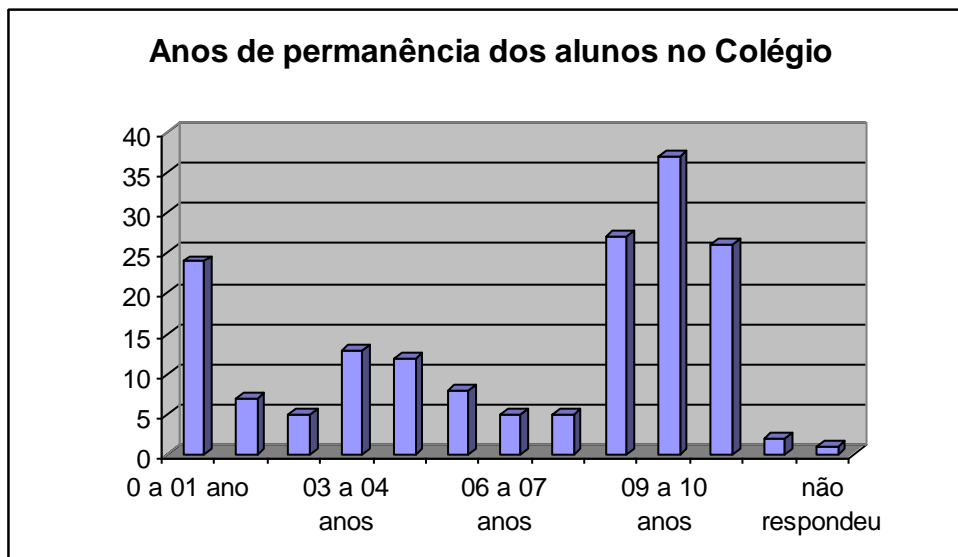


FIGURA 04 – GRÁFICO DE ANOS DE PERMANÊNCIA DOS ALUNOS NO COLÉGIO
 FONTE: o autor (2010)

Poder-se-ia imaginar que, por ser uma escola confessional, o CMSM receberia apenas crianças e jovens de criação católica tradicional. Porém, a rede Marista agrega famílias das mais diversas tradições religiosas. O documento Projeto Educativo do Brasil Marista reconhece essa diversidade:

A multiplicidade dos estudantes presentes nas diversas realidades das escolas maristas aponta a necessidade de abertura e acolhimento desses sujeitos nos processos, estruturas e projetos educativos. Assim é necessário que seja aprofundada a reflexão sobre quais são e como se configuram as subjetividades das crianças, dos adolescentes, dos jovens e dos adultos que circulam nas escolas maristas e as significam. (UMBRASIL, 2010, p.57).

O discurso do documento tenta contemplar os sujeitos a partir de vários aspectos diferentes:

As infâncias, adolescências, juventudes e os modos de vida adulta resultam de condições políticas, sociais, econômicas e culturais, incluindo aspectos familiares, étnicos, raciais, religiosos e geográficos específicos. Ao mesmo tempo, num processo de correlação de forças, cada sujeito exerce influências na constituição destas categorias sociais. (UMBRASIL, 2010, p.57).

Esta pesquisa corrobora com a posição do documento. Dos 172 jovens, a grande maioria - 65% - se declarou católico (fig.05). Porém, a segunda opção mais citada, com 13%, foi a dos não adeptos a nenhuma religião. Constam ainda 12% que declararam serem cristãos, sem denominar a tradição religiosa cristã específica e a soma de 10% que assinalaram pertencer as mais diversas tradições religiosas. Dois jovens escreveram ser “católico e espírita” simultaneamente. Um jovem descreveu ser “católico e batista”.

Observa-se que na questão religiosa não se encontra uma homogeneidade, tendo em vista que a pergunta realizada de forma aberta resultou em 10 categorias de respostas diferentes. O catolicismo e o cristianismo predominam amplamente, mas convivem com uma quantidade considerável de crenças divergentes.

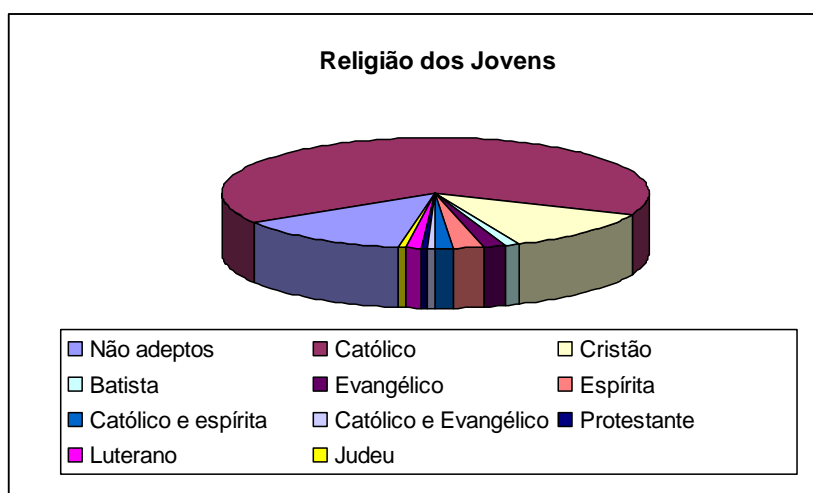


FIGURA 05 - GRÁFICO DAS RELIGIÕES DOS JOVENS
 FONTE: o autor (2010)

Outra questão importante a cerca do perfil dos jovens alunos é a da sua freqüência da participação religiosa. Em primeiro momento, ao analisar a questão acima que nos apontou que 87% dos jovens afirmam pertencer a alguma religião contra apenas 13% que se declararam não adeptos, pode-se supor que se trata de um contingente de jovens predominantemente religiosos e espiritualizados. Porém, a freqüência de participação destes sujeitos nos cultos ou atividades religiosas nos leva a uma reflexão oposta.

A grande maioria dos jovens cristãos e católicos pesquisados participa de sua religião com freqüência inferior a uma vez por mês. Entre os católicos, 45% afirmam participar de sua religião menos do que uma vez por mês, 26% mensalmente, 25% semanalmente e 4% mais do que uma vez por semana. Entre os

cristãos, 43% afirmam participar de sua religião menos do que uma vez por mês, 33% mensalmente, 14% semanalmente e 10% mais do que uma vez por semana.

Os jovens de outras tradições religiosas demonstram maior participação em seus cultos ou atividades. O número de jovens que assinalou participar semanalmente de sua religião empata com aqueles que freqüentam menos de uma vez por mês, 31% para cada. Apresenta-se também 19% que freqüentam mensalmente e os demais 19% freqüentam mais de uma vez por semana.

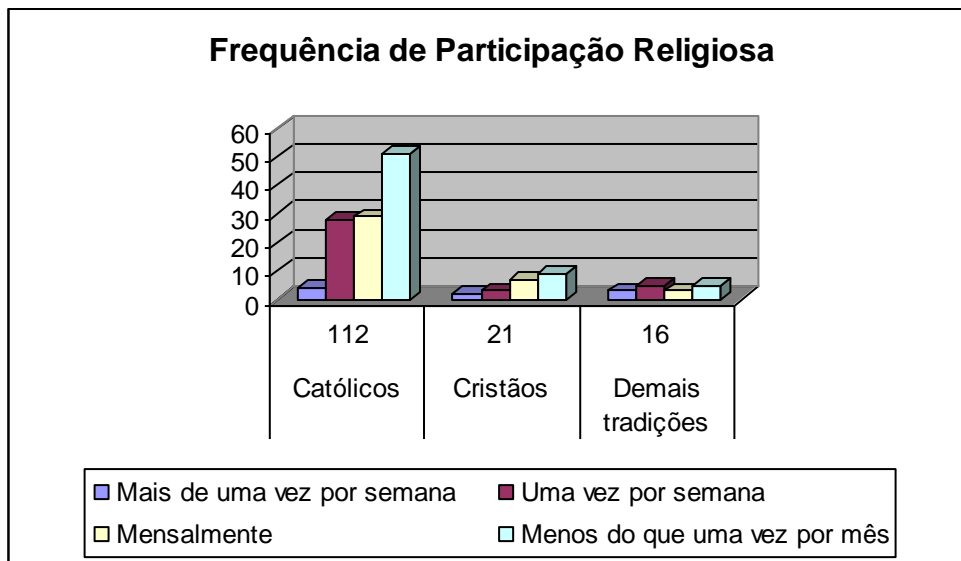


FIGURA 06 – GRÁFICO DA FREQUÊNCIA DE PARTICIPAÇÃO RELIGIOSA
 FONTE: o autor (2010)

É interessante e importante notar que em uma escola tradicional católica, com aspectos da cultura católica, cristã e marista difundidos em todo seu espaço e em seus documentos oficiais, a grande maioria dos jovens declara-se cristãos ou católicos, porém com uma média muito baixa de participação efetiva em suas religiões. Infere-se que grande parte destes jovens é religioso por ocasião ou por tradição familiar e cultural, sem engajarem-se ou comprometerem-se de forma efetiva nesta religião.

3 A RELIGIÃO E A ESCOLA

Neste capítulo apresentam-se os conceitos de **sagrado**, **espiritualidade**, **religiosidade** e **cultura**, bem com as suas relações e interações com o ambiente escolar. Apontam-se também todas as manifestações religiosas e presenças da religião no colégio estudado, explicitando-se os resultados da opinião de jovens alunos e professores a cerca do ambiente mais adequado para a aprendizagem de conteúdos religiosos.

3.1 A RELIGIÃO E O SAGRADO

Recentemente uma revista semanal brasileira de grande circulação apresentou em sua reportagem de capa um tema polêmico: “Jesus vai à escola”¹⁵. A parte da já delicada questão que envolve a presença da religião nas escolas, com seus desdobramentos, chama à atenção a dificuldade em estabelecer o que se compreende pelo termo **ensino religioso**.

A reportagem o trata de forma ampla, sempre questionando sua razão e sua legalidade e desenvolve sua argumentação recortando todos os aspectos do religioso dentro das escolas pesquisadas. Se considerarmos o termo **religioso** como qualitativo do conceito **ensino**, concluímos que nestas escolas ensina-se com o viés religioso. Ou seja, o ensino seria de caráter confessional, que doutrina seus alunos pela forma e pelo conteúdo em favor de determinada tradição religiosa. A matéria da revista tratava por ensino religioso tanto a disciplina curricular¹⁶ como ações confessionais, de caráter doutrinário, que tiveram sua ocorrência registrada mesmo em escolas do estado.

A escolha generalizada do termo, como na revista citada, possibilita equivocadamente interpretações atenuadas ou simplificadas de um tema, na verdade, complexo. Podemos utilizar tal reportagem como exemplo de uma reflexão mais detalhada: a dificuldade em compreender e analisar a presença e a influência

¹⁵ Revista Época n. 537, Set/2008.

¹⁶ Sustentada pela lei 9.475/97, que obriga as escolas públicas de ensino fundamental a ofertarem a disciplina de Ensino Religioso, respeitando todas as denominações religiosas e possuindo como objeto o fenômeno religioso.

da religião na educação. Compreendendo religião como algo da cultura e que as manifestações religiosas pelo país são incontáveis, embora oficialmente o estado brasileiro seja laico, encontram-se na escola espaços de saber e práticas religiosas sob múltiplas formas.

Independentemente das crenças ou religiões professadas, grande parte dos teóricos acredita que as tradições, ritos e diversos outros elementos das religiões devam ser transmitidos na escola. Porém, o que está longe de se chegar a um consenso é o modo pela qual os conteúdos ligados a instituições ou experiências religiosas devem ser selecionados e ensinados. Jostein Gaarder, Victor Hellern e Henry Notaker, (2005, p.16) justificam a importância do entendimento do conhecimento religioso pela defesa do multiculturalismo e por questões filosóficas:

Um conhecimento religioso sólido também é útil num mundo que se torna cada vez mais multicultural. Muitos de nós viajam para o exterior, entrando em contato com sociedades que tem diferentes valores e modos de vida, ao mesmo tempo em que imigrantes e refugiados chegam a nossa própria porta, confrontando-se com um sistema social que lhes é totalmente estranho. Além disso, o estudo das religiões pode ser importante para o desenvolvimento pessoal do indivíduo. As religiões do mundo podem responder a perguntas que o homem vem fazendo desde tempos imemoriais. (GAARDER, HELLERN & NOTAKER, 2005, p.16).

Até mesmo Luc Ferry (2007), ex-ministro da educação da França, filósofo convicto ateu e exímio defensor de novas teorias que propõem o enfraquecimento das religiões, destaca que elas devam ser compreendidas, até mesmo e justamente por aqueles que as criticam¹⁷:

Mesmo quando não se é crente, com muito mais razão quando se é hostil às religiões, como veremos em Nietzsche, não temos o direito de ignorá-las. Mesmo que seja para criticá-las é preciso ao menos conhecê-las e saber um pouco do que falam. Sem contar que elas ainda explicam uma infinidade de aspectos do mundo no qual vivemos, que saiu inteiramente do universo religioso. (FERRY, 2007, p.73).

Desta forma, é de se esperar que a religião invada os muros escolares, seja formalmente pelos currículos visíveis e invisíveis, seja informalmente pela contextualização sócio-religiosa de cada escola e de seus alunos e professores.

Émile Durkheim foi um dos sociólogos que mais se deteve na questão da religião na sociedade. O educador Rubem Alves, detalha o pensamento do

¹⁷ Inclusive, na obra da qual esta citação foi retirada, o livro 'Aprender a Viver' (2007), Luc Ferry propõe a filosofia e o aprofundamento nos estudos filosóficos como substituição a religião.

sociólogo francês: “O sagrado é o centro do mundo, a origem da ordem, a fonte das normas, a garantia da harmonia. Assim, quando Durkheim explorava a religião, ele estava investigando as próprias condições para a sobrevivência da vida social.” (ALVES, 2005, p.64).

Entende-se que no trato sociológico da religião deve-se compreender o próprio conceito de **religião** e também o de **sagrado**. Dependendo da maneira pela qual são tomados estes termos, trilhamos reflexões diferentes no universo da cultura da escola. Para Durkheim¹⁸ (1967, *apud* Dubet 1996) a religião “é um sistema solidário de crenças e práticas relativas às coisas sagradas, quer dizer, separadas, interditas, crenças e práticas que unem na mesma comunhão moral, a que se chama Igreja, todos os que a ela aderem.” E, em decorrência, compreende o **sagrado** a partir de uma íntima relação com a sociedade e com o sentimento de pertença a ela do indivíduo:

O sagrado funda a moral da comunidade e deve ser concebido como a representação simbólica da consciência coletiva, do próprio social. Deste modo, a religião é a maneira como a sociedade representa a si mesma a sua natureza social dado, tal como a consciência coletiva, o sagrado é exterior à consciência individual, ele supera-a, ele reclama o sacrifício, alicerça a moral, e dá força aos atores. (DURKHEIN 1967 *apud* Dubet, 1996, p.28).

Sobre o pensamento de Durkheim, Rubem Alves chega a propor que o sentimento que move a religiosidade, a experiência religiosa em si, é uma mistificação inconsciente do sentimento de pertencer à sociedade:

Qual é essa coisa misteriosamente presente no centro do círculo sagrado? Onde surgem as experiências religiosas que os homens explicaram e descreveram com os nomes mais variados e os mitos mais distintos? A resposta não é difícil. [...] recebemos da sociedade um nome e uma identidade.[...] É compreensível que ela [a sociedade] seja o Deus que todas as religiões adoram, ainda que de forma oculta, escondida dos olhos dos fiéis.”. (ALVES, 2005, p.65)

Dubet também destaca a reflexão de seu conterrâneo, no que se refere à idéia em que Durkheim vincula a dicotomia sagrado/profano como propulsora de concepções dualistas:

¹⁸ DURKHEIN, E. *Les Formes élémentaires de La vie Religieuse*. Paris: PUF, 1967.

Nem mesmo o pensamento individual e moderno escapa a esta gênese religiosa, porque a clivagem sagrado/profano está no princípio do conhecimento e, em particular, do conhecimento científico. Todos os pensamentos dualistas, diz Durkheim, derivam da religião, mesmo da religião laica do individualismo que faz do próprio indivíduo um ser sagrado. (DURKHEIN 1967 *apud* DUBET, 1996, p.28 e 29).

Weber¹⁹ (1992, *apud* Dubet 1996) também se dedicou a compreensão sociológica da religião, e sua obra é referência obrigatória sobre o tema. Dubet cita Weber para exemplificar o quanto as lógicas de ação são submetidas a tensões:

É em Weber que encontramos uma das utilizações mais intensas da noção de tensão, quando ele mostra como um tipo de lógica e de significação religiosas se transforma logo que entra em relação com os diversos domínios da vida social com os quais ele se confronta necessariamente ao deixar de estar isolado na sua 'pureza'. A tensão resulta de a significação religiosa não se dissolver ao se chocar com outra esfera da existência, tal como não constitui com ela um dilema insuperável, uma contradição. [...].(DUBET,1996, p.185).

Com relação à idéia do sagrado, Weber segue em uma direção diferente da de Durkheim, centrando sua concepção na tensão psíquica dos indivíduos:

Do mesmo modo, não há verdadeiramente ruptura entre o sagrado e o profano, mas uma tensão na qual os indivíduos se instalam; uma dualidade objetiva manifesta-se na experiência sob a forma de uma tensão psíquica. As relações entre a integração do grupo e a fé são também definidas pela tensão, explica Weber, é a que opõe a esfera doméstica com os seus 'deuses privados', os das comunidades e das instituições, ao deus universal da fraternidade, aquele que torna, pelo contrário, o estrangeiro num ser plenamente humano. (DUBET,1996, p.185).

Já por meio da Sociologia da Experiência de Dubet (1996), nota-se que a religiosidade compõe dimensões específicas das lógicas de ação dos atores, sendo fundamental tanto para a constituição da sua subjetividade, como das lógicas de sistema. A própria noção da relação do indivíduo com o sagrado, a experiência religiosa, é usada pelo autor para descrever as características gerais da experiência:

A experiência é uma maneira de sentir, de ser invadido por um estado emocional suficientemente forte para que o ator deixe de ser livre, descobrindo ao mesmo tempo uma subjetividade pessoal. É assim que se fala habitualmente da experiência estética, amorosa, religiosa...[...] esta representação do vivido é ambivalente. Por um lado, ela aparece como propriamente individual, inefável em caso extremo, misteriosa, e irracional,

¹⁹ WEBER, M. **Parenthèse théorique: le refus religieux Du monde, sés orientations et sés degrés.** Enquête: 1992. p.127 - 172.

manifestação romântica do ser único e da sua história particular. Por outro lado, a experiência pode ser concebida como a recobertura da consciência individual pela sociedade, como esse transe original do social de que Durkheim e Weber falavam, no qual o indivíduo esquece de seu ego para se fundir em uma emoção comum, a do 'grande ser'. [...] (DUBET, 1996, p.94)

A fé e a experiência religiosa ainda são citadas por Dubet para descrever como que uma experiência, quanto mais subjetiva, se torna mais social:

A existência de Deus experimenta-se de duas maneiras diferentes: pela razão, em que se confunde com a ordem da natureza, e pela fé, em que se dá como uma experiência emocional. Esta fé é uma experiência puramente individual e plenamente social. (DUBET, 1996, p.102).

Porém, com as conseqüências da modernidade sobre a idéia de sociedade e de indivíduo, e da secularização de ambas, este autor destaca que cada vez mais os atores sociais apresentam-se distantes da transcendência:

A ambigüidade da palavra 'indivíduo' resulta também do fato de ela não evocar já nada da transcendência de um indivíduo 'fora do mundo'. Ele é perfeitamente imanente, dado nas suas emoções, nos seus sentimentos, na sua indignação, no seu sofrimento, na sua distancia e no seu empenhamento. (DUBET, 1996, p.261)

Alguns autores destacaram-se no campo da sociologia da religião e podem trazer contribuições na fundamentação desta pesquisa. O trabalho do pesquisador Rudolf Otto (1917) é considerado um divisor de águas em relação a pesquisas sobre a religião:

Esse termo [sagrado] ganhou realce numa obra sobre psicologia da religião, *A Idéia do Sagrado*, de Rudolf Otto, publicada em 1917. [...] Otto fala de uma dimensão especial da existência a que chama de *mysterium tremendum et fascinans* (em latim, 'mistério tremendo e fascinante'). É uma força que por um lado engendra um sentimento de grande espanto, quase de temor, mas por outro lado tem um poder de atração ao qual é difícil resistir. (GAARDER, HELLERN & NOTAKER, 2005, p.20).

Otto²⁰ propôs o conceito de numinoso²¹, designando o sagrado. Para ele o sagrado é o fulcro de toda a religião (1984, *apud* Cipriani 2007, p. 172) e possui dimensões que podem ser racionalizadas e dimensões que não podem.

²⁰ OTTO, R. *IL Sacro – L'irrazionale nell'idea Del divino e La sua relazione Al razionalale*. Milão: Feltrinelli, 1984.

²¹ Palavra que deriva de *númen*, ou "Espírito".

Otto volta, pois, a salientar que ‘são portanto, tanto os momentos racionais como os irracionais, da complexa categoria do sagrado, momentos *a priori*. E os segundos no mesmo grau que os primeiros: a religião não é vassala nem do *telos*, e também nem do *ethos*, nem vive de postulados. Também o irracional que há nela lança suas próprias raízes autônomas nas inexploráveis profundidades do próprio espírito. (CIPRIANI, 2007, p.173).

Outro autor de bastante destaque é o romeno Mircea Eliade²², que pesquisou diversos tipos de experiência religiosa. “Para ele, o conceito de sagrado é simples: é o oposto de profano. Sagrado é o que é separado, consagrado”. (GAARDER, HELLERN & NOTAKER, 2005, p.20). Desta forma, para Eliade o sagrado é 100% irracional, inatingível e indescritível, principalmente para aqueles que nunca experimentaram uma experiência religiosa. Ele define: “Primeiro: O Sagrado é qualitativamente diferente do profano: pode, todavia, se manifestar de qualquer modo e em qualquer lugar... Segundo: Essa dialética do sagrado é válida para todas as religiões [...]” (ELIADE, 1976 apud Cipriani, 2007, p.181).

O pensamento de Eliade, contudo, pode levar a inferir que os estudos de aspectos da religião estão vinculados obrigatoriamente a uma dinâmica subjetiva, o que limitaria sua abrangência. O aspecto indescritível do sagrado não é tomado aqui como objeto de estudo. A seguir, a definição dos conceitos de espiritualidade, religiosidade e principalmente o de cultura nos auxiliam a vislumbrar de que perspectiva compreendeu-se a relação dos jovens alunos com elementos da religião.

3.2 A ESPIRITUALIDADE, A RELIGIOSIDADE E A CULTURA

Além das definições de religião e de sagrado, problematizadas em relação a sua inserção no contexto escolar, cabe aqui a definição de conceitos que demarcam a relação dos sujeitos com o transcendente. Esta delimitação serve como balizadora da distância epistemológica e metodológica entre a observação de aspectos fenomenológicos religiosos e de aspectos culturais e históricos das religiões.

Toma-se a espiritualidade como uma qualidade humana, como uma das dimensões constitutivas comuns a todos integrantes da espécie. A espiritualidade em si não está necessariamente vinculada a qualquer instituição, como as religiões,

²² ELIADE, M. *Mith and Reality*. New York: Harper and Row, 1963.

e pode ou não ser notada, valorizada, desenvolvida. Para Clemente Ivo Juliatto (2009),

A espiritualidade refere-se a um processo interior que alimenta as convicções pessoais e motiva as ações. Refere-se à busca e ao encontro com o sagrado, com o que dá sentido à vida das pessoas. Ao mesmo tempo, trata-se de um encontro consigo mesmo e com as raízes humanas mais profundas. (JULIATTO, 2009, p.96)

O autor complementa:

A espiritualidade está muito presente na vida, embora em diferentes profundidades e não necessariamente ligada a uma confissão religiosa. As pessoas podem buscar a espiritualidade por meio da religião, da natureza, ou das suas realizações pessoais. (JULIATTO, 2009, p.99).

Entretanto, não é por não necessitar essencialmente das religiões que a espiritualidade não se relaciona intrinsecamente com estas instituições: “Espiritualidade não é sinônimo de religião, pois a espiritualidade não é província exclusiva da religião. Mas é na religião que ela encontra espaço privilegiado para se desenvolver plenamente e chegar à maturidade.” (JULIATTO, 2009, p.100).

Podemos conceber então que todos os sujeitos possuem uma dimensão da espiritualidade, que em alguns casos encontra no exercício de práticas religiosas seu espaço de desenvolvimento. Em outro texto, Juliatto (2008) explicita:

A espiritualidade, como a própria palavra sugere, é viver segundo o espírito e não apenas segundo a nossa condição biológica e material. Não se trata de estabelecer separação entre matéria e espírito; é um aceno àquilo que está na raiz da experiência humana: sua busca de transcendência. Assim, a espiritualidade [...] nos faz superar a imanência, isto é, aquilo que nos prende ao mundo e à materialidade da vida, para chegarmos à transcendência: a dimensão espiritual do humano. (JULIATTO, 2009, p.68).

Tal busca pela transcendência, psicologicamente localizada no sujeito, impulsiona-o a buscar e/ou manifestar-se individual ou coletivamente de forma se religar com o sagrado. Tescarolo compreende então a religiosidade como

dom humano que faz a pessoa se lançar em busca do ‘plenamente outro’ e catalisa suas disposições referentes ao sagrado. Corresponde à sensibilidade de intuir o mistério da existência e de procurar respostas aos questionamentos sobre o seu sentido. Ainda que possa não se manifestar em todas as pessoas, é a capacidade essencialmente humana de apreender a dimensão sagrada do mundo. A religiosidade não corresponde

à religião sistematizada ou institucionalizada, embora constitua seu pressuposto. (TESCAROLO, 2005, p.151).

Como o foco desta pesquisa não é o sagrado em si, ou a manifestação da religiosidade dos jovens, mas sim, a consciência histórica dos jovens e sua relação com a religião, propõe-se aqui o estudo da religião e do sagrado, pela perspectiva do pensamento de Otto (1917). Independentemente da subjetividade e profundidade mística da experiência religiosa, institucionalizada ou não, o sagrado sempre possui um lado racionalmente compreensível e observável. A religiosidade não é totalmente mística e subjetiva, podendo ser acessada por diversas racionalidades. Mesmo que nenhuma delas consiga apreendê-la no todo, é possível um bom desenho de suas características.

Busca-se, aqui, não observar a religião e tudo que a cerca como se todos seus elementos fossem místicos e fantasiosos, visão que recairia sobre uma racionalização bruta de fenômenos sociais e individuais. Reforça-se, ainda, a observação de sua face institucional pautada por experiências pessoais e coletivas, negando a visão da religião como constituída unicamente de elementos inefáveis e indescritíveis.

Para esta pesquisa, nos importa da religião e da relação dos indivíduos com o sagrado apenas aspectos da racionalidade histórica, isto é, o lado profano do sagrado. Delimita-se mais ainda este recorte de pesquisa reconhecendo-o inscrito na escola. Assim, compreende-se a religião como algo da cultura. Jean Claude Forquin apresenta *cultura* e *educação* como recíprocas e complementares, encarregando a educação de justamente selecionar e organizar o **algo da cultura** que deva ser transmitido: “Reconheçamos, a escola não ensina senão uma parte extremamente restrita de tudo o que constitui a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana.” (FORQUIN, 1993, p.13)

É importante salientar que a própria relação da cultura com a escola é multiperspectivada. Leila Alvarenga Mafra descreve que a cultura na escola é passível de três categorias de estudo: a cultura na escola, a cultura escolar e a cultura da escola. (MAFRA, 2003, p.125 a 130).

O estudo da cultura na escola elege um aspecto destoante da cultura que possa estar inserido no contexto escolar, como por exemplo, as diferentes etnias ou grupos minoritários em uma determinada escola. Nas palavras da autora:

Nesta dimensão, encontramos estudos que procuram examinar nos estabelecimentos escolares as características ou manifestações socioculturais específicas ou a diversidade e diferenças étnico-culturais marcantes entre os corpos discente e docente. (MAFRA, 2003, p.125).

Os estudos da cultura escolar, por sua vez, referem-se a observações do universo escolar sob o recorte de uma cronologia específica, observando transformações e manutenções de aspectos culturais.

Os estudos que têm o foco da cultura escolar tendem a privilegiar as transformações e impregnações que constituem a vida escolar, reconstituindo a trajetória histórica e social de instituições escolares, a partir de recortes espaço-temporais mais demarcados. (MAFRA, 2003, p.128).

A terceira concepção de presença da cultura definida por Mafra é a pesquisa da cultura da escola, que implica uma observação de especificidades desta escola.

Nesse tipo de estudo, o olhar dos pesquisadores dirige-se para os processos mais particulares e contingentes da escola, privilegiando as análises culturais do cotidiano, os acontecimentos, as interações sociais, os saberes construídos, reproduzidos e transformados no seu interior. (MAFRA, 2003, p.127).

É exatamente neste contexto, da cultura da escola, que se investigam os jovens, no espaço institucional do Colégio Marista Santa Maria, principalmente nesta relação com os saberes construídos e com a consciência histórica apresentada por eles. Esta especificidade cabe, ainda, no conceito de estudos sobre a subcultura científica: “Que diz respeito ao conhecimento produzido pelas ciências da educação, aos corpos de saberes que se expressam nas publicações científicas, nos manuais e nas práticas pedagógicas.” (MAFRA, 2003, p.127).

Apesar de elencarmos os aspectos religiosos institucionalizados pela Igreja Católica e pelo Ensino Religioso Escolar da escola estudada, este não é o objetivo principal, servindo, pois, como ferramenta auxiliar na contextualização da realidade dos jovens e conceitos pesquisados. Assim, se o estudo se referisse a cultura na escola, a investigação focaria as formas de manifestações religiosas presentes na juventude. Poder-se-ia, também, buscar conhecer a religião como fenômeno ou elemento da cultura refletida ou vivida pelos jovens.

Por mais óbvia que pareça a presença da religião no Colégio Marista estudado, por ser uma unidade pertencente a uma instituição católica, cabe-nos

apresentar como que esta relação esta posta estruturalmente. Não será levada em conta a composição familiar sócio-religiosa dos jovens ou outras informações que possam servir para delinear uma cartografia exata das intersecções da vida do jovem e da religião. Ao menos neste momento, apenas conheceremos parte da escola e seus mecanismos e ações educativas vinculadas à religião.

3.3 AS DIFERENTES PRESENÇAS DA RELIGIÃO NO COLÉGIO MARISTA SANTA MARIA

O Colégio Marista Santa Maria, por pertencer a uma instituição católica, possui uma grande relação com aspectos religiosos. Porém, esta relação acontece de diversas maneiras: através do Núcleo Pastoral e da disciplina de Ensino Religioso – apresentadas a seguir, e dos conteúdos da disciplina de história, compreendidos como conceitos históricos de temas religiosos – descritos no cap.4 deste trabalho.

3.3.1 Núcleo Pastoral

A Igreja Católica brasileira tem mostrado, através de seus documentos, estar muito interessada na captação e evangelização da juventude. Por meio da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) a Igreja manifesta seu foco e suas estratégias de evangelização mais atuais voltados a públicos específicos. Sobre os jovens, são claros em afirmar:

Cuidado particular merecem os jovens, considerando-se a situação que encontram na sociedade de hoje. Ela lhes apresenta uma oferta imensa de experiências potenciais e de conhecimentos, mas não lhes fornece recursos adequados para satisfazer suas aspirações. Além disso, muitas vezes os desvia para caminhos ilusórios de busca do prazer. Os jovens 'são um grande desafio para o futuro da Igreja' que deve torná-los 'protagonistas da evangelização e artífices da renovação social'. (CNBB, 2003, p. 116).

A opção pela juventude é clara e se faz de tal modo presente que a Igreja reúne e forma especialistas de diversas áreas de conhecimento na construção de documentos de evangelização específicos para os jovens.

Nossa intenção é considerar a juventude com suas potencialidades para renovar a sociedade e a Igreja. A juventude é a fase do ciclo da vida em que se concentram os maiores problemas e desafios, mas é também a fase de maior energia, criatividade, generosidade e potencial para o engajamento. (CNBB, 2007, p.23)

Todas as escolas e centros sociais da rede marista no Brasil possuem um setor específico, que atua em contato com os setores Psicopedagógicos, denominado Núcleo Pastoral. Esse setor, no qual pertencem no CMSM, possui um ou mais funcionários contratados com a função específica de evangelizar a comunidade educativa da escola ou centro social. Ou seja, leigos com diversas formações acadêmicas²³, atuam diretamente com educadores, alunos e familiares.

O trabalho pastoral é descrito como dotado de um estilo:

[...] simples e experiencial. Aos jovens apresentamos modelos de vida cristã que lhes permitam descobrir [...] o significado de ser cristão hoje. Organizamos atividades especiais tais como seminários, festivais, vigílias de oração, celebrações religiosas retiros e peregrinações. (...) ajudamo-lo a articular os seus ideais e convertê-los em objetivos adequados à sua idade e contexto social. (MISSÃO EDUCATIVA MARISTA, 2003, p.70).

Esta obra citada, Missão Educativa Marista, é entregue a cada funcionário da escola no momento de ingresso à instituição, apresentando um ideário institucional, e cobrando determinadas posturas morais e profissionais de cada colaborador.

Os núcleos pastorais dos colégios maristas são coordenados por um setor provincial, que recentemente publicou o Plano Provincial de Pastoral (2006). Este documento estabelece que as pastorais dos colégios ou obras sociais Maristas seja norteado pelos seguintes programas de ação:

Programa Marista de Formação, Programa Marista de Humanização, Programa Marista de Cultura da Solidariedade, Programa Marista da Animação Vocacional, Programa de Espiritualidade e Vivência Marista e Programa de Pastoral Juvenil Marista. (PROVINCIA MARISTA DO BRASIL CENTRO-SUL, 2006, p.130).

²³ Na Província Marista do Brasil Centro-Sul, regional Marista onde o Santa Maria se encontra, os pastoralistas possuem formações variadas, nas mais diversas áreas, como: pedagogia, teologia, filosofia, psicologia e história. É comum encontrar leigos que já tenham sido religiosos consagrados, como ex-freiras e ex-padres, trabalhando nessa função. Muitos colégios também contam com Irmãos Maristas trabalhando diretamente no Núcleo Pastoral. O Núcleo de Pastoral do CMSM é composto atualmente por cinco funcionários.

Cada um destes programas possui projetos que interagem com os alunos em dois focos diferenciados de público: o **foco específico**, atuando apenas com jovens e crianças que voluntariamente assumem sua opção cristã e buscam aprofundamento na sua crença, e o **foco geral**, atuando com todos os alunos do colégio na formação dos seus valores humanos respeitando sua opção religiosa.

Dentro do foco específico, se destacam os projetos da Pastoral Juvenil Marista (PJM) – que utiliza o modelo de evangelização da Pastoral da Juventude do Brasil (PJB) e da Pastoral da Juventude Escolar (PJE). Na prática se formam grupos de jovens divididos por faixa etária que participam de reuniões semanais, retiros e acampamentos. Com algumas séries específicas oferta-se a preparação para os sacramentos da Eucaristia e do Crisma.

Os jovens engajados na PJM esporadicamente se encontram em congressos e retiros provinciais e regionais. Os conteúdos programáticos, a simbologia e a linguagem do processo formativo da PJM são orientados pelo documento da Mística (2008), também voltado a juventude.

Uma das opções pedagógicas da Pastoral Juvenil Marista, é o processo integral de educação na fé. Ele acontece de forma processual, dinâmica e abrangente, sendo um itinerário que o próprio jovem percorre. [...] Esse processo deve ensejar que o jovem vivencie o projeto de Jesus Cristo, sendo apóstolo no meio de outros jovens, por meio da sua formação integral, com o jeito marista de ser, na construção de uma sociedade mais justa, ética e solidária, sinal da civilização do amor. (COMISSÃO NACIONAL DE EVANGELIZAÇÃO DOS IRMÃOS MARISTAS, 2008, p.20)

Percebe-se a influencia de outros documentos, também derivados de movimentos da Igreja Católica, nas proposições da Mística da PJM:

Por isso concordamos com a intuição do livro *Civilização do Amor: tarefa e esperança*²⁴, quando afirma que é necessário que se levem em conta os tempos de crescimento, de identificação afetiva, de assimilação e de compromisso próprios dos jovens. [...] Não se trata de caminhar pelos jovens, mas pelo contrário, de caminhar com eles. (COMISSÃO NACIONAL DE EVANGELIZAÇÃO DOS IRMÃOS MARISTAS, 2008, p.20)

Deve-se levar em conta que alguns dos jovens que responderam os questionários participam deste e de outros movimentos religiosos, que podem ser espaços determinantes não só de experiência de religiosidade, mas também de compreensão de conceitos religiosos. Portanto, coube a algumas perguntas do

²⁴ CONFERÊNCIA EPISCOPAL LATINO-AMERICANA (CELAM), 1997.

questionário respondido pelos jovens evidenciar suas opções religiosas e sua participação revelada pela frequência.

3.3.2 Ensino Religioso

O trabalho do núcleo Pastoral com o objetivo de evangelizar os alunos e funcionários da escola é facilmente observado no espaço da escola. Todo o ambiente é ornamentado com imagens religiosas, principalmente das do santo fundador do instituto e de Maria. Mesmo os alunos que não professam a fé cristã católica, são atingidos por projetos de foco geral de formação de valores. Assim, toda manhã antes do início da aula, se pode ouvir pelo circuito de rádio interno a transmissão do momento da oração da manhã.

Dentro de sala de aula, muitas vezes os pastoralistas realizam atividades de formação humana, envolvendo os alunos em discussões e reflexões de temas como paz, respeito, amizade e afetividade, segundo a moral cristã.

Estas estratégias são comuns a escolas confessionais, isto é, aquelas que deliberadamente professam sua religiosidade e não medem esforços para disseminar suas crenças, utilizando simbologias, estratégias de doutrinação e os espaços do colégio como forma de evangelização.

Porém, a religião não aparece apenas nas ações pastorais da escola. Da primeira série do ensino fundamental, até a segunda série do ensino médio, as crianças e jovens recebem semanalmente aulas da disciplina de Ensino Religioso. Esta disciplina, desde a mudança da lei em 1997, não deve fazer parte da religiosidade professada por uma determinada tradição religiosa, pois legalmente está instituída como disciplina que trata do fenômeno religioso como objeto de ensino, logo, apresentando todas as matrizes religiosas e tendo proibida a doutrinação de qualquer uma delas.

Um artigo de uma revista científica de circulação provincial marista trata da nova configuração desta disciplina: “Pela Lei 9.475/97 da LDB sobre o Ensino Religioso, a prioridade passou a ser o fenômeno religioso, sem excluir qualquer confissão ou denominação religiosa.” (GARUTTI, 2009, p.63) A nova redação desta lei é objetiva:

Art.1º O art. 33 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: Art. 33 – O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas do ensino fundamental, assegurado o respeito a diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. (CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL, 2007, p.100).

Sabe-se, contudo, que o Ensino Religioso escolar não possui ainda dimensão acadêmica definida, pois não existem cursos de licenciatura e bacharelado específicos para este fim. Os teóricos que apóiam a disciplina buscam uma articulação nacional²⁵ para que o Ensino Religioso seja mais respeitado e garantido de acordo com a lei.

A rede Marista de colégios também se faz presente nessa discussão, e possui uma matriz orientadora curricular para esta disciplina assim como para todas as outras. Este documento, produzido por professores e assessores psicopedagógicos de várias escolas da província²⁶ sublinha o caráter multicultural e a abordagem não confessional da disciplina.

O E.R. não é uma ciência, mas uma área de conhecimento humano que complementa a formação humana na dimensão religiosa. [...] Os eixos estruturadores para o E.R. são: fundamentos (teologias, culturas, tradições religiosas e livros sagrados), linguagem religiosa (ritos, Ethos e mitos) e relações sócio-religiosas. (MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO RELIGIOSO, s/d, p.07).

O terreno de todas estas facetas entre religião e cultura escolar é extremamente irregular. O Ensino Religioso Escolar ainda busca maior identidade, sendo muitas vezes ministrado de acordo com a concepção de cada professor, tendo em vista a falta de uma formação específica. Desta forma, carecem pesquisas que investiguem se esta disciplina escolar avançou em consonância com sua mudança legal, ou se ainda possui caráter proselitista e confessional. O fato é que os jovens, as crianças e as famílias, sem falar na comunidade científica, ainda a consideram como disciplina de menor importância, pois além de não ser cobrada em testes de vestibular, também não garantiu sua consistência acadêmica.

²⁵ Alguns órgãos independentes trabalham em defesa do Ens. Religioso, como o FONAPER (Fórum Permanente de Ensino Religioso, www.fonaper.com.br), e o GPER (Grupo de Pesquisa em Ensino Religioso, www.gper.com.br).

²⁶ Grupo de Estudos: Adalgisa Aparecida de Oliveira Gonçalves, Ana Tereza Napolini, Ascânio João Sedrez, Carmem Lúcia Carnieri, Dyogenes Philippsen Araujo, Isabel Cristina Michelan Azevedo e Ricardo Santos Chiquito.

3.3.3 A questão do espaço ideal para a aprendizagem de conteúdos religiosos

Aproveitando o contato com os jovens e a possibilidade de também inquirir os professores de história, realizou-se uma pergunta comum a estes dois públicos para buscar saber em qual espaço os sujeitos acreditavam ser mais adequado para o ensino de conteúdos religiosos.

Ao preencher este item do questionário, o sujeito deveria ordenar os dez espaços de ensino de conteúdo religioso, assinalando os primeiros como espaços 'mais adequados' e os últimos como espaço 'menos adequados'.

Os espaços possíveis já constavam no questionário. São eles:

- Em casa, com a família. (Na fig.07 abaixo, citado como “casa”).
- Pela mídia: internet, rádio, televisão, filmes, noticiários, documentários... (Na fig.07 abaixo, citado como “Mídia”).
- Nas formações das próprias religiões (catequese, escola dominical, cursos de iniciação...). (Na fig.07 abaixo, citado como “Formações específicas”).
- Na escola, na aula de sociologia. (Na fig.07 abaixo, citado como “Sociologia”).
- Na escola, na aula de filosofia. (Na fig.07 abaixo, citado como “Filosofia”).
- Na escola, na aula de ensino religioso. (Na fig.07 abaixo, citado como “Ensino Religioso”).
- Na escola, na aula de história. (Na fig.07 abaixo, citado como “História”).
- Na escola, em atividades extra-curriculares (pastorais, grupos de estudo, momentos religiosos..). (Na fig.07 abaixo, citado como “Atividade extra-curricular”).
- Com amigos. (Na fig.07 abaixo, citado como “Amigos”).
- Livros e revistas especializados. (Na fig.07 abaixo, citado como “Livros”).

Para contabilizar as opiniões dos dois públicos, atribuíram-se pontuações equivalentes a cada posição no ranking da seguinte forma: o item citado na 1ª colocação recebia 10 pontos, o item citado na 2ª colocação recebia 09 pontos e assim sucessivamente, até que o último item citado, em 10º, recebia apenas 01 ponto. Desta forma foi possível somar a pontuação destes dez espaços de ensino de

conteúdos religiosos por parte dos jovens e dos professores, estabelecendo um ranking de acordo com os ambientes considerados mais adequados.

O resultado dos jovens sugere que as formações específicas de cada religião sejam os espaços mais adequados para aprender sobre elas. Em segundo lugar, aparecem as atividades extra-curriculares que provavelmente receberam bastante pontuação devido a grande participação dos jovens nas atividades da pastoral da escola. Somente em terceiro lugar a aprendizagem de conteúdos religiosos foi atribuída a um espaço dentro de sala de aula, com a opção pela disciplina de Ensino religioso.

Os últimos espaços, os quais receberam menor pontuação, afirmam que os jovens não consideram muito adequados para o ensino de conteúdo religioso a mídia, a disciplina de sociologia, o contato com amigos e a disciplina de sociologia.

De maneira geral, os jovens estudantes demonstraram que as matérias escolares não são ambientes muito favoráveis para o ensino de conteúdo das religiões. Dos cinco primeiros colocados, três são espaços fora da sala de aula e apenas dois são disciplinas escolares, ensino religioso em terceiro e história em quinto.

Chama-nos a atenção a posição da disciplina de história como espaço de aprendizagem de conteúdos religiosos, citada na quinta colocação. Para os jovens, esta disciplina é mais oportuna no ensino da religião do que o estudo em livros, do que as disciplinas de sociologia e filosofia, e do que o contato com a mídia e com seus colegas. Porém, em linhas gerais, quando se trata de conteúdos das religiões, os jovens não identificam o currículo formal como mais ideal para o seu aprendizado.

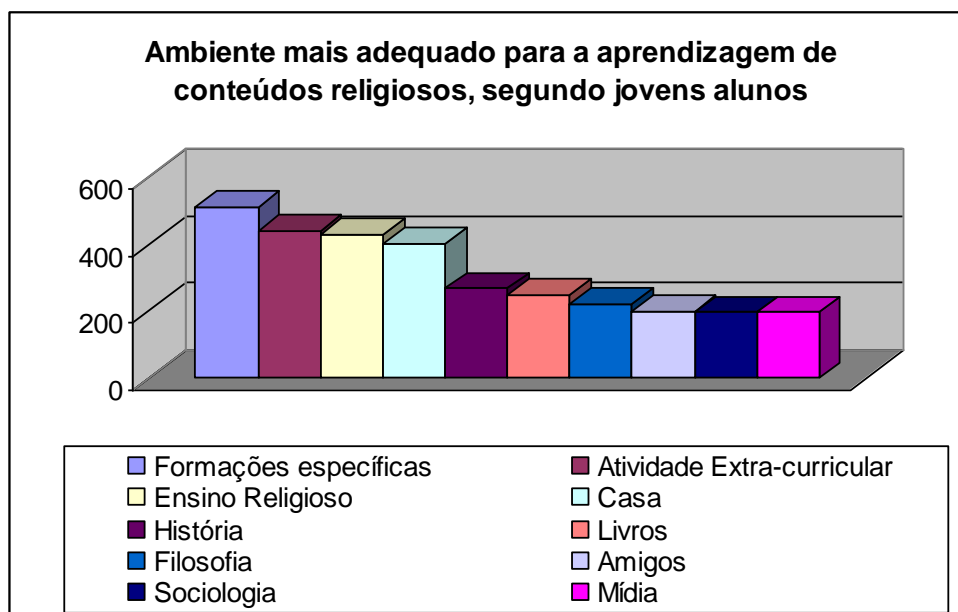


FIGURA 07 – GRÁFICO DO AMBIENTE MAIS ADEQUADO PARA A APRENDIZAGEM DE CONTEÚDOS RELIGIOSOS, SEGUNDO OS JOVENS ALUNOS
 FONTE: O autor (2010)

O resultado da opinião dos professores de história difere das dos jovens alunos. Para os professores, o espaço mais adequado para aprender conteúdos religiosos é em casa, com a família. Esta afirmação pode nos parecer surpreendente pois demonstra que os professores não reconhecem os conteúdos religiosos como parcelas da cultura que deveriam integrar o currículo formal. Tanto é que os outros espaços mais bem posicionados – a formação das próprias religiões, livros e atividades extra-curriculares – também são de momentos fora do currículo formal escolar.

Podemos deduzir que, para os professores de história, os conteúdos religiosos são de menor importância ou não são adequados para serem lecionados formalmente na escola. Esta dedução é particularmente preocupante quando contrastada com a quantidade de referências a conteúdos religiosos encontradas no próprio material didático da disciplina de história, analisada a seguir (item. 4.1, p.69).

Os ambientes menos adequados para o ensino de conteúdos religiosos seriam então, na visão dos professores, as disciplinas de filosofia, história e sociologia. De modo geral, os jovens e especialmente os professores **não** reconhecem a disciplina de história como espaço conveniente e adequado para o ensino de conteúdos relacionados às temáticas religiosas. É este ponto delicado que esta pesquisa procurou problematizar.

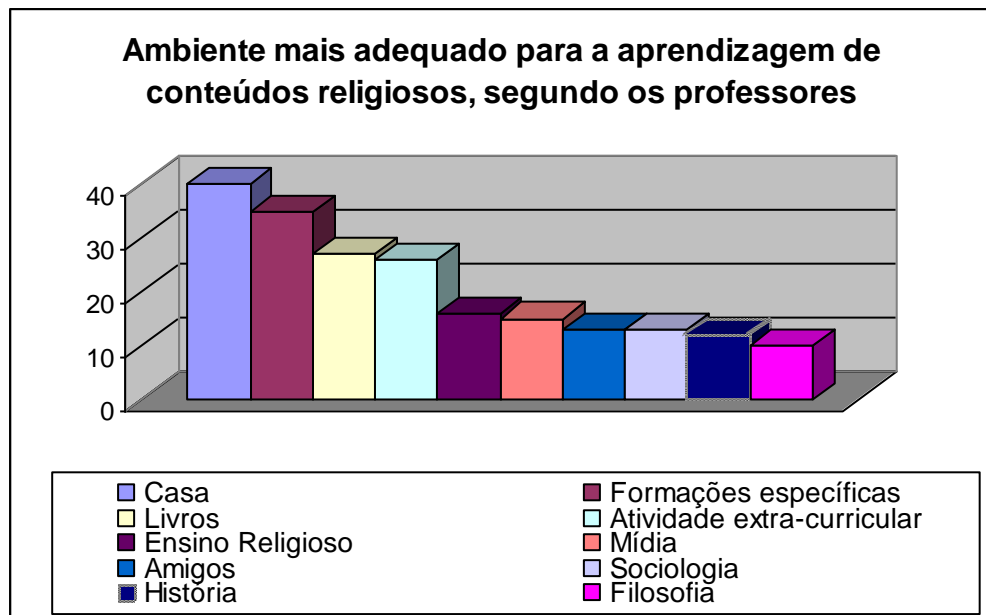


FIGURA 08 – GRÁFICO DO AMBIENTE MAIS ADEQUADO PARA A APRENDIZAGEM DE CONTEÚDOS RELIGIOSOS, SEGUNDO OS PROFESSORES
FONTE: O autor (2010)

4 RELIGIÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA

A história como ciência inscrita e fundamentada na teoria da história é o elo de racionalidade que nos direciona para o foco específico da pesquisa: a consciência histórica. Entre tantas etapas do ensino de história, buscou-se identificar um elemento objetivo no qual se pudesse tomar como partida das considerações a cerca da religião na história. Dentre as diversas possibilidades, optou-se por um dos elementos mais concretos desta relação: a presença da religião no ensino de História através do seu **livro didático**.

4.1 O LIVRO DIDÁTICO

Que é afinal um livro didático? O que o diferencia de outros materiais escolares e de consulta tanto por professores como alunos? Antônio Augusto Gomes Batista (1999) traça uma definição bem específica:

Trata-se deste tipo de livro que faz parte do nosso cotidiano: que é adquirido, em geral, no início do ano, em livrarias e papelarias quase sempre lotadas; que vai sendo utilizado à medida em que avança o ano escolar e que, com alguma sorte, poderá ser reutilizado por outro usuário no ano seguinte. Seria, afinal aquele *livro* ou *impresso* empregado pela escola, para o desenvolvimento de um processo de ensino ou de formação. (BATISTA, 1999, p.534).

Já Gimeno Sacristán (s.d., *apud* Munakata 2007), por sua vez, apresenta o livro didático como um elemento crucial na educação, que possui uma vasta dimensão oculta, no que se refere à seleção dos seus conteúdos:

Por trás do “texto” (livros, materiais, suportes vários), há toda uma seleção cultural que apresenta o conhecimento *oficial*, colaborando de forma decisiva na criação do saber que se considera legítimo e verdadeiro, consolidando os cânones do que é verdade e do que é moralmente aceitável. Reafirma uma tradição, projetam uma determinada imagem da sociedade, o que é uma atividade política, harmonia social, as versões criadas sobre as atividades humanas, as desigualdades entre os sexos, raças, culturas, classes sociais; isto é, definem simbolicamente a representação do mundo e da sociedade, predispõe a ver, pensar, sentir e atuar de certas formas e não de outras, o que é conhecimento importante, por que são ao mesmo tempo objetivos culturais, sociais e estéticos. Por

trás de sua parente assepsia não existe neutralidade, mais a ocultação de conflitos intelectuais, sociais e morais. (MUNAKATA, 2007, p.137).

Este material apenas recentemente vem atraindo a atenção de pesquisadores da educação que se dividem em duas vertentes: os que estudam o **uso do livro** e os que o analisam diretamente por seu **conteúdo**. As pesquisas do **uso do livro** didático têm buscado compreender de que maneira os professores e alunos utilizam os livros didáticos na construção do conhecimento. Para isso, os pesquisadores observam a rotina de sala de aula e as opções teórico-metodológicas dos professores. Já aqueles que estudam o conteúdo propriamente dito do livro, seguem por muitas correntes e maneiras diferentes de análise.

Acima de tudo a análise dos livros didáticos justifica-se pela grande relevância que estes instrumentos possuem na dinâmica educacional. O livro é a grande ferramenta teórica de professores e alunos, orienta os estudos e as mediações com o conhecimento. Assim, “investigações tem mostrado que o livro didático e a escola estabelecem relações concretas com o mundo da cultura.” (BATISTA, 1999, p.534).

Muitas vezes, o livro didático é a única referência do conteúdo acessada pelos professores, servindo como parâmetro principal:

Em primeiro lugar, vem-se constatando que – ainda que lamentavelmente – os livros didáticos são a principal fonte de informação impressa utilizada por parte significativa de alunos e professores brasileiros e que essa utilização intensiva ocorre quanto mais as populações escolares (docentes e discentes) tem menor acesso a bens econômicos e culturais. (BATISTA, 1999, p.531).

Esta apropriação universal do livro preocupa até mesmo os organizadores do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que são responsáveis por selecionar e avaliar os livros:

[o livro didático] tornou-se(...) um dos principais fatores que influenciam o trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, definindo o currículo, cristalizando as abordagens metodológicas e quadros conceituais, organizando, enfim, o cotidiano da sala de aula. (MUNAKATA, 2007, p.140).

Percebe-se que o livro, ainda mais o de história, possui uma dimensão ideológica muitas vezes velada, principalmente quando usado como única fonte de referência, pois tal fato “reforça a importância do papel que o livro didático exerce

para a formação de um conceito de História e para a visão de História que constitui o senso comum”. (ABUD, 1984, p.81).

O livro de história com um discurso monológico, impessoal, oferece possibilidades de ensino de um conhecimento histórico pronto, acabado, transferindo-se a responsabilidade de crítica e de reflexão para outras instâncias. Sobra ao aluno uma sensação de que existe sempre uma verdade absoluta, uma história real, fechada, própria de ser examinada e questionada apenas por especialistas.

É principalmente materializado no livro que os conhecimentos históricos e as formas as quais são apresentados correm o risco de validar o ‘saber’ como uma imposição. Em qualquer conteúdo a tendência a sua simplificação, por vezes justificada para facilitar a compreensão em determinada faixa etária, poderá reforçar a aceitação de um conhecimento, que ganhará um ar de verdade absoluta e inquestionável.

O livro didático tornou-se o elo entre professor e aluno, mediando o saber oficial e estabelecendo prioridades. Mais do que necessária, a análise constante dos livros didáticos permite que se perceba que todas as seleções de currículo e fatos históricos e os meios utilizados para isso não são de forma alguma arbitrários. Isto é, o livro didático sempre responde a intenção dos historiadores envolvidos em sua confecção. Nas palavras de Maria Laura Franco:

[...] da multidão de manifestações da vida humana - passíveis de se tornarem ‘fatos históricos’ -, o historiador seleciona as que considera mais importantes para o processo histórico e interpreta-as de acordo com seu quadro de referência. Obviamente essa seleção é preconcebida. (FRANCO, 1982, p.49)

Ainda, a análise dos livros didáticos nos mostra se houve omissões, atenuações e formulações tendenciosas no trato das informações. O pesquisador Kazumi Munakata, parte do pressuposto que por trás do livro há uma ideologia que lhe é estruturante, e, assim, aumenta seu desafio de análise: “o ideológico do livro didático se concentra para além dos eventuais lapsos conceituais e éticos que possa conter; ele lhe é estruturante, na medida em que esse material é um dos dispositivos fundamentais na educação escolar.” O autor ainda ressalta que: “Para examiná-los é preciso não apenas a elucidação de seus conteúdos, mas também dos

procedimentos de sua produção, difusão, circulação, escolha e aquisição.” (MUNAKATA, 2007, p.137). Já Rafael Valls afirma que:

[...] da mesma maneira um texto escolar sempre deve ser um manual para ser trabalhado, pois do contrário sugere uma idéia da historiografia como algo simplesmente transmitido e nega o caráter ativo (de construção de um conhecimento histórico) e produtivo (formação de sentido histórico dos alunos) da mesma. (VALLS, 2008, p.34).

Conscientes de que os livros obedecem não apenas aos interesses pedagógicos, entrelaçando-se em uma rede de contextos e influências políticas e mercadológicas, cabe-nos a observação do que é esperado e permitido dos livros em relação ao trato com os conteúdos e temas religiosos.

A presença da religião é observada e citada pelo Estado no controle e regulamentação dos materiais didáticos. Segundo o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), desde 1999, é critério de eliminação para o material analisado: “fazer doutrinação religiosa desrespeitando o caráter laico do ensino público.” (GATTI, 2007, p.30). O fato de se encontrar este critério claro sobre a possibilidade de doutrinação certifica da possibilidade dos livros de história então tratarem direta ou indiretamente de fenômenos religiosos ou de religiões concebidas institucionalmente. Neste aspecto, a postura do livro pode variar entre a omissão, relegando as influências das matrizes religiosas a um pano de fundo ou acontecimentos menores, e o extremo oposto, supervalorizar as mesmas a ponto de deliberadamente fazer do livro de História uma ferramenta doutrinária.

Com relação à teoria da história, Valls cita Rüsen²⁷ (1997) que reforça a idéia da necessidade de novas pesquisas na área:

Por uma parte, as escassas investigações teóricas e empíricas exigidas pelas análises dos manuais e, por outra, o desconhecimento quase absoluto pelas formas em que são usadas e, portanto, a enorme dificuldade de conseguir uma melhora dos mesmos enquanto estas questões prévias não são minimamente conhecidas. (VALLS, 2008, p.30).

Valls apresenta as condições que Rüsen crê serem fundamentais para a construção de um livro didático de história, e que consiga desenvolver a consciência

²⁷ RÜSEN, J. *El libro de texto ideal: reflexiones em torno a los médios para guiar lãs clases de historia*”. En *Iber*, nº 12, p.79-93. 1997. (original alemán es de 1992).

histórica e a capacidade narrativa dos alunos. Segundo ele, o livro didático deve, entre outros fatores:

tematizar-problematizar-contextualizar, desde uma perspectiva histórica, a construção dos conceitos do próprio e do 'outro' em referencia, especialmente, ao nacional e ao étnico. [...] Interrogar sobre as próprias concepções dos alunos e dos professores a respeito do passado para que saibam argumentá-las, fundamentá-las adequadamente a partir dos procedimentos, conhecimentos e interpretações historiográficas existentes e para que saibam detectar que suas próprias representações não são simplesmente subjetivas-individuais senão que, pelo contrário, tem uma grande dependência de outras opiniões já generalizadas no passado e que permanecem, mais ou menos alteradas, na sociedades atuais. entender o conhecimento histórico do passado como uma contribuição básica para a compreensão do presente e das possíveis perspectivas do futuro, evitando tanto o falso 'objetivismo historicista' (a negociação do caráter processual e aberto do nosso conhecimento do passado) como o 'presentismo' (a não alteridade) históricos. (VALLS, 2008, p.33).

Estes pressupostos fazem parte de uma lista mais extensa de Rüsen (VALLS, 2008, p.31-34) no auxílio a elaboração de um livro didático de história realmente capaz de auxiliar na relação de professores e alunos com o conhecimento histórico. Todavia, o recorte desta pesquisa não abarca esta profunda análise ideológica, julgando as omissões ou posicionamentos teóricos historiográficos dos livros investigados. Também não foi analisado o uso do livro, no qual o contexto de sala de aula se faria necessário para elucidar a relação dos sujeitos com o material.

O estudo exploratório, realizado com apenas um volume da coleção²⁸ utilizada na escola, possuiu o objetivo de constatar a presença de conteúdos tocantes a religião. Caso a resposta fosse positiva, como de fato foi, os demais volumes também seriam analisados, tendo as suas respostas categorizadas e utilizadas na construção de questionários propostos aos alunos.

Para atingir o objetivo geral da pesquisa, e ter em mãos narrativas dos jovens que serviram como base de um delineamento do desenvolvimento de suas consciências históricas, a análise do livro ocorreu como uma das técnicas conjugadas, somadas aos questionários e ao aprofundamento teórico. A leitura dos livros didáticos e a tipificação dos conteúdos encontrados resultaram em um material significativo mas não suficiente para captar isoladamente os dados pretendidos por

²⁸ RODRIGUE, J.E. **História em Documento: Imagem e Texto. Vol 05 – Ensino Fundamental**. São Paulo: FTD, 2001.

esta pesquisa. Segundo Lessard-Hebert (2005) a análise de documentos exige outras técnicas de pesquisa:

A análise de conteúdo; trata-se de uma técnica que tem, com frequência, uma função de complementaridade na investigação qualitativa, isto é, que é utilizada para 'triangular' os dados obtidos através de uma ou duas outras técnicas. (LESSARD-HÉBERT, 2005, p.144).

Esta complementaridade de técnicas, ou triangulação, também é citada por Alves-Mazzotti (2004):

A análise de documentos (...) pode ser combinada com outras técnicas de coleta, o que ocorre com mais frequência. Nesses casos, ela pode ser usada tanto como técnica exploratória (indicando aspectos a serem focalizados por outras técnicas), como para 'checagem' ou complementação dos dados obtidos por meio de outras técnicas. (ALVES-MAZZOTTI, 2004, p. 169).

Paralelamente à análise dos conteúdos dos livros, aplicou-se um questionário²⁹ aos quatro professores de história do Colégio estudado, os quais se dispuseram a relatar suas opiniões referentes ao papel do livro didático em suas aulas e a escolha do material, além de questões referentes à relação entre religião e história, apresentadas no decorrer desta dissertação em contraponto a opinião dos alunos. A investigação com os educadores não é resultado de uma substituição dos principais sujeitos observados, os jovens, mas apenas apresenta informações complementares significativas na construção da pesquisa principal.

Os professores inquiridos são responsáveis pelo ensino de história na escola, de 5ª série do ensino fundamental a 3ª série do ensino médio. Dois deles são graduados em história, um é graduado em filosofia e outro em ciências sociais. O tempo de suas formações varia entre 12 anos e 26 anos. Os professores apresentam uma longa experiência em sala de aula, tendo lecionado esta disciplina entre 10 anos, o menos experiente, e 25 anos, o mais experiente. Em questões de apresentação de perfil individual, três professores assinalaram pertencerem à religião católica, sendo pouco praticantes. Um professor declarou não ser adepto de nenhuma religião.

Nas questões específicas ao livro didático as opiniões se dividem quanto à escolha do material pela escola. Dois professores não concordam com o uso deste

²⁹ O questionário aplicado aos professores, bem como os modelos variados aplicados aos jovens, pode ser lido na seção de apêndice.

material, sem apresentar justificativas. Os outros dois concordam com a escolha dos livros. O professor 02 sinaliza que “é um bom material, depois da reformulação”, já o professor 04 ressalta que “a linguagem é de fácil entendimento e os textos são bem didáticos”.

Em relação ao papel desempenhado pelos livros didáticos em suas aulas, todos ressaltam sua importância, variando na forma de utilização. Para o professor 01 o livro “serve como material de apoio durante a execução da aula. Os exercícios propostos são utilizados pela retomada e aprofundamento do conteúdo.” Para o professor 02, o livro didático é: “importante. Serve como meio para pautar as aulas. Pois, os alunos são orientados a estudar e fazer tarefas pelo livro.” Para o professor 03 o livro serve: “apenas como referência na seqüência dos conteúdos ou escolha destes. Também auxiliam como uma leitura a mais sugerida aos alunos.” Por sua vez, o professor 04 utiliza o livro como: “Material de apoio. Uso os textos como referência. Os documentos e imagem contribuem para a análise de contexto. Exercícios que exigem certa reflexão são utilizados.”

Pode-se notar que, apesar das variações entre as respostas, os relatos dos professores a cerca do livro didático, em geral, colocam-no em função de destaque no processo de ensino de história. Seja pautando as aulas, seja utilizando apenas os textos de referência, a história contida nos livros desta escola é apresentada aos alunos de forma proeminente. Assim, as informações recolhidas nos livros e apresentadas a seguir são de extrema importância no ensino de história destes jovens alunos. Os dados coletados no estudo exploratório, no qual foi realizada a análise do conteúdo dos livros, foram utilizados na confecção dos questionários aplicados aos alunos e no reconhecimento teórico dos temas religiosos como parte do que Rüsen denomina de conceitos históricos (RÜSEN, 2007, p.92).

4.1.1 Estudo exploratório: Análise do conteúdo do Volume 05.

A coleta e o tratamento dos dados foram realizados como primeira incursão exploratória da pesquisa. Selecionou-se a coleção “História em Documento – Imagem e Texto” da editora FTD³⁰, adotada de 5ª a 8ª séries do Ensino

³⁰ A editora FTD também é integrante do Instituto Marista.

Fundamental do Colégio Marista Santa Maria. O estudo foi realizado com a leitura do volume 05, destinado a 5ª série, no qual foram identificados todas as citações referentes à religião ou religiosidade. O resultado desta investigação apresenta-se no Quadro 01 abaixo, no qual a coluna **conteúdo religioso** apresenta a localização do conteúdo nas páginas dos livros e a coluna **como é trabalhado pelo livro** explica de que maneira esta temática é desenvolvida.

No livro para a 5ª série a quantidade de citações é bastante significativa sendo que o único capítulo que não apresentou referências a conteúdos religiosos foi o “Cap.17 - Como se organizou a cultura romana?”. Os textos que se referiam a temáticas religiosas de maneira superficial e concisa estão identificados no quadro como **citação breve/superficial**.

Volume 05: Unidade 01 – O ESTUDO DA HISTÓRIA	
Conteúdo Religioso	Como é trabalhado pelo livro
Capítulo 01: O que estuda a história?	
p.16 e 17 – Conto do budismo chinês.	Metáfora ilustrando a aprendizagem de história introduzindo a temática do capítulo.
p. 21- <i>Folclore é História também</i> . Festa do Divino em Goiás.	Festa religiosa como folclore.
Capítulo 02: Quanto tempo o tempo tem?	
p.26 – Passagem Bíblica do antigo testamento.	Texto bíblico para se refletir sobre o tempo, introduzindo o capítulo.
p. 29 – Explicação de contagem do tempo de igrejas na Idade Média.	Ilustração e exemplificação da contagem do tempo através dos sinos das igrejas.
p. 30 e 31 – Cronologia Cristã e de outras tradições religiosas.	Explicação pormenorizada de como a Cronologia Cristã foi definida.
p. 32 – Em um texto fictício, citação de <i>Deus</i> e <i>Jesus Cristo</i> .	Atividade para compreensão de cronologia.
Volume 05: Unidade 02 – NOSSA ORIGEM	
Capítulo 03: Qual a origem do homem e da mulher?	
Conteúdo Religioso	Como é trabalhado pelo livro
p. 38 – Mito da Criação do homem e da mulher, da África Ocidental.	O mito é utilizado para iniciar a reflexão do capítulo sobre a origem da espécie humana.
p. 42 – Citação sobre a presença de rituais, oferendas e o enterro de mortos dos <i>Homo sapiens neanderthalensis</i> .	Citação breve/superficial
Capítulo 04: Como viviam os primeiros homens e mulheres?	
p. 48 – Mito do povo Caiapó sobre a vida dos primeiros humanos.	O mito é utilizado para iniciar a reflexão do capítulo sobre o modo de vida dos ancestrais humanos.
p. 52 – Pensamento e crença no Paleolítico.	Explicações sobre a crença do 'homem pré-histórico' com características animistas, com análise de pinturas rupestres e esculturas das Vênus em diversas sociedades.
Capítulo 05: Como aprendemos a plantar e a criar animais?	

p. 58 – Mitos indiano e nigeriano sobre a relação do homem com a agricultura e a criação de animais.	O mito é utilizado para iniciar a reflexão do capítulo sobre o modo de vida dos ancestrais humanos.
p. 64 e 65 – Pensamento e Crença no Neolítico.	Citações superficiais sobre os ritos religiosos do período neolítico, como Stonehenge e rituais funerários.
Capítulo 06: O que sabemos sobre a pré-história da América?	
p. 70 e 71 – Mitos de indígenas Suruí rondonienses e Kagabas colombianos sobre as origens dos povos americanos.	O mito é utilizado para iniciar a reflexão do capítulo sobre o modo de vida dos ancestrais humanos.
Volume 05: Unidade 03 – ANTIGUIDADE ORIENTAL	
Capítulo 07: Como as comunidades agrícolas se tornaram cidades?	
Conteúdo Religioso	Como é trabalhado pelo livro
p.82 e 83 – Poema sumério que narra o mito do início da transformação de comunidades agrícolas em cidades.	O mito é utilizado para iniciar a reflexão do capítulo sobre o início da transformação de comunidades agrícolas em cidades.
Capítulo 08: Quem era o rei? Por que o povo obedecia às suas ordens?	
p.92 e 93 – Transcrição de depoimento do Código de Hamurábi, com sua crença politeísta.	A transcrição deste depoimento é utilizada para iniciar a reflexão do capítulo sobre Reis na história.
p. 94 – citação de relação do poder dos reis dos povos mesopotâmicos com os deuses.	Citação breve/superficial
p.96 e 97 - citação de relação do poder dos reis dos povos mesopotâmicos com os deuses.	Explicação breve sobre o domínio dos sacerdotes sobre o povo. Inclusão do conceito de <i>coerção</i> na seção de vocabulário.
p. 100 e 101 – Descrição sobre a cidade de Babilônia e sua relação com a autoridade religiosa.	Explicação detalhada e ilustrada sobre a religiosidade na Babilônia e a presença das diversas construções arquitetônicas de templos e capelas. Informação em detalhe de um templo dedicado ao deus Marduk, também ilustrado.
Capítulo 09: Por que e para quem foram erguidas as pirâmides?	
p.108 e 109 – Mito Egípcio sobre a criação das pirâmides e a divindade do Faraó.	O mito é utilizado para iniciar a reflexão do capítulo sobre a civilização egípcia.
p. 110 a 118 – Capítulo sobre a sociedade egípcia e toda a sua relação com as divindades.	O capítulo apresenta uma explicação detalhada da influência das crenças religiosas egípcias na constituição de sua sociedade.
Capítulo 10: O que faz um povo se sentir unido?	
p. 122 a 133 – Capítulo sobre o povo hebreu.	O conteúdo é trabalhado com base nos textos bíblicos, porém percebe-se um esforço em não apresentar a história de forma catequética. A palavra <i>bíblia</i> é destacada na seção 'vocabulário'. Os exercícios da seção 'desafios' incluem consultas bíblicas. Na seção 'Refletindo sobre a história' apresenta-se a Bíblia como documento histórico que, como os outros, necessitam ser investigado e contextualizado.
Capítulo 11: Como era feito o comércio?	
p. 138 – Texto bíblico do livro de Ezequiel sobre a expansão do comércio fenício.	A narrativa bíblica é utilizada como texto teórico na compreensão do conteúdo (rotas do comércio do povo fenício).
Capítulo 12: Como se forma e se mantém um império?	
p. 148 – citação de relação do poder dos reis persas com as divindades.	Citação breve/superficial
Volume 05: Unidade 04 – O MUNDO GREGO	
Capítulo 13: Como a história da Europa começou?	
Conteúdo Religioso	Como é trabalhado pelo livro

p. 158 e 159 – Mito grego da Guerra de Tróia.	O mito é utilizado para iniciar a reflexão do capítulo sobre a civilização grega.
p.160 - citação dos cultos da civilização minóica.	Citação breve/superficial
Capítulo 14: Quem é cidadão em Atenas?	
p. 166 e 167 – Mito grego sobre a criação da cidade de Atenas.	O mito é utilizado para iniciar a reflexão do capítulo sobre a cidade de Atenas.
p. 172 – citação da relação da cultura grega com a crença politeísta.	Citação e descrição dos templos e da importância dos cultos.
P. 176 – citação sobre filosofia e religião.	Explicação do surgimento dos grandes filósofos como grupo de pessoas que não aceitavam as explicações religiosas para os fenômenos sociais e naturais.
Capítulo 15: As cidades gregas eram iguais?	
p. 188 – citação da relação da cultura grega de Esparta com a crença politeísta.	Citação breve/superficial
Capítulo 16: Com que os povos gregos se relacionavam?	
p. 198 – citação das crenças religiosas do povo celta.	Citação breve/superficial
Volume 05: Unidade 05 – O MUNDO ROMANO	
Capítulo 18: Como Roma chegou ao apogeu?	
p. 224 – citação da utilização de cultos religiosos para celebrar o poder do imperador romano.	Citação breve/superficial
p. 230 – citação da relação do império romano com os cultos religiosos das províncias.	Citação breve/superficial
Capítulo 19: Como foi o fim do império romano?	
p. 240 e 241 – Texto do Sermão de São Cipriano, sobre a queda do Império Romano.	O texto demonstra a visão cristã do fim do império romano, alusivo ao fim dos tempos e ao juízo final. Utilizado para ilustrar o capítulo.
p. 242 e 243 – Divisão do capítulo com o título: “Uma nova fé: o cristianismo”.	Explicação detalhada e ilustrada sobre a expansão do cristianismo no império romano.
Capítulo 20: O que herdamos do mundo romano?	
p. 258 – citação da adoção de deuses gregos pelos romanos.	Citação breve/superficial

QUADRO 01 – CITAÇÕES RELIGIOSAS NO LIVRO “HISTÓRIA EM DOCUMENTO VOLUME 05”
 FONTE: O AUTOR (2010)

A análise do Quadro 01 nos faz notar que a hipótese inicial, a qual supunha a presença de conteúdos religiosos nos livros didáticos de história, se concretiza abundantemente. De fato, são raras as páginas do livro nas quais não se verifica um apontamento ou indicação de aspectos religiosos das culturas estudadas, além de referências as principais tradições religiosas do mundo.

Em face da diversidade das formas nas quais os aspectos religiosos aparecem e também atentando ao número elevado de citações, se fez necessário o estabelecimento de critérios que pudessem organizar e sistematizar a visualização dos conteúdos. Definiram-se três grandes categorias, visualizadas nos quadros 02, 03 e 04, divididas pela temática dos conteúdos. Em cada uma destas categorias o conteúdo religioso foi locado de acordo com a profundidade pela qual o livro abordou o tema: **Citação breve/superficial**, em referências não aprofundadas e **Desenvolvidos com aprofundamento**, quando trabalhado com detalhes, fazendo uso de imagens, ilustrações, gráficos e proposição de exercícios e desafios.

O Quadro 02 apresenta citações referentes a **Religiões primevas e elementos pré-religiosos (mitos)**, no qual foram incluídas todas as manifestações que denotem uma relação com o transcendente, mesmo não sistematizadas em instituições religiosas. Coube a esta categoria, ainda, mitos de todas as culturas e sociedades, como forma de busca por respostas a questões filosóficas através de explicações fantásticas e relativas a divindades.

Religiões Primevas e elementos pré-religiosos (mitos)
Citação breve/superficial
<p>p.16 e 17 – Conto do budismo chinês.</p> <p>p. 38 – Mito da Criação do homem e da mulher, da África Ocidental.</p> <p>p. 42 – Citação sobre a presença de rituais, oferendas e o enterro de mortos dos <i>Homo sapiens neanderthalensis</i>.</p> <p>p. 48 – Mito do povo Caiapó sobre a vida dos primeiros humanos.</p> <p>p. 58 – Mitos indiano e nigeriano sobre a relação do homem com a agricultura e a criação de animais.</p> <p>p. 64 e 65 – Pensamento e Crença no Neolítico.</p> <p>p. 70 e 71 – Mitos de indígenas Suruí rondonienses e Kagabas colombianos sobre as origens dos povos americanos.</p> <p>p. 82 e 83 – Poema sumério que narra o mito do início da transformação de comunidades agrícolas em cidades.</p> <p>p.108 e 109 – Mito Egípcio sobre a criação das pirâmides e a divindade do Faraó.</p> <p>p. 158 e 159 – Mito grego da Guerra de Tróia.</p> <p>p. 166 e 167 – Mito grego sobre a criação da cidade de Atenas.</p> <p>P. 176 – citação sobre filosofia e religião.</p>
Desenvolvidos com profundidade
<p>p. 52 – Pensamento e crença no Paleolítico.</p>

QUADRO 02 – RELIGIÕES PRIMEVAS E ELEMENTOS PRÉ-RELIGIOSOS (MITOS). "HISTÓRIA EM DOCUMENTO" – VOL 05.
 FONTE: O AUTOR (2010)

Pode-se constatar uma grande quantidade de referências aos mitos das mais diversas culturas, sem que a temática recebesse um aprofundamento específico. Em uma interpretação linear da história, aspectos transcendentais e

mitológicos dos povos são apresentados como dominantes, trazendo uma impressão sutil de que tais características são típicas em culturas primitivas ou não desenvolvidas.

O Quadro 03 apresenta os resultados referentes aos **Elementos religiosos nas culturas**, no qual se incluíram citações sobre a religiosidade de determinada cultura e sociedade, como, por exemplo, a religião dos gregos e a religião dos celtas, ainda não sistematizadas como instituições religiosas.

Elementos religiosos nas sociedades
Citação breve\superficial
<p>p. 21- <i>Folclore é História também</i> : Festa do Divino em Goiás.</p> <p>p. 92 e 93 – Transcrição de depoimento do Código de Hamurábi, com sua crença politeísta.</p> <p>p. 94 – citação de relação do poder dos reis dos povos mesopotâmicos com os deuses.</p> <p>p. 96 e 97 - citação de relação do poder dos reis dos povos mesopotâmicos com os deuses.</p> <p>p. 148 - citação de relação do poder dos reis persas com as divindades.</p> <p>p.160 - citação dos cultos da civilização minóica.</p> <p>p. 188 – citação da relação da cultura grega de Esparta com a crença politeísta.</p> <p>p. 198 – citação das crenças religiosas do povo celta.</p> <p>p. 224 – citação da utilização de cultos religiosos para celebrar o poder do imperador romano.</p> <p>p. 230 – citação da relação do império romano com os cultos religiosos das províncias.</p> <p>p. 258 – citação da adoção de deuses gregos pelos romanos.</p>
Desenvolvidos com profundidade
<p>p. 100 e 101 – Descrição sobre a cidade de Babilônia e sua relação com a autoridade religiosa.</p> <p>p. 110 a 118 – Capítulo sobre a sociedade egípcia e toda a sua relação com as divindades.</p> <p>p. 172 – citação da relação da cultura grega com a crença politeísta.</p>

QUADRO 03 – DIVISÃO POR TIPO DE TRATAMENTO “ELEMENTOS RELIGIOSOS NAS SOCIEDADES” DO LIVRO HISTÓRIA EM DOCUMENTO - VOL 05.
 FONTE: O AUTOR (2010)

Apresentam-se neste volume da coleção muitas referências aos elementos religiosos nas diversas sociedades estudadas. Ora vinculada à política e a regimes monárquicos, ora citada de forma isolada apenas na descrição de rituais, a dimensão religiosa destaca-se como uma característica presente em todas as sociedades.

O Quadro 04 apresenta os resultados referentes às **Grandes tradições religiosas**, no qual se incluíram as referências a elementos ou conceitos das maiores tradições religiosas da humanidade, sistematizadas como instituições, como por exemplo, o cristianismo, o islamismo e o judaísmo.

Grandes tradições religiosas
Citação breve\superficial
p.26 – Passagem Bíblica do antigo testamento. p. 29 – Explicação de contagem do tempo de igrejas na Idade Média. p. 32 – Em um texto fictício, citação de Deus e Jesus Cristo. p. 138 – Texto bíblico do livro de Ezequiel sobre a expansão do comércio fenício. p. 240 e 241 – Texto do Sermão de São Cipriano, sobre a queda do Império Romano.
Desenvolvidos com profundidade
p. 30 e 31 – Cronologia Cristã e de outras tradições religiosas. p. 122 a 133 – Capítulo sobre o povo hebreu. p. 242 e 243 – Divisão do capítulo com o título: “Uma nova fé: o cristianismo”.

QUADRO 04 – DIVISÃO POR TIPO DE TRATAMENTO “GRANDES TRADIÇÕES RELIGIOSAS” DO LIVRO HISTÓRIA EM DOCUMENTO VOL.05.

FONTE: O AUTOR (2010)

Sobre as grandes tradições religiosas, verificam-se neste volume citações de livros bíblicos sem um critério definido de análise, além de um capítulo inteiro dedicado sobre a história do povo hebreu baseado unicamente na versão bíblica. Destaca-se também a apresentação da cronologia cristã como forma de se localizar na dimensão temporal, trabalhada no início do livro.

Em geral, o livro apresenta muitos aspectos religiosos, principalmente por apresentar uma história cronológica linear, partindo dos primeiros registros dos homens considerados primitivos. Todas as demarcações de aspectos religiosos permitem afirmar que apenas este exemplar da coleção “História em Documento” já justificaria um estudo com os jovens desta escola com recorte investigativo das suas concepções religiosas a partir das aulas de história. Porém, para que fosse possível a construção de questionários com conteúdos mais específicos e localizados, optou-se por repetir esta metodologia de análise com os volumes 06, 07 e 08.

4.1.2 Análise do conteúdo do Volume 06

O volume 06 da coleção “História em Documento” apresenta, assim como o volume 05, uma quantidade significativa de conteúdos religiosos. Os dois volumes seguem a mesma linha de raciocínio, imprimindo no leitor ou estudante uma compreensão linear da história. Especialmente neste volume, a relação do período denominado Idade Média com a religião é intensamente explorada, com uma

interpretação na qual a Igreja daqueles tempos era responsável pelas formas de pensamento e, conseqüentemente, por todos os grandes acontecimentos positivos ou negativos da época. O “cap.15 – De que forma o Brasil enriquecia sua metrópole?” e o “cap.17 – A população colonial era pacífica?” não apresentam nenhum aspecto religioso.

Volume 06: Unidade 01 – A EUROPA MEDIEVAL E O ORIENTE	
Capítulo 01: Como ficou a Europa depois do Império Romano?	
Conteúdo Religioso	Como é trabalhado pelo livro
p. 16 e 17: Poema medieval citando conflitos entre cristãos e muçulmanos.	O poema é utilizado para iniciar a reflexão do capítulo sobre o fim do império romano. As palavras “muçulmano”, “infiéis” e “reliquias” aparecem na sessão ‘vocabulário’.
p. 18 e 19: citação sobre o Cristianismo europeu e sua função de unir os povos bárbaros.	Palavra “estola” aparece na sessão ‘vocabulário’. Imagem de mosaico religioso para ilustrar e introduzir uma questão de pesquisa sobre o poder da Igreja na época.
p.22: citação sobre a consagração da espada de um cavaleiro por uma autoridade religiosa. Explicação da divisão da sociedade feudal em três ordens, uma delas o clero.	Explicação das funções do clero na sociedade feudal, apresentado como quem “orava por todos”. Um parágrafo descreve a Idade Média como um período de “grande religiosidade, (em que) todos os acontecimentos tinham uma explicação divina”.
p. 23: iluminura medieval com temática religiosa e fragmento de texto histórico sobre a função do clero.	Questões de pesquisa sobre as idéias e valores religiosos.
p.24 e 25: Sessão dedicada a detalhes da ‘Igreja Medieval’.	Texto explicativo detalhado sobre a Igreja medieval, com ilustrações, documentos, vocabulário e questões de pesquisa sobre o tema.
p.26, 27 e 28: questões de pesquisa e sugestão de trabalhos sobre a temática da religião.	- sessão desafios, com diversas atividades de trabalho em grupo, em casa e em sala de aula, sugerindo construção de maquetes, peças de teatro e reflexões sobre a religiosidade medieval.
Capítulo 02: O que aconteceu com o Império Romano do Oriente?	
p. 30 e 31: relato sobre negociações entre árabes e romanos bizantinos, apresentando o imperador como pessoa sagrada e chefe da cristandade oriental.	Texto utilizado para iniciar a reflexão do capítulo sobre o Império Romano do Oriente.
p.32 a 41: Apresentação do Império Romano do Oriente como um estado teocrático.	Mapas, textos, ilustrações, esculturas, vocabulários, sessão desafios e atividades ilustram duas sessões do capítulo dando destaque à questão religiosa desta sociedade.
Capítulo 03: Como foi a expansão do Islã?	
p.42 a 55. Capítulo completo sobre o Islã.	Mapas, textos, ilustrações, esculturas, vocabulários, sessão desafios e atividades dedicadas ao tema do islamismo por todo o capítulo.
Capítulo 04: O que levou à reativação do comércio?	
p. 56 e 57: citação sobre as cruzadas.	Citação breve sobre as cruzadas em texto introdutório ao capítulo. Expressão “tomar a cruz” presente na sessão ‘vocabulário’.
p.58 e 59: As cruzadas.	Parágrafo explicativo e mapa sobre as cruzadas. Texto do papa convocando às cruzadas, como tema de pesquisa.
p. 65: Suma teológica de Tomás de Aquino.	Texto utilizado para exercício na sessão ‘desafios’.
Capítulo 05: Por que se construíram tantas igrejas na Idade Média?	

p. 68 e 69: texto descrevendo detalhes da igreja medieval.	O fragmento do romance é utilizado para iniciar a reflexão sobre o capítulo.
p. 70 e 71; 74 e 75: Sessão do capítulo sobre construção de igrejas na idade média.	Textos, ilustrações, fotografias, vocabulários, sessão desafios e atividades dedicadas a construção de igrejas.
p. 72 e 73; 74 e 75: Sessão do capítulo sobre ensino na idade média relacionado a igreja.	Textos, ilustrações, fotografias, vocabulários, sessão desafios e atividades demonstrando a relação entre educação e religião na idade média.
Capítulo 06: Que povos dominaram o oriente?	
p.78 e 79: relação do povo turco com a religião muçulmana e cristã.	Breve citação sobre a transformação da catedral de Santa Sofia em mesquita. Mapa ilustrando a expansão dos turcos muçulmanos, citando fatores religiosos.
p. 80: relação entre o povo mongol e emissários de diversas religiões.	Citação breve\superficial.
p.82 e 83: Sessão do capítulo sobre a Índia muçulmana.	Textos, ilustrações, fotografias, vocabulários, mapas, sessão desafios e atividades demonstrando a relação entre a história da Índia e diversas tradições religiosas.
p. 84: descrição sobre xintoísmo	Citação breve\superficial.
Volume 06: Unidade 02 – A EXPANSÃO MARÍTIMA E COMERCIAL	
Capítulo 07: Como era o país que iniciou as grandes navegações?	
Conteúdo Religioso	Como é trabalhado pelo livro
p. 94 e 95: relação entre o desenvolvimento de Portugal, e as tradições religiosas cristãs e muçulmanas.	Citações breves e superficiais sobre os muçulmanos. Exercícios de pesquisa destacando as cruzadas e as influências muçulmanas em Portugal.
Capítulo 08: Porque os portugueses foram os pioneiros na expansão marítima?	
p. 108 e 109: sessão do capítulo descrevendo a relação das influências muçulmanas e cristãs com as visões de mundo predominantes na época.	Texto explicativo e mapas-múndi segundo influências religiosas.
Capítulo 09: Quais foram as grandes civilizações da América?	
p.116 a 131: Capítulo sobre as civilizações Maia, Asteca e Inca.	Capítulo descreve em detalhes as relações destas civilizações com o transcendente.
Capítulo 10: Como foi o início da colonização europeia na América?	
p. 132 e 133: Contato entre europeus e astecas, compreendido como obra dos deuses para os indígenas.	Texto de introdução ao capítulo. Nome de divindades na sessão 'vocabulário'.
p. 134 e 135: Sessão do capítulo sobre fim dos impérios asteca e inca com as interpretações divinas dos povos sobre estes acontecimentos.	Textos, ilustrações e gravuras demonstram a religiosidade dos povos indígenas pré-colombianos e suas batalhas com os colonizadores.
p.138: religião dos povos indígenas brasileiros.	Citação breve\superficial.
Volume 06: Unidade 03 - A EUROPA MODERNA	
Capítulo 11: Que mudanças ocorreram na cultura e na arte da Europa?	
Conteúdo Religioso	Como é trabalhado pelo livro
p.152: Religiosidade dos humanistas.	Citação breve\superficial.
p. 153: Ilustração de página da Bíblia do século XVI.	Imagem utilizada para reflexão sobre a mentalidade humanista.

p.154 e 155: Comentários sobre temáticas religiosas em obras de arte renascentistas.	Citação breve\superficial. Imagens religiosas como tema para exercício de pesquisa.
p.156 e 157: Sessão do capítulo intitulada 'uma revolução nas ciências', demonstrando a superação da compreensão religiosa dos fenômenos pela visão científica.	Questões de pesquisa, textos, vocabulário e imagens situando a superação da visão religiosa pela científica.
Capítulo 12: Por que e como o cristianismo ocidental se dividiu?	
p. 164 a 175: Cristianismo ocidental.	Capítulo completo dedicado ao cristianismo, com ênfase a crise da Igreja católica, ao luteranismo e a reforma.
Capítulo 13: Quem governa o estado moderno?	
p.178 e 179: Teoria do direito divino, do absolutismo.	Citação breve\superficial sobre a autoridade religiosa do rei. Questão de pesquisa retirada de documento textual que descreve o rei do estado moderno como 'sagrado'.
p.180 e 181: descrição do clero no período absolutista.	Citação breve\superficial Palavra "dízimo" na sessão 'vocabulário'.
Volume 06: Unidade 04 - A COLONIZAÇÃO DO BRASIL	
Capítulo 14: Por que e como o Brasil foi colonizado?	
Conteúdo Religioso	Como é trabalhado pelo livro
p.191: Construção de uma igreja no Brasil colonial.	Citação breve\superficial em um exercício de pesquisa.
p.194 e 195: Presença dos Jesuítas no Brasil colônia.	Citação breve\superficial, com nota explicativa, sobre a ação colonizadora e catequizadora dos padres jesuítas. Mapa da ação colonizadora e da reação indígena, demarcando também a localização de colégios jesuítas.
Capítulo 16: Portugal e Espanha sob a mesma coroa: como ficou o Brasil?	
p.224 e 225: Detalhes das missões religiosas no Brasil entre os séc. XVI e XVII.	Citação breve\superficial - mapa da ocupação do Brasil com descrição das Missões
Capítulo 18: Que mudanças o ouro provocou no Brasil colonial?	
p. 254 e 255. Construção de igrejas e sua ligação com o período da mineração.	Citação breve\superficial sobre a utilização da renda da mineração para a construção e ornamentação de igrejas, destacando alguns artistas brasileiros. Questão para pesquisa com ilustração de interior de igreja e sua rica ornamentação.
Capítulo 19: Como se vivia no Brasil na época da colonização?	
p. 270 e 271: Relação da temática religiosa barroca.	Texto explicativo, questões de pesquisa, vocabulários e imagens retratando os detalhes da vida religiosa e da arte barroca.

QUADRO 05 – CITAÇÕES RELIGIOSAS NO LIVRO “HISTÓRIA EM DOCUMENTO – VOL. 06”
FONTE: O AUTOR (2010)

As informações do Quadro 05 foram coletadas e divididas por tipo de tratamento. Neste volume não se encontraram citações de religiões primevas ou de mitos, o que nos fez descartar esta categoria.

O Quadro 06, Elementos Religiosos nas Sociedades, apresenta poucas citações, com destaque às descrições da relação entre colonizadores europeus e as diversas civilizações religiosas latino-americanas marcadamente apoiadas sob uma ótica etnocêntrica européia.

Elementos Religiosos nas Sociedades
Citação breve\superficial
p. 132 e 133: Contato entre europeus e astecas, compreendido como obra dos deuses para os indígenas. p.138: religião dos povos indígenas brasileiros. p.152: Religiosidade dos humanistas.
Desenvolvidos com profundidade
p.116 a 131: Capítulo sobre as civilizações Maia, Asteca e Inca. p. 134 e 135: Sessão do capítulo sobre fim dos impérios asteca e inca com as interpretações divinas dos povos sobre estes acontecimentos. p.156 e 157: Sessão do capítulo intitulada 'uma revolução nas ciências', demonstrando a superação da compreensão religiosa dos fenômenos pela visão científica.

QUADRO 06 – DIVISÃO POR TIPO DE TRATAMENTO “ELEMENTOS RELIGIOSOS NAS SOCIEDADES” DO LIVRO HISTÓRIA EM DOCUMENTO – VOL. 06
FONTE: O AUTOR (2010)

O Quadro 07 apresenta as **Grandes Tradições Religiosas**, categoria trabalhada detalhadamente no volume 06. Contudo, todas as citações, exercícios e aprofundamentos apontam para aspectos culturais e religiosos de um passado desconectado com o presente.

Grandes Tradições Religiosas
Citação breve\superficial
p. 16 e 17: Poema medieval citando conflitos entre cristãos e muçulmanos. p. 56 e 57: Citação sobre as cruzadas. p. 65: Suma teológica de Tomás de Aquino. p.78 e 79: Relação do povo turco com a religião muçulmana e cristã. p. 80: Relação entre o povo mongol e emissários de diversas religiões. p. 84: Descrição sobre xintoísmo p. 153: Ilustração de página da Bíblia do século XVI. p.178 e 179: Teoria do direito divino, do absolutismo. p.180 e 181: Descrição do clero no período absolutista. p.191: Construção de uma igreja no Brasil colonial. p. 254 e 255. Construção de igrejas e sua ligação com o período da mineração.
Desenvolvidos com profundidade
p. 18 e 19: citação sobre o Cristianismo europeu e sua função de unir os povos bárbaros. p.22: Citação sobre a consagração da espada de um cavaleiro por uma autoridade religiosa. Explicação da divisão da sociedade feudal em três ordens, uma delas o clero. p. 23: Iluminura medieval com temática religiosa e fragmento de texto histórico sobre a função do clero. p.24 e 25: Sessão dedicada a detalhes da 'Igreja Medieval'. p.26, 27 e 28: Questões de pesquisa e sugestão de trabalhos sobre a temática da religião. p. 30 e 31: Relato sobre negociações entre árabes e romanos bizantinos, apresentando o imperador como pessoa sagrada e chefe da cristandade oriental. p.32 a 41: Apresentação do Império Romano do Oriente como um estado teocrático. p.42 a 55. Capítulo completo sobre o Islã. p.58 e 59: As cruzadas.

p. 68 e 69: Texto descrevendo detalhes da igreja medieval.

p. 70 e 71; 74 e 75: Sessão do capítulo sobre construção de igrejas na idade média.

p. 72 e 73; 74 e 75: Sessão do capítulo sobre ensino na idade média relacionado a igreja.

p.82 e 83: Sessão do capítulo sobre a Índia muçulmana.

p. 94 e 95: Relação entre o desenvolvimento de Portugal, e as tradições religiosas cristãs e muçulmanas.

p. 108 e 109: Sessão do capítulo descrevendo a relação das influências muçulmanas e cristãs com as visões de mundo predominantes na época.

p.154 e 155: Comentários sobre temáticas religiosas em obras de arte renascentistas.

p. 164 a 175: Cristianismo ocidental.

p.194 e 195: Presença dos Jesuítas no Brasil colônia.

p.224 e 225: Detalhes das missões religiosas no Brasil entre os séc. XVI e XVII.

p. 270 e 271: Relação da temática religiosa barroca.

QUADRO 07 – DIVISÃO POR TIPO DE TRATAMENTO “GRANDES TRADIÇÕES RELIGIOSAS” DO LIVRO HISTÓRIA EM DOCUMENTO – VOL 06
 FONTE: O AUTOR (2010)

4.1.3 Análise do conteúdo do Volume 07

O volume 07 apresenta uma significativa redução na presença de elementos religiosos. Na grande maioria dos capítulos não é feita nenhuma menção a religião, cujo conteúdo é ausente nos capítulos 03, 05, 07, 09, 10, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19 e 20. Tem-se a impressão, não declarada e provavelmente não intencional por parte da autora, de que o desenvolvimento científico preconizado pelo Renascimento e pelo Iluminismo suprimiu as manifestações religiosas. Quanto mais se avança cronologicamente na história da humanidade, através da leitura do material, menos citações da dimensão religiosa se encontram.

Volume 07: Unidade 01 – A QUEDA DO ANTIGO REGIME	
Capítulo 01: O que acontecia no mundo no início do século XVIII?	
Conteúdo Religioso	Como é trabalhado pelo livro
p.20: Perseguição da Igreja Católica aos renascentistas.	Citação breve\superficial de como alguns pensadores se opuseram as idéias dominantes da Igreja.
p.22: Presença de religiosos ingleses nos Estados Unidos em sua colonização.	Citação breve\superficial e palavras “puritanos” e “quakers” na sessão ‘vocabulário’.
Capítulo 02: O que pregavam os pensadores do Iluminismo?	
p.30 e 34: Surgimento do Iluminismo e sua oposição as idéias religiosas.	Citação breve\superficial Informação em detalhe sobre a proibição de um papa a livros iluministas.
p.37, 38 e 39: Texto sobre a oposição entre ciência e religião.	Texto de conclusão de capítulo exaltando a ciência e citando a religião como oposta ao desenvolvimento da razão.

Capítulo 04: O que provocou o fim do antigo regime?	
p.36: Situação do clero na época do absolutismo.	Citação breve\superficial Pergunta em detalhe sobre gravura em que aparece um padre esmagado por um barrete.
Volume 07: Unidade 02 – REFLEXOS DO ILUMINISMO E DO LIBERALISMO	
Capítulo 06: Napoleão terminou ou levou adiante a revolução francesa?	
Conteúdo Religioso	Como é trabalhado pelo livro
p.88: Educação francesa no governo de Napoleão e sua base no catecismo.	Citação breve\superficial, com destaque para a palavra “catecismo” na sessão ‘vocabulário’.
p.89: Catecismo imperial de Napoleão.	Questão de pesquisa e análise de documento de um fragmento de texto do catecismo imperial.
Capítulo 08: O que significou a vinda da família real para o Brasil?	
p. 118: Referência aos clérigos vindos de Portugal juntamente com a família real.	Citação breve\superficial em texto de um padre, servindo como introdução ao capítulo.
Volume 07: Unidade 03 – SOB O DOMÍNIO DA BURGUESIA	
Capítulo 11: Como foi a luta política no período regencial?	
Conteúdo Religioso	Como é trabalhado pelo livro
p.164 e 165: Revolta de Malês, rebelião escrava liderada por africanos muçulmanos.	Citação breve\superficial, informação em detalhe sobre a revolta e palavras “malês” e “muçulmano” na sessão ‘vocabulário’.
Volume 07: Unidade 04 – A EXPANSÃO IMPERIALISTA	
Capítulo 16: Por que os países industriais dividiram o mundo entre si?	
Conteúdo Religioso	Como é trabalhado pelo livro
p.245: Sincretismo religioso africano.	Citação breve\superficial sobre o sincretismo cultural e religioso sofrido pelas etnias africanas.

QUADRO 08 – CITAÇÕES RELIGIOSAS NO LIVRO “HISTÓRIA EM DOCUMENTO – VOL. 07”
 FONTE: O AUTOR (2010)

A divisão nas duas categorias, **Elementos Religiosos nas Sociedades** e **Grandes Tradições Religiosas**, nos apontam que no volume 07 nenhuma questão religiosa é tratada de maneira aprofundada. Em termos de conteúdo, muitas vezes a religiosidade é apresentada de forma dicotômica à razão, numa oposição na qual o desenvolvimento e a racionalidade superam o obscurantismo da influencia da fé nas decisões da humanidade.

Elementos Religiosos nas Sociedades
Citação breve\superficial
p.37, 38 e 39: Texto sobre a oposição entre ciência e religião. p.164 e 165: Revolta de Malês, rebelião escrava liderada por africanos muçulmanos. p.245: Sincretismo religioso africano.

QUADRO 09 – DIVISÃO POR TIPO DE TRATAMENTO “ELEMENTOS RELIGIOSOS NAS SOCIEDADES” DO LIVRO HISTÓRIA EM DOCUMENTO – VOL 07.
 FONTE: O AUTOR (2010)

Grandes Tradições Religiosas
Citação breve\superficial
<p>p.20: Perseguição da Igreja Católica aos renascentistas.</p> <p>p.22: Presença de religiosos ingleses nos Estados Unidos em sua colonização.</p> <p>p.30 e 34: Surgimento do Iluminismo e sua oposição as idéias religiosas.</p> <p>p.36: situação do clero na época do absolutismo.</p> <p>p.88: Educação francesa no governo de Napoleão e sua base no catecismo.</p> <p>p. 118: Referência aos clérigos vindos de Portugal juntamente com a família real.</p>

QUADRO 10 – DIVISÃO POR TIPO DE TRATAMENTO “GRANDE TRADIÇÕES RELIGIOSAS” DO LIVRO HISTÓRIA EM DOCUMENTO – VOL 07.
 FONTE: O AUTOR (2010)

4.1.4 Análise do conteúdo do Volume 08

O volume 08 da coleção segue a tendência do anterior, apresentando poucas citações religiosas. Porém, a religião volta a ser apresentada como protagonista da história em algumas descrições aprofundadas. A inconstância das citações nos volumes nos indica que realmente não houve uma reflexão ou uma orientação definida da significância histórica de elementos religiosos na confecção destes materiais. No volume 08, último da coleção, os seguintes capítulos não apresentaram a temática religiosa: 01, 04, 05, 06, 07, 08, 10, 11, 12, 13 e 14.

Volume 08: Unidade 01 - A ECLOSÃO DE MOVIMENTOS SOCIAIS	
Conteúdo Religioso	Como é trabalhado pelo livro
Capítulo 02: Como o povo brasileiro resistiu à opressão?	
p.30: manifestações religiosas como modo de resistência a opressão.	Citação breve\superficial no texto de introdução ao capítulo.
p.32, 33 e 44: líderes religiosos, Padre Cícero.	Citação breve\superficial, informações em destaque sobre seu suposto milagre e questão de pesquisa com foto. Recorte de jornal. Reportagem sobre seita de seguidores de Padre Cícero.
p.34 e 35: guerra de canudos.	Sessão do capítulo dedicada a Guerra de Canudos demonstrando o viés profético e religioso de A. Conselheiro e seus seguidores.
p.35 e 36: guerra do contestado.	Sessão do capítulo dedicada a Guerra de Canudos demonstrando o viés profético e religioso de José Maria e seus seguidores.
Capítulo 03: Em outros países, como o povo reagiu à opressão?	
p.54: Formas de resistência de movimentos religiosos africanos.	Citação breve\superficial

Volume 08: Unidade 02 - O PODER DO ESTADO	
Capítulo 09: Como uma nação pode ser submetida a uma única ideologia?	
p.144: anti-semitismo.	Citação breve\superficial
Volume 08: Unidade 04 - O MUNDO GLOBALIZADO	
Capítulo 18: Como acabou a guerra fria?	
Conteúdo Religioso	Como é trabalhado pelo livro
p.296 e 297: Islamismo.	Sessão do capítulo dedicada ao Islamismo através de textos, imagens, mapas, questões de pesquisa e vocabulário.
p.298 e 299: Fundamentalismo.	Sessão do capítulo dedicada a Guerra do Iraque, através de textos, imagens, mapas, questões de pesquisa e vocabulário, demonstrando a denotação religiosa do conflito.

QUADRO 11 – CITAÇÕES RELIGIOSAS NO LIVRO “HISTÓRIA EM DOCUMENTO – VOL. 08”
 FONTE: O AUTOR (2010)

Na divisão por tipo de tratamento deste volume, destaca-se o capítulo aprofundado sobre o Islamismo. O conteúdo, entretanto, é tratado de maneira fragmentada, como acontecimento histórico deslocado, não pertinente a realidade dos alunos brasileiros.

Elementos Religiosos nas Sociedades
Citação breve\superficial
p.30: manifestações religiosas como modo de resistência a opressão. p.32, 33 e 44: líderes religiosos, Padre Cícero. p.54: Formas de resistência de movimentos religiosos africanos.
Desenvolvidos com profundidade
p.34 e 35: guerra de canudos. p.35 e 36: guerra do contestado.

QUADRO 12 – DIVISÃO POR TIPO DE TRATAMENTO “ELEMENTOS RELIGIOSOS NAS SOCIEDADES” DO LIVRO HISTÓRIA EM DOCUMENTO – VOL.08
 FONTE: O AUTOR (2010)

Grandes Tradições Religiosas
Citação breve\superficial
p.144: anti-semitismo. p.298 e 299: Fundamentalismo.
Desenvolvidos com profundidade
p.296 e 297: Islamismo.

QUADRO 13 – DIVISÃO POR TIPO DE TRATAMENTO “GRANDES TRADIÇÕES RELIGIOSAS” DO LIVRO HISTÓRIA EM DOCUMENTO – VOL.08
 FONTE: O AUTOR (2010)

4.1.5 Conteúdos religiosos nos livros didáticos de história “História em Documento”

Observando os volumes 05, 06, 07 e 08, percebe-se nitidamente uma significativa quantidade de intersecções entre a história e a religião. Nos volumes iniciais, destinados a 5ª e 6ª série do ensino fundamental, a ocorrência é maior, principalmente na relação entre o início da história da civilização moderna e a relação dos primeiros *homo sapiens* com o transcendente. A Tabela 01 abaixo demonstra a quantidade de citações religiosas de cada volume, divididas entre as citadas brevemente/superficialmente e aquelas desenvolvidas com maior profundidade.

TABELA 01 – QUANTIDADE DE CITAÇÕES RELIGIOSAS NA COLEÇÃO “HISTÓRIA EM DOCUMENTO”

	Vol. 05	Vol. 06	Vol. 07	Vol. 08
Citação breve\superficial	29	14	9	5
Desenvolvidas com profundidade	7	23	0	3
Total	36	37	9	8

FONTE: O autor (2010)

A progressão temporal, sugerida pelo material, aponta um enfraquecimento das religiões ou de comportamentos religiosos de determinados grupos sociais em vista de um fortalecimento da razão e das conquistas da ciência. Independentemente da concordância ou não com este ponto de vista desenvolvimentista, a problemática da religião acaba por sair de cena, quase que naturalmente, só voltando à tona quando se tratam de assuntos longínquos à realidade dos estudantes. O outro, o estranho, o distante, é apresentado como praticante de uma fé excêntrica aos olhos ocidentais, com práticas e costumes incompreensíveis e extravagantes.

Assim, nessa análise, constata-se que não há uma coerência no tratamento desta temática por parte da autora e/ou dos editores do material. Em aspectos didáticos gerais, o livro ainda peca por se dirigir aos alunos de 5ª série do ensino fundamental, que possuem em média 11 anos de idade, da mesma forma pela qual se dirige aos alunos de 8ª série do ensino fundamental, que já contam com uma média de 14 anos de idade. Em linhas historiográficas gerais, o livro raramente

oferece mais de uma versão de um relato histórico sobre determinado acontecimento, passando a impressão da existência plena e positiva de apenas uma história verdadeira.

Após este estudo exploratório, foram construídos quatro diferentes tipos de questionários³¹: três aplicados em 172 alunos da 1ª série do ensino médio, e um questionário aplicado aos professores de história do Colégio. Cada questionário buscou atingir objetivos diferentes, utilizando-se formas variadas de abordar os temas e coletar as informações dos alunos:

- a) Questionário 01 – aplicado a 33 jovens. Questões sobre o perfil individual dos jovens, adesão religiosa e frequência de participação, relação entre religião e história, relação entre história e vida prática e construção de narrativa descrevendo como um conhecimento aprendido na disciplina de história os auxiliou na tomada de decisões de sua vida pessoal. Como estratégia para solicitar a construção da narrativa foram utilizadas três questões interligadas em seqüência. Na primeira, os alunos assinalavam em uma lista com o nome de todos os capítulos dos livros didáticos de história de 5ª a 8ª série àqueles nos quais reconheciam uma relação com a religião. Na questão seguinte, foram solicitados para apresentar qual destes capítulos possuiu maior ligação com a sua vida prática. Na terceira questão os jovens foram solicitados a narrar como o capítulo citado na questão anterior foi determinante para a tomada de alguma decisão em sua vida.

- b) Questionário 02 – aplicado a 68 jovens. Questões sobre o perfil individual dos jovens, adesão religiosa e frequência de participação, relação entre religião e história, relação entre história e vida prática, espaço de aprendizagem de conteúdo religioso e construção de narrativa descrevendo como um conhecimento aprendido na disciplina de história os auxiliou na tomada de decisões de sua vida pessoal. Como estratégia para solicitar a construção da narrativa foram utilizadas três questões interligadas em seqüência. Na primeira, os alunos assinalavam se

³¹ Os modelos dos quatro questionários encontram-se ao final deste trabalho, na seção de apêndice.

acreditavam existir relação entre a disciplina de história e a sua vida prática. Na segunda, assinalavam se acreditavam existir relação entre história e religião. A terceira conjugava as duas respostas anteriores, solicitando a construção de narrativas de acordo com a opinião de cada jovem, possibilitando narrativas de três argumentações diferentes.

- c) Questionário 03 – aplicado a 71 jovens. Questões sobre o perfil individual dos jovens, adesão religiosa e frequência de participação, relação entre religião e história, relação entre história e vida prática, espaço de aprendizagem de conteúdo religioso e construção de narrativa descrevendo como um conhecimento aprendido na disciplina de história os auxiliou na tomada de decisões de sua vida pessoal. Para que os conteúdos do livro didático não fossem recordados apenas pelos títulos de seus capítulos, condensaram-se as citações de temática religiosa que foram trabalhadas de maneira mais aprofundada no livro em 23 categorias, apresentadas na questão 06. Em cada uma delas os alunos tiveram a possibilidade de assinalar se e onde aprenderam estes conteúdos. Na questão seguinte, foram solicitados a construir uma narrativa a partir de um destes conteúdos assinalados.
- d) Questionário 04 – aplicado a quatro professores de história. Questões sobre o perfil individual dos educadores, atribuições, adesão religiosa e frequência de participação, relação entre religião e história, relação entre história e vida prática, espaço de aprendizagem de conteúdo religioso, livro didático e seu processo de escolha.

As respostas dos questionários, bem como sua análise efetiva, estão explicitadas nos próximos itens desta dissertação.

4.2 A RELAÇÃO ENTRE RELIGIÃO E HISTÓRIA

Antes de apresentarmos as narrativas dos jovens referentes a temáticas religiosas, objetivo central deste trabalho, apresenta-se neste momento a reflexão de

uma condição preliminar: como os jovens e os professores percebem e se posicionam perante a relação entre religião e história. Nos capítulos anteriores demonstrou-se que aspectos religiosos estão presentes na cultura, no ambiente escolar tanto nas ações da pastoral como na disciplina de ensino religioso, e, principalmente, nos materiais didáticos da disciplina de história. A seguir estão expostos os relatos dos jovens e dos professores sobre como eles percebem esta relação e se as julgam conveniente ou não.

4.2.1 A relação entre religião e história para professores

A primeira questão dessa temática pretendeu trazer à reflexão se a postura profissional dos professores era de alguma maneira alterada quando os mesmos lecionavam em uma instituição confessional.

Lecionar em uma escola confessional católica influencia a sua maneira de dar aulas? De que maneira?
Prof. 01: “Não influencia, pois o universo laico como arcabouço estruturante do pensar a história, em minhas aulas, fundamenta-se teórico e metodologicamente em minha vida acadêmica e não na escola confessional desta ou aquela instituição.”
Prof. 02: “Nunca influenciou.”
Prof. 03: “Não. O modo como minhas aulas são preparadas e ministradas vão de encontro àquilo que acredito como importante para ser trabalhado, independente da escola.”
Prof. 04: “Não. Trabalho também em escola pública e sinto que a aula, em termos gerais, acontece do mesmo modo.”

QUADRO 14 – LECIONAR EM UMA ESCOLA CONFSSIONAL CATÓLICA INFLUENCIA A SUA MANEIRA DE DAR AULAS? DE QUE MANEIRA?
 FONTE: O AUTOR (2010)

Os quatro professores afirmam, como se pode notar no quadro acima, que as suas vinculações com a instituição confessional não alteram seus posicionamentos dentro de sala de aula. Destaca-se a resposta do prof.04, que compara suas atuações na escola católica com a escola pública.

A questão a seguir relaciona a opção religiosa pessoal com o ofício do professor. Desta vez as respostas foram divergentes.

Sua opinião religiosa influencia a sua maneira de dar aula? De que maneira?
Prof. 01: “Busco evidenciar que a escolha religiosa, ou não escolhas, deve fundar-se em parâmetros estritamente pessoais e de plena liberdade. Penso ser esta a forma como minha religiosidade, ou lida com esta questão, apresenta-se em sala e nas aulas.”

Prof. 02: “Nunca.”
Prof. 03: “Sim. As aulas são ministradas a partir de crenças pessoais, percepções e ações do professor (também), por isso é impossível uma aula sem este envolvimento.”
Prof. 04: “Quando o conteúdo em questão requer um posicionamento a respeito de questões religiosas, não tenho receio de manifestar minha opinião. Geralmente a questão religiosa não interfere no posicionamento como professor.”

QUADRO 15 – SUA OPINIÃO RELIGIOSA INFLUENCIA A SUA MANEIRA DE DAR AULA? DE QUE MANEIRA?

FONTE: O AUTOR (2010)

Apenas o prof.02 negou efetivamente esta relação. Os outros três, de maneiras variadas, evidenciam que em determinados momentos em sala de aula sua opção pessoal religiosa transparece e permeia seu ofício de educador. Finalmente, a questão abaixo instiga os educadores a se posicionarem a favor ou contra o ensino de conteúdos das religiões na disciplina de história.

A história deve ensinar conteúdos das religiões? Quais? De que forma?
Prof. 01: “Apenas os conteúdos vinculados às transformações sociais, políticas e econômicas das sociedades. A forma vincula-se a ligação que a sociedade estudada tem com a religiosidade.”
Prof. 02: “Ela tem que ensinar, pois a formação dos povos, passaram e passam pelo surgimento influência e estruturação das religiões em relação à política e econômica sobretudo, inclua-se questões ideológicas.”
Prof. 03: “Sim. Todos os possíveis, sem direcionamentos, respeitosamente.”
Prof. 04: “Certamente sim. A mentalidade ocidental é bastante influenciada por fatores religiosos. Desenvolver os conteúdos de forma “normal” e inserir a questão religiosa de acordo com o contexto.”

QUADRO 16 – A HISTÓRIA DEVE ENSINAR CONTEÚDOS DAS RELIGIÕES? QUAIS? DE QUE FORMA?

FONTE: O AUTOR (2010)

As respostas apontam majoritariamente para um posicionamento afirmativo da questão. Os professores compreendem que os conteúdos religiosos fazem parte do arcabouço teórico da história que devem ser lecionados às crianças e jovens.

É interessante notar que estas opiniões contrastam com as respostas dadas à questão dos ambientes mais adequados para se aprender conteúdos religiosos³². Demonstrou-se que, para os educadores, os ambientes mais adequados para o ensino de conteúdos religiosos são, nesta ordem, em casa com a família, na formação específica das religiões, em livros, em atividades extra-curriculares e na disciplina de ensino religioso. Ou seja, os mesmos professores que acreditam que conteúdos religiosos devam ser ensinados pela história, acreditam que existem

³² Discussão apresentada no item 3.3.3 deste trabalho.

diversos ambientes mais apropriados para o ensino das religiões do que a história, sendo a maioria deles fora do espaço escolar. A história, nesta questão, aparece apenas em nono lugar, entre dez possíveis.

Sendo assim, podemos sintetizar: os educadores acreditam que a disciplina de história deva ensinar conteúdos religiosos, mas acreditam também que existem vários outros espaços mais adequados para que isto ocorra. Na verdade, o que parece um contra-senso é de fato uma questão de compreensão conceitual. Acredita-se que as respostas das duas questões sofreriam alterações se na consigna da pergunta aparecesse uma descrição do que é que se compreende por 'conteúdos religiosos'. Talvez este seja o ponto basal de reflexão desta relação: o que é que se compreende por 'conteúdo religioso' dentro da disciplina de história, e indo além, dentro dos muros da escola? Por ora, é válido apenas considerar que para os professores existe uma relação entre religião e história, mesmo que parem dúvidas e mal entendidos sobre como esta relação está posta.

4.2.2 A relação entre religião e história para os jovens alunos

A grande maioria dos jovens afirmou que existe uma relação entre a história e a religião, como demonstra o gráfico abaixo.

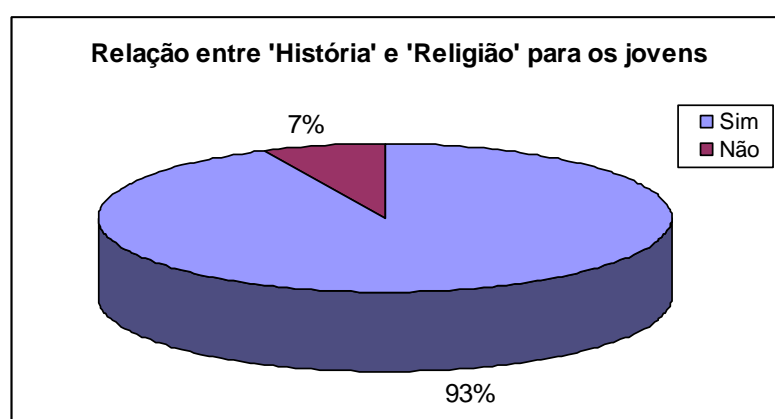


FIGURA 09 – GRÁFICO DA RELAÇÃO ENTRE HISTÓRIA E RELIGIÃO PARA OS JOVENS
FONTE: o autor (2010)

Porém, sabendo que a religião permeia os livros didáticos e, de certa forma, é colocada em debate em sala de aula, procura-se observar como os jovens acreditam que se dá essa relação.

Em dois dos quatro questionários aplicados, os estudantes puderam explicar como eles percebem esta relação. No total, 101 jovens opinaram sobre esta questão, sendo que 91 apresentaram suas justificativas e 10 simplesmente assinalaram sim ou não.

Fazendo uma leitura apurada das respostas dos jovens sobre a existência ou não da relação entre religião e história, percebe-se que alguns padrões de compreensão são comumente encontrados em suas narrativas.

Criaram-se assim três categorias de estilos de respostas para melhor compreensão: **Religião e História em relação de causa e efeito**, **Religião e história em relação de vínculo intrínseco** e **a não relação entre Religião e história**.

Por **Religião e História em relação de causa e efeito**, os jovens demonstram compreender a religião e a história como duas entidades essencialmente diferentes, que, quando se relacionam, trazem conseqüências positivas ou negativas uma para outra. Nestas respostas percebe-se que os jovens acreditam que por mais que estas duas dimensões se relacionem, elas não se contrapõem e se mantêm dissociadas.

Em algumas respostas, a idéia é de que a religião influenciou a história, como podemos notar na resposta de T.A.: “Pois as religiões tiveram uma grande influência na história do mundo” e na de I.C.M.: “A religião interferiu em várias partes da história”. Em outras respostas, confere-se o movimento oposto, com a história influenciando a religião, como diz K. L.: “A religião se baseia na história.” e também A.A.S.: “Pois a religião atual sofreu muitas mudanças em relação a contextos da história.” Notam-se também respostas que consideram estas relações como prejudiciais para o curso da história, como diz Alexandre Althoff: “Institutos religiosos desde sempre vem atrasando o avanço e a tecnologia, isto é observado principalmente na Idade Média.” e E.D. “No passado muitas brigas e pequenas guerras foram causadas por causa da religião.”

Muitas das respostas consideram que esta relação se deu de maneira mais intensa no passado distante. Como afirmam R.R.: “Muitas coisas que ocorreram no passado e fazem parte da história ocorreu por conta da Igreja, do papa e etc. As

religiões eram bem mais respeitadas e tinham mais poder sobre o povo.”; L.A.D. “Na época medieval ela foi muito influente nas decisões políticas.”; M. “Existe porque a religião começou à séculos atrás com religião católica, igrejas eram muito freqüentadas pelo povo daquela época.”; F.F. “Pois a história nos ensina que o passado era movido pela força da Igreja.” e V.F.S. “Existe, pois em história nós vemos que a Igreja no passado era a que mandava, todos tinham que obedecer ela, e com isso, a religião era muito presente.”

No total esta categoria foi atribuída à resposta de 47 jovens, transcritas abaixo.

Religião e História em relação de causa e efeito
C.G. “Pois muitas mudanças históricas ocorreram por influência da religião.”
V.P. “Pois vários acontecimentos foram causados pela religião”.
R.R. “Muitas coisas que ocorreram no passado e fazem parte da história ocorreu por conta da Igreja, do papa e etc. As religiões eram bem mais respeitadas e tinham mais poder sobre o povo.”
G. “Pois a religião por um bom tempo fez a história.”
M. “Existe porque a religião começou à séculos atrás com religião católica, igrejas eram muito freqüentadas pelo povo daquela época.”
T.A. “Pois as religiões tiveram uma grande influência na história do mundo”.
Alexandre Althoff: “Institutos religiosos desde sempre vem atrasando o avanço e a tecnologia, isto é observado principalmente na Idade Média.”
L. “Em alguns capítulos da história a religião está muito envolvida e as vezes interfere.”
Alyne Cristina dos Santos “Porque a influência da religião sempre foi presente na história.”
Vanessa Frulani “Porque ao decorrer de toda história a religião influenciou muitos acontecimentos e também houve muitas mudanças nesta.”
J.L. “A disciplina de história se refere constantemente à religião.”
P.D. “Pois a religião influencia muito nas histórias do mundo.”
P.R. “A religião sempre influenciou a política.”
G.C.P. “Há várias religiões que são influenciadas por fatos históricos.”
Paula Hapner: “A Igreja Católica exerceu um papel muito importante na História. Outras religiões também.”
J. “Porque na história, estuda as religiões de outras regiões.”
J.L. “Pois muitos acontecimentos históricos aconteceram devido alguma intervenção da Religião”.
I.C.M. “A religião interferiu em várias partes da história”.
R.L. “Porque na história a religião influenciou muitos acontecimentos, como a contra-reforma, conflitos e outros”.
F.F. “Pois a história nos ensina que o passado era movido pela força da Igreja”.
R.A. “Pois várias coisas da religião interferiram na época.”
E.L.M. “Muito que aconteceu na história do homem, aconteceu devido ou envolvido (sic) com um fato

religioso.”
A.A.S. “Pois a religião atual sofreu muitas mudanças em relação a contextos da história.”
Leonardo Lobo “Grande parte das sociedades durante a história valorizavam a religião”.
B.R.P. “A religião teve participação muito significativa na História do mundo. Como no Brasil (Jesuítas), Inglaterra (Reforma Protestante) e até em grandes impérios, tais como o Romano (Católica) e Otomano (Mulçumano) (sic).”
G. “A religião contribuiu muito para a história do mundo e seus acontecimentos.”
P.H.P. “Em certo momento a história aborda o tema religioso, e estuda seus fundadores.”
G.S.Q. “Pois a religião e os fatores religiosos sempre influenciaram no contexto histórico.”
Aline Borges “Muitos assuntos dentro da disciplina de história, nos explicam um pouco da religião relacionada.”
F.N. “Com a história aprendemos como foi a vida de nossa figura religiosa, nosso símbolo a ser seguido. Aprendemos mais portanto nossa fé se concretiza.”
R.L. “A religião sofreu e ainda sofre mudanças devido ao contexto histórico da época, ainda podendo influenciar na vida social de muitos naquele período.”
G.L. “A religião desempenhou papéis importantes em diversas épocas, notavelmente em épocas como a idade média, e, se pensarmos no oriente médio, a história deles é religião.”
J.L.C.S. “Pois antigamente tudo era focado à religião”.
V.F.S. “Existe, pois em história nós vemos que a Igreja no passado era a que mandava, todos tinham que obedecer ela, e com isso, a religião era muito presente.”
M.A.S. “Existe, pois em história muitas vezes estudamos povos com diversas religiões e crenças.”
V.C.O. “Na nossa história tiveram muitos acontecimentos religiosos importantes e que na disciplina de história sempre nos é passado em forma de conteúdo e é sempre interessante saber.”
F.G.M. “Pois todos, ou quase todos, conflitos e acontecimentos históricos tem relação com as religiões em geral.”
A.C. “Depende. Muitas coisas que aprendi em história tem a ver com religião.”
V.L. “Sim pois a religião tem história”.
M.P.F. “existe relação entre religião e história pois a religiosidade sempre foi questionada e muitas vezes nações lutaram pelo seu campo religioso. Existem brigas entre Paquistão e outros países, no feudalismo tinha o absolutismo.”
E.D. “No passado muitas brigas e pequenas guerras foram causadas por causa da religião.”
L.A.D. “Na época medieval ela foi muito influente nas decisões políticas.”
P.J. : “Existe sim uma relação, pois na história a gente vê como surgiu as religiões desde o começo.”
T.G.M. “Ao longo dos anos a maioria das decisões mais importantes da história foram influenciadas pela religião. Tanto que por muito tempo a Igreja Católica influenciava diretamente no governo.”
L. “De acordo com o rumo dos fatos, o povo da época tinha uma religião, ou seja, cada época tinha sua religião.”
B. “Sim, pois a história explica o começo em cada religião em um determinado lugar.”
K. L. “A religião se baseia na história.”

QUADRO 17 – RELIGIÃO E HISTÓRIA EM RELAÇÃO DE CAUSA E EFEITO

FONTE: O AUTOR (2010)

Em **Religião e História em relação de vínculo intrínseco**, agruparam-se respostas nas quais os jovens demonstram compreender a religião e a história como categorias substancialmente ligadas, indissociáveis e de mútua influência.

Em algumas respostas aparecem descrições que apontam para o pertencimento da religião na história, como nas falas de J.G.: “A religião faz parte de toda História.”; J.G. “Sem dúvida, a religião até hoje é um dos pilares da ação do homem, moldando assim a história.”; V.S.C. “Pois a religião sempre teve um papel relevante na história, participando da política e da sociedade.” e E. M. “Com certeza, em toda parte da história a religião estava presente. A religião muitas vezes foi motivo de mudança, de guerra, fazendo parte da história.”.

Em outras respostas, religião e história aparecem como mutuamente dependentes, interligadas, como nas falas de B.C.S. “Porque uma está presente na outra, como exemplo tem a reforma e a contra-reforma.”; L.P.M. “A religião está entrelaçada com a história, pois uma das grandes componentes da história é a religião.”; Luigi Canoro “Ambos fazem parte um do outro sendo que a religião é fator importante analisado com muita frieza e na disciplina de história há muitos fatos envolvendo a religião que são estudados e analisados.”; Rodolfo Stremel Zulai “Acho que a religião influencia na história e vice-versa, pois um faz parte do outro, ou seja, na história havia religião e cada religião possui sua história.” e M. “Religião e a disciplina de História caminham juntas. A história tem muita influência religiosa.”.

No total esta categoria foi atribuída à resposta de 38 jovens, transcritas abaixo.

Religião e História em relação de vínculo intrínseco
V.P.K. “Pois a religião esta presente na história do homem desde o começo dos tempos.”
Bruno Tomasi: “Na história é estudada a origem de algumas religiões como a anglicana, e a importância da Igreja na organização da época e atual.”
H.P.C. “Sim, pois a maioria das questões religiosas envolvem história, pelo fato de terem acontecido vários anos atrás.”
Juliano Cesar Lecheta Santos: “Pois a formação das religiões hoje em dia dependeram muito de processos históricos, como guerras, rebeliões, etc...”
B.C.S. “Porque uma está presente na outra, como exemplo tem a reforma e a contra-reforma.”
V.B.R. “A religião nada mais é do que a história de alguém, ou de uma comunidade que seguem as mesmas idéias.”
L.H.P.F. “Se não fosse a disciplina de história, não conseguiríamos descobrir a história da religião.”
G.K. “Absolutamente, pois se a história estuda a trajetória do homem no tempo, a religião estuda as crenças diversas desses homens logo ambas disciplinas estão relacionadas.”
G.B. “Porque a história também estuda as religiões que ocorrem e ocorreram.”

V.S.C. "Pois a religião sempre teve um papel relevante na história, participando da política e da sociedade."
P.L. "No passado a religião era muito presente na vida das pessoas, portanto em História a gente estuda os fatos passados, que se ligam diretamente com religião."
L.E.M. "A disciplina de História se relaciona com muitas outras disciplinas, como Português, a Literatura Portuguesa, Sociologia, Religião e outras, pois a história engloba o conhecimento de tudo isso."
J.G. "A religião faz parte de toda História."
L.A.B. "A religião faz parte da história, onde tudo começou, como começou."
L.P.M. "A religião está entrelaçada com a história, pois uma das grandes componentes da história é a religião."
J.G.F. "Muitos fatos históricos estão ligados a religião."
Luigi Canoro "Ambos fazem parte um do outro sendo que a religião é fator importante analisado com muita frieza e na disciplina de história há muitos fatos envolvendo a religião que são estudados e analisados."
Henrique Stella "Porque a religião nasceu em um período histórico e até hoje também estudamos sobre e as suas repercussões(<i>sic</i>), como conflitos religiosos, guerras, mortes entre outros fatos que aconteceram e acontece no mundo religioso que são perpetuados pela história."
M.E.P. "A religião faz parte da história".
V.L.F. "Esta diretamente ligado, pois desde os princípios mais primórdios a religião faz parte da vida do homem."
N.A.M. "A religião sempre participou do rumo da história da humanidade, a manipulou."
M.L.S. "A religião é muito ligada à história, já que trata principalmente do que aconteceu no passado."
M.R. "A disciplina de história nos ajuda a entender a forma como as diversas religiões se formaram e conquistaram tantos adeptos."
P.S. "Sim, porque a história se baseia muito na religião para desvendar suas teorias então eu acho que há uma certa relação entre as duas."
L.C. "Tanto a religião quanto a história vêm acompanhando a humanidade desde sua existência. As diferentes crenças foram as que talvez existisse um tipo de pensamento que assim se soubesse pelo decorrer da história a forma que se pensava."
B.M.P. "Pois muitos dos contextos históricos estudados estão diretamente ligados."
G.C.S. "Em todos os conteúdos que eu vi em história até agora envolvem religião, assim como aspectos políticos, sociais e econômicos."
J.G. "Sem dúvida, a religião até hoje é um dos pilares da ação do homem, moldando assim a história."
H.B. "A disciplina de história trata daquilo que o homem fez durante um determinado período. E o homem está fortemente ligado, desde os tempos mais antigos a religião e acima de tudo fé. Acredito que a fé e esperança vão continuar sendo as grandes responsáveis por provocar o ser humano a fazer algo, e assim, a história é feita."
Robert Thomé Neto "Acredito que sim pelo fato de que todas as disciplinas possuem uma ligação, nem se for a mais oculta possível, nessa mencionada é o estudo dos seres passados e das religiões passadas e suas ações."
E. M. "Com certeza, em toda parte da história a religião estava presente. A religião muitas vezes foi motivo de mudança, de guerra, fazendo parte da história."
V.C.S. "Existe uma relação sim, pois a disciplina de história é a análise dos fatos ocorridos na história e as religiões, cada uma de uma época modificou fatos durante o tempo."
R.A.S. "Sim, pois a religião faz parte da história, e as primeiras partes da história do mundo tem muita relação com religião."
Rodolfo Stremel Zulai "Acho que a religião influencia na história e vice-versa, pois um faz parte do

outro, ou seja, na história havia religião e cada religião possui sua história.”
B.C. “De uma certa forma há sim uma relação da história com religiosidade. Podemos dizer até que o fato da religião existir é por causa dos fatos históricos do passado.”
L.V. “Existe uma relação pois a partir da história surgiu a religião, e a partir da religião surgiu a história, depende do ponto de vista. Pode ser científico ou religioso.”
M. “Religião e a disciplina de História caminham juntas. A história tem muita influência religiosa.”
A.E.M. “A religião sempre vai estar ligada com a história. A religião trata-se de costumes, crenças, até modos de vida, como a história, que relata os costumes passados, da sua forma de vida. Aconteceram brigas por causa da religiosidade escolhida por cada pessoa, etc. Enfim, pode-se dizer sim que existe uma relação entre religião e a disciplina de história.”

QUADRO 18 – RELIGIÃO E HISTÓRIA EM RELAÇÃO DE VÍNCULO INTRÍNSECO

FONTE: O AUTOR (2010)

Apenas 06 jovens assinaram que não acreditavam que existisse uma relação entre história e religião. Suas respostas:

Não relação entre Religião e História
Paulo Naves: “Religião é um ‘grupo’ em que você acredita e segue idéias, e a matéria história, você apenas aprende características do mundo passado.”
L.H.O. “Pois são coisas distintas, apesar de se acompanharem, não se relacionam entre si.”
Guilherme Osinski “Não para minha pessoa, pois apesar de ter uma religião, não sou praticante o que aprendo em história tem mais valor do que a religião.”
L.R.T. “Religião é uma coisa história é outra, a religião pode estar contida na história só isso.”
R.B.R. “O não seria relacionado com a religião atual, pois está muito diferente do que era muito tempo atrás. Hoje a religiões são mais pacíficas e tem que aceitar a escolha de cada pessoa, ao contrário do que acontecia século atrás, que o sujeito era obrigado a seguir uma religião.”
S.H.U. “Não tem nada a ver uma coisa com a outra. Religião é uma coisa particular de cada um e história é uma coisa que abrange um conceito geral.”

QUADRO 19 – NÃO RELAÇÃO ENTRE RELIGIÃO E HISTÓRIA

FONTE: O AUTOR (2010)

Apesar de assinalarem a não existência da relação entre história e religião, as suas justificativas apontam para noções contraditórias. Uns apresentam justificativas que se assemelham a categoria da **relação de causa e efeito** como L.H.O. “Pois são coisas distintas, apesar de se acompanharem, não se relacionam entre si.”; outros apresentam como justificativa o fato de elas estarem unidas, assim como as respostas categorizadas como **de relação de vínculo intrínseco** como L.R.T. “Religião é uma coisa história é outra, a religião pode estar contida na história só isso.” Ainda se destacam respostas que apontam a história como focada estritamente no passado e sem relação com o presente como a resposta do jovem Paulo Naves: “Religião é um ‘grupo’ em que você acredita e segue idéias, e a matéria história, você apenas aprende características do mundo passado.”

Estas categorias das compreensões pressupostas das respostas não são estanques, mas nos possibilitam ter uma noção de como os jovens compreendem a relação entre religião e história. A amplitude da variação das respostas já nos indica que dificilmente esta problematização foi trabalhada em sala de aula de maneira consistente. Para alguns alunos a relação é visível e determinante, para outros, é pontual e locada no passado distante. Se, novamente, considerarmos a religião como algo da cultura que deve fazer parte do currículo escolar, as respostas apresentadas nos comunicam que este ‘algo da cultura’ faz parte de um universo nebuloso de conhecimento.

4.2.3 A percepção dos jovens alunos acerca dos conteúdos dos livros didáticos de história e religião.

Os estudantes responderam esta pesquisa quando cursavam a primeira série do ensino médio. Em um dos questionários pode-se averiguar de que forma os jovens perceberam as citações dos conteúdos religiosos presentes nos livros didáticos de história que eles utilizaram nos quatro anos anteriores, de 5ª a 8ª série do ensino fundamental.

Dentre os jovens que responderam este modelo de questionário, 08 não estudaram na escola nas séries anteriores, 24 utilizaram o livro na 5ª série e 25 utilizaram os livros da 6ª, 7ª e 8ª série. O questionário apresentava os títulos dos capítulos de todos os livros e possibilitava aos alunos assinalar quais deles possuíam conteúdos religiosos. Desta forma, cada volume da coleção analisado poderia receber quantidades variadas de marcações, de acordo com o número de capítulos e o número de jovens que utilizaram o material.

O vol.05 da coleção, utilizado na 5ª série do ensino fundamental, poderia ter seus capítulos assinalados 480 vezes³³. Os jovens assinalaram a relação capítulo\conteúdo religioso, em 147 alternativas, o equivalente a 30,6% do total possível. Entre os capítulos mais apontados, encontram-se o cap.09 “Por que e para quem foram erguidas às pirâmides?”, sobre o Egito antigo, e o cap.10 “O que faz um povo se sentir unido?”, que discorre sobre a história do judaísmo.

³³ Número obtido multiplicando o número de jovens que responderam a questão pelo número de capítulos do volume do livro apresentado. No caso do vol.05, 24 jovens x 20 capítulos.

O vol.06, utilizado na 6ª série, recebeu 161 marcações de seus capítulos em 475 possíveis, o equivalente a 33,9%. Entre os capítulos mais assinalados está o cap.03 “Como foi a expansão do Islã?”, o cap.05 “Por que se construíram tantas Igrejas na Idade Média?” e cap.12 “Por que e como o cristianismo ocidental se dividiu?”, todos eles claramente relacionados com as histórias das grandes religiões.

O vol.07, utilizado na 7ª série, apresentou uma redução brusca de itens assinalados, 67 entre 500 possíveis, equivalente a 13,4%. Como destaque, apenas o cap.02 “O que pregavam os pensadores do Iluminismo?” recebeu muitas marcações, provavelmente pela relação a qual o livro estabelece entre o Iluminismo e a superação do pensamento dogmático religioso.

O resultado se manteve baixo também nos capítulos do vol.08, utilizado na 8ª série: 75 entre 500 possíveis, equivalente a 15%. Os capítulos mais assinalados não possuem ligação direta com a religião: cap.09 “Como uma nação pode ser submetida a uma única ideologia?” que discorre sobre o nazismo e o cap.12 “Por que o fim da guerra não trouxe paz ao mundo?”. Infere-se que estes capítulos receberam muitas marcações por tratarem de questões morais que podem ter sido abarcadas como questões religiosas na interpretação dos alunos.

De fato, estas porcentagens representam a opinião dos alunos em relação à quantidade de conteúdos religiosos que eles identificaram em seus livros de história no transcorrer de seu ensino fundamental. Estes valores se tornam um dado relevante à medida que os emparelhamos com as quantidades de referências a conteúdos religiosos identificados na análise do material.

O gráfico abaixo (fig.10) mostra que há uma forte correlação entre a presença de conteúdos religiosos nos livros e a percepção dos jovens sobre os mesmos. Apesar desta pesquisa não ter realizado uma verificação de como acontece o uso do livro em sala, os dados nos apontam que os alunos estabelecem uma relação de proximidade com a forma pela qual o material apresenta este conteúdo específico. Ou seja, a linguagem e o tratamento do livro a determinados conteúdos são percebidos correlatamente pelos alunos, implicando numa grande responsabilidade dos autores e produtores do material didático.

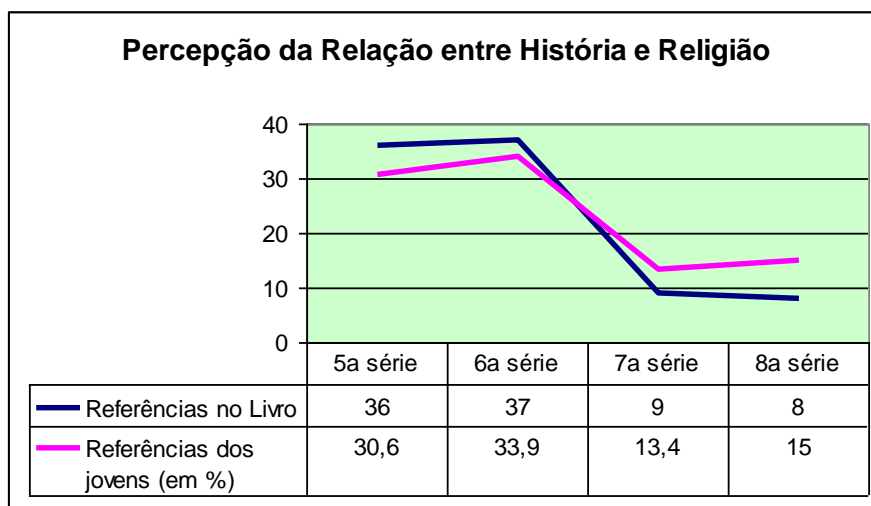


FIGURA 10 – GRÁFICO DA PERCEPÇÃO DA RELAÇÃO ENTRE HISTÓRIA E RELIGIÃO
 FONTE: O Autor (2010)

A opinião dos professores se divide na percepção do tratamento que o livro didático utiliza para tratar as questões religiosas. O professor 01 considera que as questões religiosas são tratadas pelo livro de maneira “Aceitável, muito embora empobrecido como as demais questões históricas”. O professor 02 afirma que as questões são “claras, precisas, acadêmicas, não tendenciosas. Em alguns momentos faltam alguns dados.” O professor 03 descreve-as “como citações; informações”; já o professor 04 afirma que “quando citados, de forma imparcial. Não percebo um posicionamento por parte da autora. Chega passar despercebida a questão religiosa, nas séries que trabalho atualmente.”

Apesar de discordarem em alguns pontos as respostas dos professores apontam para algumas constatações que já haviam sido verificadas na análise dos livros: não há por parte do material um tratamento cuidadoso para os conceitos históricos de temas religiosos. Também se destaca a fala do prof.04 quando afirma que: “chega passar despercebida a questão religiosa, nas séries que trabalho atualmente”, pois este professor está trabalhando justamente com as sétimas e oitavas séries, as quais a análise dos respectivos livros apresentam poucas referências a aspectos religiosos.

Os professores também afirmam que o material é religiosamente não tendencioso e imparcial. Porém, muitas vezes os livros apresentam fragmentos bíblicos como documentos históricos, sem contextualizá-los e nem contrapô-los com outras referências não religiosas.

Se não se pode afirmar, contudo, que o livro é tendencioso para esta ou aquela denominação religiosa, pode-se afirmar que a maneira irregular pela qual os textos religiosos aparecem nos livros permite deduzir que há certa displicência no tratamento destas questões. Tem-se a impressão de que as histórias do judaísmo e do cristianismo sobrepõem-se as demais, ou, ainda, que são naturalmente mais significativas para serem ensinadas em contexto ocidental. Entretanto, a seqüência da história linear contida nos livros indica, em determinados momentos, que a Igreja foi a principal vilã do passado em que a fé sobrepunha-se a razão e justificava genocídios e perseguições.

A inclusão sem critérios claros de textos religiosos e a imagem da Igreja antiga e medieval como instituição que atrasou o desenvolvimento científico e a racionalidade, demonstram que a cada capítulo o livro toma lugar em um lado distinto dos conflitos históricos religiosos. O livro não defende uma religião específica, mas também não auxilia a compreensão dos conflitos do passado e do presente em suas relações intrínsecas, não fomentando nos alunos a busca por uma orientação temporal que explicitasse os conceitos históricos religiosos fundamentando-se no pensamento histórico.

Sabendo, pois, que os conteúdos religiosos dos livros didáticos são percebidos precisamente pelos alunos, como as curvas do gráfico da figura 10 nos demonstram, carece analisar de que maneira esta aprendizagem influi no desenvolvimento de suas consciências históricas.

5 A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E CONCEITOS HISTÓRICOS DE TEMAS RELIGIOSOS

Neste capítulo apresentam-se as concepções do campo da educação histórica, principalmente aqueles relativos a narrativas e a consciência histórica. Expõem-se também as narrativas dos jovens analisadas em vista da tipologia da consciência histórica, de conceitos históricos de temas religiosos e da relação entre religião e história.

5.1 EDUCAÇÃO HISTÓRICA

O grupo de pesquisa do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná³⁴ vem utilizando sistematicamente estratégias de pesquisas qualitativas para estudar e desenvolver contribuições ao ensino de história.

A educação histórica busca refletir sobre concepções na teoria da história que possam fazer do ensino de história propriamente dito um espaço de desenvolvimento de uma **literacia histórica**, ou seja, um ensino que realmente auxilie as crianças e jovens na suas opções e orientações no curso do tempo, ensinando-os a pensar historicamente. Como diz Isabel Barca: “A história não dá lições ‘fixas’ para o presente, mas pode equipar-nos com competências para uma melhor compreensão dos problemas atuais e, porventura, para dimensionar possibilidades futuras.” (BARCA, 2009, p.58).

Grande parte da fundamentação teórica dos pesquisadores deste laboratório provém do pensador alemão Jörn Rüsen, que traça em sua teoria conceitos importantes e novos no que tange a pesquisa em teoria e filosofia da história. As pesquisas baseadas neste autor focalizam diversos recortes que podem contribuir para a reflexão e reformulação nos modos de compreender, pesquisar, ensinar e aprender história.

³⁴ <www.lapeduh.ufpr.br>

O autor sublinha a necessidade de existir uma coerência intrínseca entre qualquer ciência de referência e a sua aprendizagem (2001). Especificamente no caso da história, tratar-se-ia de compreender a aprendizagem histórica sendo formulada a partir de uma racionalidade histórica, embasada em uma própria cognição coerente com a epistemologia da história.

Existe um pensamento, de certa forma já naturalizado, que constitui a história como ciência. Ao invés de apenas endossar este pressuposto e se deter a novas técnicas e práticas de ensino de história ou da historiografia, a obra de Rüsen versa sobre como se processa esta constituição do pensamento sobre a história que se apresenta como ciência. Mais profundamente, analisa de que forma a ciência da história se apropria de uma racionalidade histórica dominante. É o que ele chama de 'metateoria' da história, que propõe a análise da história a partir de si mesma (2001).

Segundo ele deve-se investigar na história, que nos é apresentada como oficial, quais foram as lógicas que a constituíram como tal:

Se se quiser efetivamente saber o que, afinal, confere à ciência da história o caráter de racionalidade no trato com a história e se ela pode legitimamente pretender ser racional, as obviedades tornam-se problemas que têm de ser solucionados. (RÜSEN, 2001, p. 14).

Em sua série de livros "Teoria da História"³⁵, o historiador aprofunda os elementos que compõem a história, desde a pesquisa historiográfica até o ensino, passando pela compreensão do que é a racionalidade histórica e as formas e funções do conhecimento histórico. O primeiro volume da obra, Razão Histórica (2001), busca responder quais são os princípios do pensamento histórico e como esse pensamento se explica através deles.

A teoria da história não almeja regulamentar as práticas da ciência da história. Busca, sobretudo, explicar esta base do pensamento histórico que sempre existiu. (RÜSEN, 2001). Estruturalmente, a história como ciência e, em decorrência, como disciplina escolar, sustenta-se sob lógicas que autorizam alguns acontecimentos como fatos históricos e determinam, por meio da tradição, que determinadas visões da história prevaleçam-se sobre outras. Não é um processo simplório positivamente dirigido por alguns interesses políticos, como pode parecer.

³⁵ Razão Histórica (2001), Reconstrução do Passado (2009) e História Viva (2009).

Em uma visão multiperspectivada, percebe-se a história como plural e distante de uma objetividade que a cientificidade falsamente lhe concede.

A busca pela compreensão da teoria da história se inicia com a observação do ponto de partida da pesquisa histórica:

Pode-se chamar esse ponto de partida da reflexão sobre os fundamentos da ciência da história, resumidamente, de interesses. Trata-se do interesse que os homens têm – de modo a poder viver – de orientar-se no fluxo do tempo, de assenhorear-se do passado, pelo conhecimento, no presente. (RÜSEN, 2001, p.30).

A partir da constatação de que os homens têm interesses em se situarem no fluxo do tempo, a ida ao passado se torna uma viagem em busca de elementos que possam auxiliar na compreensão do presente e das intencionalidades futuras e não somente em busca de um conhecimento pleno do que já aconteceu. Para tanto, Rüsen desenvolve sua linha argumentativa buscando aproximar a história do cotidiano dos homens. O que centraliza a discussão histórica e inicia a sua razão de ser é a vida prática dos homens com intenções específicas de busca ao passado.

A teoria da história abrange, com esses interesses, os pressupostos da vida cotidiana e os fundamentos da ciência da história justamente no ponto em que o pensamento histórico é fundamental para os homens se haverem com suas próprias vidas, na medida em que a compreensão do presente e a projeção do futuro somente seriam possíveis com a recuperação do passado. (RÜSEN, 2001, p.30).

Esta carência de orientação do tempo, impulsionada por um sentido de busca, leva a determinados interesses precisos no conhecimento histórico. A quantidade de informações que a cultura geral arquiva diariamente é imensurável, fazendo que cada indivíduo se dirija ao passado com as suas demandas específicas. Neste processo de seleção e busca, que ocorre em todas as culturas com todos os tipos de atores sociais, se inscreve a educação histórica como tentativa de instrumentalizar os indivíduos a compreenderem o mundo e a si mesmos historicamente.

Contudo, a cultura escolar parece ter engessado a história em um raciocínio linear, formatada por grandes blocos, que não oportuniza o desenvolvimento da cognição histórica. A formação dos professores e conseqüentemente a visão de história ensinada em sala, auxiliou o processo de dicotomização do ensino:

[...] a formação do professor de História, fundamentava-se na dicotomia entre a formação relacionada aos chamados conteúdos específicos e aquela referenciada nas teorias pedagógicas e psicológicas, as quais seriam responsáveis pela aplicabilidade do conhecimento científico nas aulas de História. (SCHMIDT, 2009, p.32).

Fato é que quando o desenvolvimento da didática tornou as aulas pedagogicamente mais acessíveis, e a psicologização do ensino enquadrou os sujeitos nas fases de desenvolvimento infantil, perdeu-se a diferenciação que a cognição histórica incluía ao conhecimento histórico. Sobre o percurso da profissionalização da história a professora Maria Auxiliadora Schmidt comenta que “Tais considerações põem em relevo a importância de serem sistematizados referenciais teóricos que indiquem os caminhos possíveis de uma cognição histórica situada na própria racionalidade da história”. (SCHMIDT, 2009, p.32).

A cognição histórica situada apresenta a noção de aprendizagem histórica de Rüsen: “[...] é a consciência humana relacionada ao tempo, analisando o tempo para ser significativo, adquirindo a competência de dar sentido (significado) ao tempo e desenvolver esta competência.” (1993, p.52, *apud* SCHMIDT, 2009, p.33). Desta forma, a formação histórica dos indivíduos é estabelecida com o sentido que ele possa conferir aos aspectos concretos da sua vida, tornando a identificação das operações da consciência, em pensamentos históricos, possível apenas quando se analisa a vida cotidiana dos homens. (RÜSEN, 2001).

A carência de orientação no tempo impulsiona para uma aprendizagem específica, relacionadas a temáticas abundantes no presente, mas que dificilmente são analisados a partir da racionalidade histórica. A temática religiosa é apresentada nesta pesquisa como o conjunto de **conceitos históricos de temas religiosos** que são definidos a seguir.

5.2 CONCEITOS HISTÓRICOS DE TEMAS RELIGIOSOS

No volume “Reconstrução do Passado” (2007) da trilogia Teoria da História, Rüsen faz questão de diferenciar elementos lingüísticos presentes na história. É preciso, segundo o autor, compreender a diferença e a relação entre **conceitos históricos, nomes próprios e categorias históricas**.

Os **nomes próprios** são ferramentas de linguagem que “designam estados de coisas do passado em sua ocorrência singular; referem-se a eles diretamente, sem precisar sua relevância histórica própria no contexto do processo temporal em que ocorreram.” (2007, p.93). Entre as coisas do passado exemplificadas por Rüsen, podemos citar nomes de cidades, pessoas, países, leis e documentos. O nome próprio por si só, por mais que pertença ao passado, não orienta a relação com o fluxo do tempo.

As **categorias históricas**:

[...] designam contextos temporais gerais de estados de coisas, com base nos quais estes aparecem como históricos. Não se referem diretamente a nenhum estado de coisas, mas estabelecem a qualidade histórica da mudança temporal dos estados das coisas. (RÜSEN, 2007, p.93)

Assim, as categorias históricas designam muito mais o fluxo do tempo do que os fatos em si. São exemplos de palavras de categorias históricas: evolução, época, progresso, era, geração... A vinculação das categorias históricas com os nomes próprios é própria do historiador no papel de interpretação das evidências e documentos históricos. Rüsen pontua que quem liga estes elementos o faz muitas vezes mais de acordo com o que a tradição do momento presente supõe como relevante do que com uma apreciação e método científico da cognição histórica.

Os **conceitos históricos** possuem uma íntima relação entre os nomes próprios e as categorias históricas:

[...] designam nos estados de coisas referidos por nomes próprios, as qualidades históricas pré-esboçadas pelas categorias históricas. [...] Conceitos históricos são o recurso lingüístico que aplicam perspectivas de interpretação histórica a fatos concretos e exprimem sua especificidade temporal. (RÜSEN, 2007, p.94)

Esta relação, todavia, não se dá sem conflitos, pois todas essas definições são pautadas pela interpretação histórica dos elementos envolvidos. Porém, os conceitos históricos são diferenciados justamente por possuírem algo da objetividade concreta e algo da subjetividade das interpretações. Para se consolidarem, enfim, os conceitos históricos são aqueles que evidenciam que se referem, acima de tudo, a elementos históricos.

Os conceitos são históricos quando na designação dos estados de coisas se referem à história como supra-sumo do que está sendo designado. Vale dizer: exprimem, explícita ou implicitamente, a qualidade temporal de estados de coisas do passado humano, qualidades que esses estados de coisas possuem numa determinada relação de sentido e significado com o presente e o futuro. (RÜSEN, 2007, p.92)

O que então é descrito aqui como conceitos históricos de temas religiosos? Existe um passado das religiões que atribui sentido ao presente e perspectivas de futuro individuais e coletivas. Não se trata apenas da história das instituições religiosas, nem da história da religiosidade. O foco desta pesquisa se concentra em **como as religiões estão presentes na história**. Esta presença não é ensinada pela disciplina de Ensino Religioso, que tem como objeto o fenômeno religioso, e também não é intrínseca na experiência religiosa dos adeptos de qualquer tradição religiosa.

Na própria definição de conceito histórico encontram-se referências de temáticas religiosas próprias de análise nos nomes próprios religiosos: Jesus de Nazaré, Abraão, Maomé; e nos conceitos históricos de temas religiosos: reforma, cristianismo, cruzadas, inquisição, entre outros.

Através deste recorte pode-se afirmar que os conceitos históricos de temas religiosos são passíveis de serem formulados e aprofundados somente se balizados pela história como ciência. Em outras palavras: a temporalidade e a historicidade das tradições religiosas demandam a investigação científica específica da racionalidade histórica, em um fragmento conceitual não alcançado da mesma maneira pelas ferramentas teológicas, filosóficas ou sociológicas. Ou seja, o ensino de história possibilita um contato com as religiões epistemologicamente diferenciado dos que experimentam os fiéis de uma determinada religião ou daqueles que freqüentam aulas de ensino religioso ou filosofia.

Ao contrário do que os professores da escola pesquisada afirmaram, o ensino de história é sim um dos espaços mais privilegiados para que se ensinem conteúdos religiosos, sobretudo se compreendidos como conceitos históricos. Além disso, a dimensão religiosa está disseminada por todo o material didático analisado, já sendo trabalhada, não se sabe de que maneira, como parte da história.

A disciplina de ensino religioso, se inserida em contexto escolar possuindo como objeto de estudo o fenômeno religioso, por mais democrática que seja sua proposta não possui uma racionalidade própria que a constitua

epistemologicamente. Contar a história de todas as religiões não é sinônimo de trabalhar a historicidade das mesmas e desenvolver a consciência histórica dos sujeitos envolvidos. Por conseguinte, o ensino religioso escolar quando utilizado para fins de conversão a uma determinada religião fere a integridade e a subjetividade dos alunos, além de ir contra o princípio de laicidade do estado de direito brasileiro.

A experiência transcendental, que os indivíduos relatam provar enquanto participam de cultos ou rituais, se constitui como uma forma de conhecimento não acadêmico que só pode ser adquirido na lógica interior das instituições religiosas. Porém, o conhecimento advindo de cursos e formações fornecidos pelas religiões, também citado pelos professores e pelos jovens como um dos espaços mais apropriados para se ensinar conteúdos religiosos, está impregnado sobre a lógica da fé e não da racionalidade. Crer que o único ambiente em que os sujeitos devam aprender sobre a temática religiosa seja dentro das próprias religiões é negar aos sujeitos escolarizados o direito de apreender sobre uma dimensão da cultura que está presente abundantemente em seu cotidiano.

O recorte de temas dentre os conceitos históricos é uma estratégia de delimitar a temática religiosa sem perder a perspectiva da análise da teoria da história. Sugere-se até que o raciocínio da análise não variaria em sua forma se a temática, em si, fosse outra. Pode-se deixar como contribuição prévia o desafio de se pesquisar a relação da consciência histórica de jovens alunos com conceitos históricos de temas como política e etnias. Frisa-se a teoria da história como centro e a temática do conceito histórico em si como delimitação do recorte da pesquisa.

5.3 A NARRATIVA HISTÓRICA

Aprender história é contar a história. Narrar o passado a partir do presente. A narrativa histórica, mais que um elemento lingüístico, é a forma objetiva de se ter acesso à consciência histórica dos indivíduos. Segundo Rüsen:

[...] com essa expressão [narrativa histórica] designa-se o resultado intelectual mediante o qual e no qual a consciência histórica se forma e, por conseguinte, fundamenta decisivamente todo pensamento histórico e todo conhecimento histórico científico. (RÜSEN, 2001, p.61).

E ainda,

A narrativa histórica pode ser vista e descrita como essa operação mental constitutiva. Com ela, particularidade e processualidade da consciência da história podem ser explicitadas didaticamente e constituídas como uma determinada construção de sentido sobre a experiência do tempo. (SCHMIDT, BARCA, & MARTINS – orgs. 2010, p.43)

Quando o indivíduo enuncia uma narrativa histórica demonstra pela sua forma e conteúdo de expressão a relação que estabelece com o passado e como se procede a sua orientação no fluxo do tempo. A narrativa é o local da consciência histórica, ao mesmo tempo em que a constitui e a exterioriza.

A diferenciação da narrativa histórica para outras formas de expressão lingüística é apresentada por Rüsen:

A especificidade da narrativa histórica está em que os acontecimentos articulados narrativamente são considerados como tendo ocorrido realmente no passado. Além disso, sua coesão interna é concebida como uma representação da evolução temporal vinculada a experiência e como significativa para o auto-entendimento e para a orientação da vida dos sujeitos narradores. (RÜSEN, 2001, p.155)

A narrativa histórica está ligada, então, não só aos conteúdos narrados, mas a forma com que são apresentados, interligando a evolução temporal com a identidade do sujeito. Rüsen apresenta critérios para diferenciação da narrativa histórica com narrativas ficcionais, que também podem apresentar elementos coesos de concepção temporal. No primeiro aspecto demonstra a relação da narrativa com a orientação temporal:

A narrativa constitui a consciência histórica na medida em que recorre a lembranças para interpretar as experiências no tempo. [...] O passado é, então, como uma floresta para dentro da qual os homens, pela narrativa histórica, lançam seu clamor, a fim de compreenderem, mediante o que dela ecoa, o que lhes é presente sob a forma de experiência do tempo e poderem esperar e projetar um futuro com sentido. [...] A lembrança flui natural e permanentemente no quadro de orientação da vida prática atual e preenche-o com interpretações do tempo; ela é um componente essencial da orientação existencial do homem. (RÜSEN, 2001, p.62).

No segundo aspecto, o autor reforça o critério de continuidade da narrativa: “Essa íntima interdependência de passado, presente e futuro é concebida como uma representação da continuidade e serve à orientação da vida humana prática atual.”

(2001, p.64). Por fim, ressalta o aspecto da formação da identidade em relação à narrativa histórica:

A resistência dos homens à perda de si e seu esforço de auto-afirmação constituem-se como identidade mediante as representações de continuidade, com as quais relacionam as experiências do tempo com as intenções no tempo: a medida da plausibilidade e da consistência dessa relação, ou seja, o critério de sentido para a constituição de representações abrangentes de continuidade é a permanência de si mesmos na evolução do tempo. A narrativa histórica é um meio de constituição da identidade humana. (RÜSEN, 2001, p.66).

Muitas vezes os livros didáticos e as aulas de história recaem no equívoco de apresentar a história que contam com uma única narrativa possível, um discurso monológico anônimo, que se pretende e revela-se como verdade absoluta. Ao solicitar aos jovens construções de texto que façam referência aos conteúdos discutidos pelos seus livros didáticos, esperou-se encontrar exemplares de narrativa que apresentem as suas formas de consciência histórica passíveis de análise.

Segundo Estevão de Rezende Martins, citando Rüsen

A narrativa é a face material da consciência histórica. Neste contexto, a narrativa é entendida como a forma usual da produção historiográfica, que pode emanar de escolas diversas. Pela análise de uma narrativa histórica ganha-se acesso ao modo como seu autor concebe o passado e utiliza as suas fontes, bem como aos tipos de significância e sentidos de mudança que atribui à história. Ela espelha, por isso, tácita ou explicitamente, um certo tipo de consciência histórica, isto é, as relações que seu autor encontra entre o passado, o presente e, eventualmente, o futuro, no plano social e individual. (SCHMIDT, BARCA e MARTINS – orgs., 2010, p.12)

5.4 CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

A aproximação da compreensão da história, tomada como a complexa relação entre a teoria da história e a historiografia, com as escolhas que fazemos na realidade cotidiana, se constitui como um dos aspectos que fundamentam um dos principais conceitos discutidos pelos pesquisadores em Educação Histórica: a **consciência histórica**. Para Rüsen, a:

Consciência Histórica é, assim, o modo pela qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana [...] Essa operação pode ser descrita como orientação do agir (e do sofrer) humano no tempo. (RÜSEN, 2001, p.59).

Esta consciência histórica situa o homem temporalmente, atribuindo um sentido a suas experiências passadas, presentes e futuras, ou seja, possui claramente a função prática de conferir a realidade uma direção temporal, uma orientação que pode guiar a ação intencionalmente. (1992, p.29). O passado se torna impulsionador do agir no mundo, presente em cada escolha. A consciência histórica é própria do ser humano, podendo ser desenvolvida e qualificada.

Os aspectos históricos, muitas vezes tomados como um aprendizado de uma história 'morta', passada e desconectada da realidade atual, são aqueles que deveriam estar mais relacionados com a vida real. Rüsen busca aproximar estes mundos distantes, da vida humana prática e do passado:

[...] a consciência histórica será analisada como fenômeno do mundo vital, ou seja, como uma forma da consciência humana que está relacionada imediatamente com a vida humana prática. É este o caso quando se entende por consciência histórica a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo. (RÜSEN, 2001, p.56).

Rüsen também define a consciência histórica como um trabalho intelectual, aproximando-se do que citamos de Dubet em relação à formação da identidade: “A consciência histórica é o trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conformes com a experiência do tempo. Esse trabalho é efetuado na forma de interpretações das experiências do tempo.” (RÜSEN, 2001, p.59).

A professora Isabel Barca identifica algumas âncoras de análise da relação da História com a vida prática de jovens:

a) a consciência histórica constitui uma atitude de orientação temporal sustentada refletidamente pelo conhecimento de História, e distingue-se de uma simples resposta de senso comum às exigências práticas em termos de sentimentos de identidade. [...] b) Ter consciência histórica não implica a adoção, por todos, de um determinado paradigma historiográfico nem tão pouco significa a defesa de uma única narrativa substantiva. As abordagens teóricas estão abertas à discussão, tal como as produções históricas concretas permanecem sujeitas a correções. É a argumentação racional e o respeito pela evidência que ajudarão a decidir entre respostas mais ou menos válidas. c) Ter consciência histórica avançada implica adquirir um certo sentido do que é a História como disciplina acadêmica, dominar determinadas competências historiográficas, construir uma narrativa (não a narrativa) da condição humana (e não apenas de seu país) e refletir (agir, intervir?) em consonância com o esquema mental que cada um vai dinamicamente formando (BARCA, 2009, p. 54)

Assim, a consciência histórica difere de simples respostas do senso comum às exigências práticas em termos de sentimentos de identidade. Ter consciência histórica não é tampouco a afirmação de uma única verdade histórica ou a produção de uma mesma narrativa. Concebendo o passado como uma construção, tal consciência se vale de argumentações racionais e o respeito pelas evidências históricas, conhecendo não apenas os fatos históricos como também compreendendo como é que os mesmos se tornaram históricos. É o desenvolvimento da compreensão da construção da história como ciência, na qual cada movimento investigativo do passado leva a **algum** passado, e não a um passado oficial.

Tomando estas orientações reflete-se o quanto a história como disciplina escolar é encarregada de uma alta responsabilidade formativa, que demanda um desenvolvimento desta consciência nas crianças e jovens. Cada vez que se propõe uma investigação de retorno ao passado com os alunos, em sala de aula, não se almeja transformá-los em historiadores, mas sim auxiliá-los a ler o mundo historicamente.

É interessante notar, principalmente para aqueles que trabalham diretamente com educação, que segundo esta concepção de consciência histórica o ensino de história deveria auxiliar as crianças e jovens a agirem no mundo, compreendendo a realidade onde se encontram sob vários aspectos. Mas não é isto que parece acontecer atualmente.

O professor Daniel Medeiros apresentou em sua tese de doutorado (MEDEIROS, 2005) uma discussão sobre a relação do material didático com o que ele chamou de produção da consciência histórica de jovens alunos. Seu estudo trouxe muitas contribuições para as pesquisas de educação histórica, principalmente na verificação de que os livros didáticos de história não despertam interesse e curiosidade dos alunos, pois não tratam de assuntos que os jovens necessitam e utilizam no cotidiano. Na maior parte das respostas, os alunos pesquisados ressaltaram que os conteúdos que apreendem em história não os auxiliam a tomar decisões na vida prática. Esta vida prática, concebida por Rüsen como a relação com a natureza e com os outros homens, é vista como fonte geradora de consciência histórica.

É na vida prática que a consciência histórica se encontra com os nomes próprios e conceitos históricos de temas religiosos, em uma infinidade de momentos,

que supostamente levariam os indivíduos a buscar entendimento no passado. Os conceitos históricos de temas religiosos são fundamentais, graças a sua vasta disseminação e inter-relação cultural, para que se possa pensar e aprender a ler o mundo historicamente.

5.4.1 A história e a vida prática

Se acreditamos no papel formador e educacional da história, os dados revelados pelos estudantes são preocupantes, principalmente quando questionados sobre a relação da disciplina de história com a sua vida prática. Para a maioria dos jovens os conteúdos estudados na aula de história não influenciam sua vida prática. A história estudada e, de certa forma, apreendida pelos jovens é considerada dissociada de sua vida cotidiana. Considerando como responsabilidade educacional da história o desenvolvimento da consciência histórica dos sujeitos, tornando-os aptos a lerem o mundo historicamente, o grande número de respostas negativas quanto à relação entre história e vida nos leva a concluir que a história não cumpre aquilo que se propõe. Dos 101 jovens que responderam esta questão, 45 responderam positivamente e 56 responderam negativamente.



FIGURA 11 – GRÁFICO DA RELAÇÃO ENTRE A DISCIPLINA DE HISTÓRIA E A VIDA PRÁTICA
FONTE: o autor (2010)

As respostas encontradas corroboram com as afirmações da pesquisa de Medeiros (2005), que apresentou:

Enquanto 24% dos alunos/as consideram os conteúdos de História Utilíssimos ou Muito Úteis para sua vida escolar, o que implica apenas ¼ dos alunos/as reconhecendo a utilidade de um conteúdo que compõe uma disciplina escolar, apenas 12% consideram-no assim para o mundo de fora da escola. Por outro lado, o percentual dos que consideram os conteúdos das unidades do material didático de história “pouco úteis” ou ainda “nada úteis”, é de 24% para o que se referem à sua utilidade no mundo da escola e 49% para o mundo fora da escola. (MEDEIROS, 2005, p.131)

E também caminham juntas às idéias de Rüsen:

Segundo RUSEN (1987) as perguntas básicas que uma didática da história válida deveria considerar referem-se às origens da história da natureza humana e quais os seus usos para a vida humana. Afirma o pensador alemão: “(...) a História, [deve ser] uma disciplina que para ser ensinada e aprendida precisa passar por um diagnóstico didático acerca de sua aplicabilidade e orientação para a vida prática da pessoa”. (RUSEN, 1987, p. 8 *apud* MEDEIROS, 2005, p.132).

Assim, além da informação quantitativa que já nos explicita uma grande desvinculação da história com a vida dos jovens, a leitura das justificativas transcritas abaixo nos revelam detalhes ainda mais instigantes desta relação.

Relação entre História e Vida prática / 44 justificativas de respostas negativas
A.P. “Eu acho interessante os assuntos de história mas isso não traz uma mudança na minha vida.”
A.E.M. “Acho que a disciplina história não afeta meu dia-a-dia prático.”
B. “Ainda não pois nunca precisei utilizar o que aprendi em história.”
M. “A disciplina de história, a qual eu tenho facilidade e gosto, não me auxilia na vida prática. Nunca precisei dela no meu dia-a-dia.”
L. V. “Não ajuda, pois só estudamos coisas bem antigas que não fazem diferença no cotidiano.”
L. “Não muda em nada na minha vida saber o que aconteceu no passado, para mim o mais importante é o presente.”
B.C. “A disciplina de história não me ajuda muito no dia a dia, até porque é uma disciplina que estuda o passado e eu não vejo como ela pode me ajudar no presente.”
T.G.M. “É muito bom saber da história do mundo e o que aconteceu para estarmos aqui hoje, mas no meu dia-a-dia – fora das aulas de história – não me auxiliam por serem do passado. Geralmente nos preocupamos ou discutimos coisas presentes, situações que estão acontecendo agora.”
P.J. “Pelo que eu percebo o conteúdo da história não ajuda no meu dia-a-dia, nunca encontrei uma relação entre os dois.”
L.A.D. “A história explica a nossa cultura, o porque dela ser assim e não tem muita utilidade no dia-a-dia.”
Rodolfo Stremel Zulai: “Utilizo os conteúdos da disciplina de história para compreender a história das coisas, povos, cidades... e não para auxiliar na minha vida prática do dia-a-dia.”
E.D.P. “Não procuro me basear no passado para seguir em frente. O futuro a gente pensa agora, no presente.”
R.A.S. “Não é usado muito na minha vida prática do dia-a-dia, mas acho importante sabermos da história do nosso país e do mundo, e sabermos também pra entender os contextos de certas notícias.”
J.P. “Acho que história no dia-a-dia não muda em nada porém acho importante saber e conhecer o que houve em nosso país.”

M.P.F. “Apesar dos conteúdos de história serem bons para não copiarmos os erros do passado ou para não desenvolvermos algo que já foi feito, além de fazer comparações na hora em vejo o jornal, não utilizo destes conhecimentos no meu dia-a-dia.”
A.C. “Coisas do passado não interferirá (<i>sic</i>) no meu futuro.”
F.G.M. “Pois é uma matéria em que retomamos o que aconteceu no passado.”
K.B.O. “Não, na disciplina história aprendo acontecimentos do passado e isso não me ajuda em nada do dia-a-dia.”
R.V.G. “Acho que os conhecimentos que história fornece não auxilia pois esta matéria está relacionada com acontecimentos ligados ao passado, podendo serem conhecidos ou não.”
J.L.C.S. “Não consigo relacionar/usar com quase nada.”
J.G. “O conhecimento sobre a história proposta pelo colégio nunca veio ao caso de uso prático, no entanto oferece inúmeras explicações do que vemos ao dia-dia.”
H.B. “A disciplina de história nos apresenta informações sobre aquilo que já se passou e mesmo havendo interferência do passado no presente, nós seres humanos tendemos a querer sempre o agora, não usando os conteúdos da disciplina da história no dia-a-dia.”
V.F.S. “A disciplina de história não me ajuda na vida prática, pois hoje em dia você não fica relembando quando os países foram absolutistas, ou existiam feudos, muito do que se aprende em história nem faz diferença, mas é claro que existe alguma coisinha que eu uso, mas no geral, não me auxilia.”
M.A.S. “Esta disciplina não me auxilia porque eu não utilizo dela para compreender as coisas.”
R.T.N. “A história não me ajuda em minha vida prática pois na matéria história estudamos o passado, os ocorridos, pois em nossa vida prática nada nos influi, pois tudo pode acontecer.”
E.M. “É sempre bom ter conhecimento sobre o que aconteceu, como surgiu. Mas na parte prática, para mim, a história não me auxilia.”
V.C.O. “Não me ajuda nas práticas do dia-a-dia, mas eu considero importante para que nós tenhamos cultura, saber o que aconteceu, quando como e porque. Muito interessante.”
V.C.S. “Não me auxiliam na minha vida prática pois a disciplina de história sempre foi analisar os fatos ocorridos durante séculos e ter conhecimento deles.”
G.L. “Apesar de não ajuda na prática, é interessante pois nos faz entender como chegamos nesse ponto.”
R.L. “Pois a matéria da história conta fatos ocorridos, mas não o que está acontecendo no momento, na minha realidade.”
F.N. “A sociedade evolui e com ela a humanidade também. Com a tecnologia atual não precisamos depender de antigos métodos que auxiliam a vida prática.”
G.C.S. “História para mim é apenas mais uma matéria para estudar e ao meu ver não influencia na minha vida prática de agora, por ser um conteúdo que te dá informações de como era antigamente.”
B.M.P. “Não é um assunto muito refletivo no meu dia-a-dia.”
L.C. “Normalmente não questionamos a origem das coisas, a história por trás daquilo que vemos em nossa vida prática. Esquecemos de tentar descobrir as origens. Talvez se fizéssemos isso entenderíamos melhor porque as coisas são ou se tornaram de tal maneira.”
P.S. “Não, porque com a história eu venho a descobrir, sobre o passado o que não interfere muito em minha vida prática e no meu dia-a-dia.”
Aline Louza Borges “Acredito que matérias escolares, principalmente as que envolvem teoria, como história do Brasil, não me influencia e nem me auxilia porque há teorias que não se encaixam no cotidiano, não faz referência com tal.”
L.N. “Nem tudo que estudamos em história usamos no dia-a-dia.”
J.G. “Pois já é passado.”

L.A.B. “Eu não uso nada que aprendo na disciplina de história no dia-a-dia. Também é a matéria que eu mais odeio.”
L.E.M.A. “Não me auxiliam na vida prática, mas eu sei que isso é cultura e sei que se eu for conversar com alguém sobre o que aconteceu no passado irei saber falar bem, pois história é uma matéria que gosto. Mesmo conhecendo sua relação com outras disciplinas, elas não são usadas diretamente quando ‘saem’ da história.”
P.M.S. “Não auxiliam porque a história já passou e o que vivemos hoje é muito diferente do que acontecia a décadas atrás.”
S.M.U. “Não utilizo história em quase nada da minha vida, só as vezes quando ouço e vejo notícias a respeito eu me interessou e lembro do que aprendi.”
R.B.R. “Pois somente mostram fatos, não mostra o que aconteceu entre as pessoas, as suas relações, os erros que cometeram, somente aparecem datas.”
L.R.T. “Porque o passado fica lá, ele ajudou a formar o ‘hoje’, mas não auxilia em nada diariamente.”

QUADRO 20 – RELAÇÃO ENTRE HISTÓRIA E VIDA PRÁTICA / 44 JUSTIFICATIVAS DE RESPOSTAS NEGATIVAS
 FONTE: O AUTOR (2010)

Alguns dos alunos ponderam que seu julgamento da relevância do conteúdo aprendido em história não varia de acordo com o gosto ou com a facilidade em apreendê-lo: M. “A disciplina de história, a qual eu tenho facilidade e gosto, não me auxilia na vida prática. Nunca precisei dela no meu dia-a-dia.”

Muitas das respostas trazem a noção de história como um conteúdo ‘morto’, isto é, desfragmentado do presente e sem relação com a vida real. É o caso das respostas de L. V. “Não ajuda, pois só estudamos coisas bem antigas que não fazem diferença no cotidiano”, L. “Não muda em nada na minha vida saber o que aconteceu no passado, para mim o mais importante é o presente”, T.G.M. “É muito bom saber da história do mundo e o que aconteceu para estarmos aqui hoje, mas no meu dia-a-dia – fora das aulas de história – não me auxiliam por serem do passado. Geralmente nos preocupamos ou discutimos coisas presentes, situações que estão acontecendo agora”, F.G.M. “Pois é uma matéria em que retomamos o que aconteceu no passado”, F.N. “A sociedade evoluiu e com ela a humanidade também. Com a tecnologia atual não precisamos depender de antigos métodos que auxiliam a vida prática.” e de R.B.R. “Pois somente mostram fatos, não mostra o que aconteceu entre as pessoas, as suas relações, os erros que cometeram, somente aparecem datas.”

Outros alunos parecem possuir uma concepção de cultura como algo aquém de sua vida cotidiana, como um conjunto de informações importantes, porém distantes e dissociadas da vida real: L.A.D. “A história explica a nossa cultura, o

porque dela ser assim e não tem muita utilidade no dia-a-dia”, Rodolfo Stremel Zulai: “Utilizo os conteúdos da disciplina de história para compreender a história das coisas, povos, cidades... e não para auxiliar na minha vida prática do dia-a-dia”, V.C.O. “Não me ajuda nas práticas do dia-a-dia, mas eu considero importante para que nós tenhamos cultura, saber o que aconteceu, quando como e porque. Muito interessante” e L.E.M.A. “Não me auxiliam na vida prática, mas eu sei que isso é cultura e sei que se eu for conversar com alguém sobre o que aconteceu no passado irei saber falar bem, pois história é uma matéria que gosto. Mesmo conhecendo sua relação com outras disciplinas, elas não são usadas diretamente quando ‘saem’ da história.”

Também foram comuns descrições que apontavam a disciplina de história como responsável por ensinar aspectos distantes da realidade, seja pela duração do tempo ou do espaço: V.F.S. “A disciplina de história não me ajuda na vida prática, pois hoje em dia você não fica lembrando quando os países foram absolutistas, ou existiam feudos, muito do que se aprende em história nem faz diferença, mas é claro que existe alguma coisinha que eu uso, mas no geral, não me auxilia”, R.L. “Pois a matéria da história conta fatos ocorridos, mas não o que está acontecendo no momento, na minha realidade”, e G.C.S. “História para mim é apenas mais uma matéria para estudar e ao meu ver não influencia na minha vida prática de agora, por ser um conteúdo que te dá informações de como era antigamente.”

Por outro lado, 45% dos jovens relataram que a história está relacionada com sua vida prática. Alguns deles apresentaram justificativas para sua resposta afirmativa, descritas no quadro abaixo.

Relação entre História e Vida prática / 19 justificativas de respostas afirmativas
Guilherme Osinski “Auxiliam, pois aprendemos muitas coisas como ter honra com si mesmo, respeitar os demais, dignidade e aprendemos valores que geralmente eram usados para matar, mas que hoje usamos para o bem.”
L.H.M.O “Além de ajudar em uma futura prova ou teste, irá auxiliar nossa formação. Conhecimento é para a vida toda.”
K. L. “Me ajudam a conhecer o passado e a entender o presente, muitas vezes mostrado nos jornais, revistas e noticiários.”
M.R. “Não todo dia, mas disciplina de história nos ajuda a compreender o mundo em que vivemos hoje e como ele se tornou assim.”
G.S.Q. “Pois em alguns casos é importante conhecer o contexto histórico em que vivemos e o passado de uma sociedade ou religião.”
M.L.S. “A história ajuda bastante com outras matérias como Português e também a entender

notícias de coisas que estão acontecendo no país e no mundo.”
P.H.S.P. “Os ensinamentos dessas aulas me ajudaram a compreender melhor a minha história e o meu papel dentro da sociedade.”
P.A.B.C. “Sim me ajudou a saber minha origem, as culturas dos meus ancestrais.”
B.R.P. “Os conteúdos de história me ajudam principalmente a entender todo o comportamento e a situação da sociedade, tanto brasileira quanto mundial, que nos encontramos hoje. Por exemplo, por que a sociedade brasileira ser atrasada (colônia de exploração) e a norte-americana não (colônia de povoamento).”
G. “As vezes na hora de relacionar os acontecimentos de agora com os do passado, suas conseqüências.”
B.F.M. “Mas é bom você conhecer o passado da sociedade.”
V.L.F. “Sim pois na disciplina de história nos aprendemos de onde surgiram as nossas origens, lutas que os nossos antecessores tiveram que travar para que o mundo esteja como ele é hoje.”
M.E.P.F. “Para entender a realidade e compreender o sistema no qual vivo com mais facilidade, além de entender melhor a mente humana.”
Henrique Stella “Na verdade muito pouco, só quando converso com alguém ou me pedem, muito pouco mas não deixa de ajudar e além de tudo eu gosto da disciplina pois o estudo é muito interessante porque ao longo de tanto tempo da existência do ser humano diversas histórias e fatos ocorrem e que também justificam algumas coisas que acontecem hoje.”
Luigi Canoro “Podemos ver como história realmente é útil pois nos da cultura, nos ajuda a ter uma linguagem culta, também nos ajuda quando fazemos analogias ou quando refletimos ao passado para tomar boas decisões para o futuro.”
J.G.F.G. “Auxiliam na vida, pois sabendo o que aconteceu antigamente, mostra o porque de algumas coisas hoje em dia.”
L.P.M. “Em algumas situações elas auxiliam devido aos conhecimentos adquiridos.”
Leonardo Lobo “Principalmente sobre os acontecimentos do século XX, como Primeira e Segunda Guerra mundiais, pois todo dia há uma referência a esses fatos na aula ou na televisão.”
E.L.M. “É um interessante debate, quando visitamos lugares distintos e sabemos a história do lugar, é bom ter uma noção do que aconteceu.”
A.A.S. “Pois me ajuda a entender coisas atuais.”

QUADRO 21 – RELAÇÃO ENTRE HISTÓRIA E VIDA PRÁTICA / 19 JUSTIFICATIVAS DE RESPOSTAS AFIRMATIVAS
 FONTE: O AUTOR (2010)

Apesar da resposta afirmativa, algumas explicações trazem como justificativa o fato da história auxiliar a compreensão das notícias de telejornais. Estas afirmações revelam que a vida cotidiana dos jovens só é atingida pela história quando as notícias dos jornais contêm conteúdos afins aos da disciplina, sem que se relacionem de fato com o cotidiano dos sujeitos. É o caso das respostas de M.L.S. “A história ajuda bastante com outras matérias como Português e também a entender notícias de coisas que estão acontecendo no país e no mundo” e K. L. “Me ajudam a conhecer o passado e a entender o presente, muitas vezes mostrado nos jornais, revistas e noticiários.”

Outros compreendem a história como parte integrante no processo de construção de sua identidade, como P.A.B.C. “Sim me ajudou a saber minha origem, as culturas dos meus ancestrais”, P.H.S.P. “Os ensinamentos dessas aulas me ajudaram a compreender melhor a minha história e o meu papel dentro da sociedade” e V.L.F. “Sim pois na disciplina de história nos aprendemos de onde surgiram as nossas origens, lutas que os nossos antecessores tiveram que travar para que o mundo esteja como ele é hoje.”

Alguns jovens conseguem perceber o movimento de ida ao passado como forma de compreender o tempo presente: A.A.S. “Pois me ajuda a entender coisas atuais”, J.G.F.G. “Auxiliam na vida, pois sabendo o que aconteceu antigamente, mostra o porque de algumas coisas hoje em dia”, G. “As vezes na hora de relacionar os acontecimentos de agora com os do passado, suas conseqüências” e M.R. “Não todo dia, mas disciplina de história nos ajuda a compreender o mundo em que vivemos hoje e como ele se tornou assim.” Estas poucas respostas, infelizmente a pequena minoria, trazem traços de uma consciência histórica em desenvolvimento que transcende a visão da história monológica atrelada exclusivamente ao passado e estabelece uma relação com o presente. A forma pela qual esta consciência se apresenta nas narrativas é sistematizada em uma divisão por tipos, criadas por Rüsen, apresentada a seguir juntamente com as narrativas específicas dos jovens a cerca dos conceitos históricos de temas religiosos.

5.4.2 A tipologia do desenvolvimento da Consciência Histórica

Em um artigo sobre o desenvolvimento da competência narrativa, Rüsen sintetiza através de um exemplo introdutório a sua tipologia de quatro diferentes formas de consciência histórica – tradicional, exemplar, crítica e genética – que refletem quatro etapas de desenvolvimento da aprendizagem histórica. Não se tratam de categorias puras, quimicamente distintas. Porém, a sua tipificação estabelece critérios acessíveis de compreensão dos níveis de desenvolvimento da consciência histórica dos indivíduos.

A partir do momento em que os elementos dos quatro tipos estão operativamente mesclados, processo que dá a vida prática uma orientação histórica no tempo, podemos reconstruir as complexas relações entre estes

elementos para determinar com precisão e definir a especialidade estrutural das manifestações empíricas da consciência histórica e sua relação com os valores morais. (RÜSEN, 1992, p.33)

O tipo **tradicional** de consciência histórica é baseado no princípio da afirmação das orientações dadas pelos acontecimentos passados. “As tradições são elementos indispensáveis de orientação dentro da vida prática, e sua negação total conduz a um sentimento de desorientação massiva. A consciência histórica funciona em parte para manter vivas essas tradições.” (RÜSEN, 1992, p.30).

Apesar de orientar e estruturar grande parte da compreensão do mundo a nossa volta, a consciência histórica do tipo tradicional orienta-nos para o futuro de maneira a manter os moldes de vida do passado, compreendendo o fluxo do tempo “como uma continuidade dos modelos de vida e do modelos culturais prescritos há tempos além.” (RÜSEN, 1992, p.30).

Similarmente a sociologia clássica, o processo da formação da identidade possui uma matriz positiva, em que: “as tradições definem a identidade histórica, a afirmação de modelos culturais pré-determinados de autoconfiança e autocompreensão. Demarcando a formação da identidade como um processo no qual se assumem e se atuam nos papéis.” (RÜSEN, 1992, p.31). No plano moral, isto implica em uma obediência estrita a moral instaurada, pois as “tradições são razões que sustentam e apontam as obrigações morais dos valores. (RÜSEN, 1992, p.30).

Já o tipo **exemplar** de consciência histórica é baseado no princípio de regularidade dos moldes culturais e dos moldes de vida. “Aqui, a consciência histórica se refere à experiência do passado em forma de casos que representam e personificam regras gerais da mudança temporal e da conduta humana.” (RÜSEN, 1992, p.31). É a compreensão de que o passado nos ensina através de lições que devem ser tomadas como exemplo.

Nesta concepção, se vê a história como uma recordação do passado, como uma mensagem ou lição para o presente, como algo didático: *historiae vitae maestrae* é um apótema tradicional na tradição historiográfica ocidental. Ela nos ensina as normas, suas derivações de casos específicos e sua aplicação. (RÜSEN, 1992, p.31).

Em relação à identidade histórica, a consciência histórica de tipo exemplar em sua identificação atemporal das regras do jogo da vida, confere aos atores um

“marco de prudência. Sua matéria é a competência dada para derivar regras gerais a casos específicos e aplicar-los em outros casos.” (RÜSEN, 1992, p.31).

A consciência histórica do tipo **crítico** caracteriza-se pela negação dos modelos propostos pelo passado. Tal negação auxilia a construção de uma ‘contra-narração’ e por meio dela “podemos desmascarar uma história determinada como um engano e desprestigiar-la como uma informação falsa.” (RÜSEN, 1992, p.32).

O exercício de se confrontar com as verdades universais apregoadas pelo passado tradicional acaba por negar as predeterminações das identidades culturais e históricas:

As narrações de este tipo formulam pontos de vista históricos, demarcando-os, distinguindo-os das orientações históricas sustentadas por outros. Por meio dessas histórias críticas dizemos não as orientações temporais predeterminadas em nossas vidas. (RÜSEN, 1992, p.30).

O sujeito se rebela com um destino previamente demarcado, podendo afirmar aquilo que não deseja ser. Não mais se aceita a prescrição de papéis sociais sem reflexão. No que tange a moral, “as narrações críticas confrontam os valores morais com a evidência histórica de suas origens ou conseqüências imorais.” (RÜSEN, 1992, p.32).

A consciência histórica do tipo **genético**, enfim, orienta-se pela transformação dos modelos existentes, de acordo com o fluxo temporal. Neste modelo, “a mudança é a essência e o que dá a história o seu sentido.” (RÜSEN, 1992, p.32). A compreensão genética é uma forma de se fazer valer a história e suas mudanças temporais na compreensão do mundo. Não apenas se critica a narração tradicional do passado, mas tenta-se compreendê-la por meio das perspectivas de mudança no tempo. Assim, “diferentes pontos de vista podem ser aceitos, porque se integram em uma perspectiva abarcadora da mudança temporal” (RÜSEN, 1992, p.33). A identidade é permeada como uma temporalização essencial, fazendo com que os valores morais percam sua natureza estática e se temporalizem. (1992, p.33).

A partir destas tipificações, as narrativas dos jovens podem dar claros apontamentos dos níveis de desenvolvimento de suas consciências históricas, relacionadas a temas específicos. De forma geral, “a experiência de ensinar história em escolas indica que as formas tradicionais de pensamento são mais fáceis de

aprender, a forma exemplar domina a maior parte dos currículos de história, as competências críticas e genéticas requerem um grande esforço por parte dos alunos e dos docentes.” (RÜSEN, 1992, p.34).

É justamente nesta definição da consciência histórica, pressuposta em relação aos valores morais e com a racionalidade moral, que se compreenderá as orientações temporais dos jovens alunos. O desenvolvimento da consciência histórica a estabelece como uma fonte de arbítrio das atitudes dos atores, sempre baseado em seus princípios e valores mais profundos.

Rüsen explica ainda que os valores são vistos como morais porque situam o sujeito na sua inserção social, expressando seu posicionamento nesta sociedade através de ações baseadas em obrigações sociais. A consciência histórica nos faz mergulhar a essência de nossa subjetividade em cada escolha da vida, recorrendo a um sentido de responsabilidade e consciência. Em suma, a consciência histórica possui a função de mediar os valores morais e a realidade orientada para ação (1992, p.29). Para observar a consciência histórica e seu desenvolvimento faz-se uso prioritário da análise de narrativas históricas, compreendidas como a materialização da consciência histórica.

5.4.3 Análise de narrativas de conceitos históricos de temas religiosos

A primeira tentativa de captar narrativas que apontassem o desenvolvimento da consciência histórica especificamente ligada aos conceitos históricos de temas religiosos foi realizada através do questionário 01, usado como piloto. A intenção inicial era verificar se a metodologia empregada estava adequada para recolher as respostas desejadas.

Apesar de muitas questões deste questionário terem sido usadas na tabulação dos dados da pesquisa, a questão central relacionada à consciência histórica não atingiu os resultados esperados. Os alunos foram solicitados, nesta ordem, a: selecionar dentre todos os títulos dos capítulos dos livros didáticos àqueles que julgavam ter relação com religião; selecionar, dentre estes, os capítulos nos quais encontrassem relação com sua vida prática e, por fim, narrar um episódio que demonstrasse como o conteúdo aprendido em história foi determinante para uma escolha em sua vida prática.

Esta seqüência de questões não obteve resultado satisfatório, pois as respostas apresentadas raramente conseguiram vincular os três elementos esperados nestas narrativas: a religião, a história e a vida prática. Nota-se que as respostas ora apresentam relações da história com a vida prática, e ora da história com a religião.

Narrativas históricas do Questionário 01 – Projeto piloto
P.R. “sabendo que com a guerra fria aumentou o número de armas produzidas, algumas vezes penso e não faço o que eu quero com medo de que o outro esteja armado.”
P.D. “Eu escolhi estudar para garantir meu futuro, uma boa profissão, me dedicar para no futuro não passar por dificuldades. Algumas coisas em história me incentivaram, como revoluções juvenis.”
J.L. “Como quando tive que escolher para qual colégio iria após ter saído do meu antigo colégio, refleti e escolhi o Santa Maria em qual entrei este ano.”
Alexandre Althoff “O livro da 8ª série me ajudou a entender as diferenças entre capitalismo e socialismo, isto foi muito útil para definir minha opinião pessoal.”
L. “Em um meio de pessoas mais velhas e de maior conhecimento, estavam conversando sobre o Brasil e a política da época atual então inseri-me no contexto fazendo uma comparação entre o governo de hoje e o governo da primeira república.”
H.P.C. “Em minha família havia certos conflitos entre tios e meu pai, então na minha crisma convidei meu tio com quem não falava muito para ser meu padrinho; a partir daí a família começou a se dar melhor e se manter unida.”
Juliano Cesar Lecheta Santos “Eu não tenho tomado uma decisão propriamente dita mas todos os dias eu tomo decisões de respeitar, ouvir e aprender com os outros assim como os grandes filósofos pregavam a igualdade na revolução francesa.”
B.C.S. “Se não soubesse do passado, não saberia o que poderia fazer no presente e no futuro. Quando eu tinha 1 ano de idade meu irmão derrubou um portão de 2 metros em cima de mim, com isso eu sei que não devo ficar perto do meu irmão e de um portão.”
V.B.R. “Nos jornais de hoje em dia sempre relatam sobre o preconceito racial ou cultural, este preconceito foi influenciado pelo Nazismo e fascismo.”
Alyne Cristina dos Santos: “A descoberta do Brasil pois se ele não tivessem vindo para cá não nasceria minha avó portuguesa, minha mãe e nem eu!”
R.P.R. “Na Crisma visitamos uma creche. Com certeza indo lá deixamos pessoas iguais a nós – talvez com menos renda, mas iguais – felizes pelo menos um dia, quebrando fronteiras do mundo e da desigualdade social.”
G. “A escolha do colégio, por saber sua história.”
M. “Todos nós ‘temos’, ‘queremos’ saber qual foi nossa origem.”
T.G.A. “Eu nunca utilizei diretamente, mas decisões tomadas pelos governantes tiveram uma influência.”
V.P. “Eu decidi a minha futura profissão pensando nisso – globalização do mundo atual.”
C.G. “O conteúdo me ajuda a formar opinião sobre assuntos importantes.”
V.P.K. “Cada escolha da minha vida é feita tomando base as histórias do passado.”
Vanessa Frulani “Bom, eu acho que um conteúdo de história que eu preciso saber para relacionar este com outros acontecimentos é o do fascismo e nazismo, que também é um dos assuntos da história que mais me interessa.”
L.H.P.F. “Capítulo 20 da 8ª série, onde consegui observar que com a tecnologia, meios de

transportes, meio de comunicação, podemos aprender e saber novas culturas.”

QUADRO 22 – NARRATIVAS HISTÓRICAS DO QUESTIONÁRIO 01 – PROJETO PILOTO
 FONTE: O AUTOR (2010)

Apesar de algumas destas respostas possam ser analisadas na perspectiva da consciência histórica, optou-se por modificar as estratégias metodológicas a fim de conseguir uma maior variedade de narrativas que estabelecessem relação entre história, religião e a vida prática dos jovens. Para isso, nos outros questionários utilizados abandonou-se a idéia de vincular a narrativa com os capítulos dos livros, possibilitando uma argumentação histórica que se utilizasse mais da memória e do aprendizado dos alunos do que dos nomes dos capítulos.

A segunda tentativa utilizou questionários que apresentavam blocos de conteúdos dos temas religiosos, construídos através da categorização dos conteúdos verificados nos livros, em substituição aos nomes dos capítulos. Os resultados, elencados abaixo, foram um pouco mais satisfatórios na medida em que muitas das respostas apresentam idéias históricas e temáticas religiosas em reflexão. As narrativas mais completas foram categorizadas na sessão seguinte, juntamente com as do questionário final o qual apresentou maior precisão procedimental. No quadro abaixo se encontram as narrativas do questionário 02 que não foram categorizadas dentro do enquadramento da tipologia de Rösen por apresentarem respostas demasiadamente curtas ou que omitem a religião ou a vida prática.

Percebe-se na maioria das respostas dos jovens, elencadas abaixo, que eles buscaram relacionar os temas religiosos com a história, porém descartando a relação de suas vidas cotidianas ou apenas citando a vida prática de maneira vaga.

Narrativas históricas do Questionário 02 – A partir de blocos de conteúdos religiosos

F.M. “ Na ciência x fé, observei como a religião influenciou e influencia o pensamento do homem. Ela foi muito importante para a evolução da sociedade.”

L.B. “Ciência e fé. Antigamente a fé era colocada acima de todas as coisas, as coisas não precisavam ser explicadas, elas apenas eram, porque ‘Deus quis assim’. Mas com o passar do tempo essas coisas revelaram necessidade de serem explicadas, estudadas melhor para que a partir disso o mundo se desenvolvesse. E foi aí que surgiu as controvérsias de idéias entre a ciência e a fé. A ciência poderia explicar, quase tudo com precisão, mas o que ela não conseguir explicar eram os fenômenos religiosos, que a Igreja afirmava ser totalmente verdadeiro e correto. Com o tempo, a Igreja perdeu parte do seu poder na sociedade e a ciência começou a dominar a maioria dos temas sobre a humanidade, mas a parte que a ciência nunca pode desvendar e que a Igreja tem poder são os fenômenos religiosos.”

A.G. “A relação entre ‘ciência x fé’ é um aspecto muito presente em nossa vida cotidiana em

relação com as diferenças apresentadas na crença de um grupo, comunidade, e principalmente no próprio indivíduo. Por serem dois aspectos que debatem um ao outro, precisamos com olhar crítico e crença estabelecer um modelo de pensamento para que estes princípios sejam aplicados e definidos no meio em que vivemos.”
F.G. “As cruzadas foram um episódio da história em que cristãos tentaram dominar o território muçulmano com argumentos baseados na religião cristã.”
J.S. “Iluminismo foi o movimento filosófico que tinha o lema ‘liberdade, igualdade e fraternidade’. Defendia que a ciência deveria ser separada da fé. Isso me fez pensar mais na liberdade religiosa.”
M.C.D.C. “ Ciência x fé. Este aprendizado me ajudou a diferenciar e pensar sobre as grandes diferenças entre a ciência e a fé. Cada uma tem uma expectativa diferente para explicar seus pensamentos e conclusões às pessoas. A fé visa a explicação de Deus, religião e rituais, e a ciência, explicações científicas comprovadas, com provas, o que a religião não tem.”
L.B. “Talvez a arte barroca que se influencia bastante no meu dia-a-dia, porque mudou meu jeito de ver as coisas.”
C.P. “Ciência x fé. É essencial para a minha vida, para entender o mundo.”
P. “Ciência x fé. A igreja medieval buscava prender seus seguidores com seus dogmas e a busca desenfreada pelo poder. Com estas atitudes, a Igreja não impedia o livre desenvolvimento das ciências humanas e exatas, já que não aceitava qualquer contestamento. Por sorte o homem evoluiu seu jeito de pensar, se libertou dos grilhões da ignorância. Com os conceitos humanistas, renascentistas e iluministas. Hoje a religião e a fé ganharam a chance de conviver harmoniosamente.”
C.B.H. “Ciência e fé. A ciência é bem diferente de fé, pois a ciência está ligada a pensar e a outros métodos mais teóricos comprovados e a fé é mais, dogma, envolve o sagrado, e diversas filosofias de vida.”
L.R.B. “Ciência e fé. Esse aprendizado foi o que mais influenciou em minha vida pois muitas vezes os jovens se questionam sobre a razão e origem da vida humana, e tendo tal fé influenciada pelos pais mas quando se aprofundamos na questão entre esses dois pólos fé e ciência muitas vezes as dúvidas são esclarecidas e então podemos criar religião ou filosofia de vida própria.”
C.A.M. “Ciência e fé. Esse aspecto, teve uma grande importância, era um dos conceitos iluministas, que falou a ciência que deveria dar explicação as coisas, e não somente a religião. Isso influenciou em nossas vidas, pois hoje buscamos explicações científicas, não somente através da religião.”
C. “Grécia Antiga. Na Grécia antiga o pensamento crítico foi muito desenvolvido como a filosofia que ajudava as pessoas a refletir sobre a sua existência e o porque das coisas. Não influenciou muito a minha forma de pensar como reflexão dos conteúdos antes de acreditar nas coisas.”
M.M. “O barroco, de uma época antiga, traz com si em suas obras artísticas uma grande temática religiosa, de caráter católico principalmente. Suas obras tem cores escuras e marcantes, passam a sensação de medo, mistério, e movimento dos personagens destacados e evidenciados.”
R.G. “Ciência e fé: São quase que opostas, não acredito em religiões, nem em Deus. Na minha opinião Deus é uma criação humana ‘para controlar multidões’ a igreja é como qualquer outra empresa, vendendo seu produto. Não acredito em Deus pois ele dá idéia que quando o indivíduo faz algo grande ele não merece receber seus créditos. Não acredito em vida após a morte, pois existe conflito entre os paraísos. Caso houver vida após a morte, os ateus não tem nada a perder.”
M.B. “Ciência e fé. A ciência é uma forma na qual podemos acreditar e nos basear para explicar a origem e relações do mundo, a religião é uma forma de nos basear sem podermos acreditar plenamente naquilo, pois a religião é uma forma que temos vários métodos e podemos acreditar nos que nos foi ensinado.”
J.D.T.C. “Cristianismo. A religião está muito presente na vida de todos, pois sempre buscamos um ser maior para nossas respostas. O cristianismo determinou vários caminhos para muita

gente, por isso acho que é muito importante a religião.
J.T.M. “Cristianismo no ocidente. É o cristianismo, uma religião que crê em Cristo, está presente em todo mundo, inclusive no ocidente, onde a cultura pode ser diferente porém a essência é a mesma tanto no oriente ou no ocidente, o importante é a fé que cada um tem.”
Hermínio Haggi Neto “A ciência e a fé já foram a mesma coisa na época medieval. Após o iluminismo foi completamente separado e depois começaram a desvalorizar a religião. Para mim não se deve separado nem muito junto. Deve haver um equilíbrio.”
S.K. “Egito. Nesse assuntos podemos descobrir novos enigmas da humanidade que estão sem respostas. O Egito está muito presente na minha vida, pois meu pai nasceu lá e isso me fez ficar mais próxima e encantada, pelas pirâmides, pela cultura, mesmo sendo um país pobre e ele tem muito a oferecer.”
G.V.P. “Civilizações maia, asteca e inca. O aprendizado sobre essas civilizações demonstrou para minha vida que o mundo poderia ter tomado outros rumos, com essas maneiras de pensar. Essas civilizações eram organizadas e baseadas em princípios morais, sendo de grande influência na relatividade do planeta.”
F. “O iluminismo se caracterizou por ir contra algumas formas de poderes religiosos e isso abriu minha cabeça para novos pensamentos.”
M.E.S.N. “O conteúdo ciência e fé é um assunto que mexeu um pouco com os meus conceitos, pois quanto mais aprendo sobre a ciência e exatas, razão, por um momento questiono a parte do meu corpo que pensa sobre a fé, emoção. Porém na época que passei a questionar, minha fé não estava muito forte, e de uns tempos pra cá, vim fortalecendo ela de certa forma, que ao aprender a razão não me afeta mais e muito menos me questiono sobre minha crença.”
G.D. “Ciência e fé. Esse conteúdo tem um grande peso na vida das pessoas, pois ele opõe duas coisas muito importantes. Se acreditarmos na ciência deixamos um pouco a fé de lado. Mas se tivermos somente fé estamos sendo ignorantes por não ver a realidade que a ciência consegue provar.”
F. “Egito. O aprendizado deste conteúdo me ajudou a entender sobre a cultura, religião e costumes deste país tão interessante e enigmático.”
L.D.T. “Ciência e fé. Ciência é o meio que temos para estudar todas as coisas físicas e concretas que conhecemos. Fé também é um meio de estudar porém de coisas mais filosóficas e do tempo de Cristo, diferente da ciência que é o estudo, por exemplo, do corpo humano e da tecnologia.”
G.C.R. “Jesuítas no Brasil colônia. Os jesuítas vieram ao Brasil com o objetivo de catequizar os ameríndios e divulgar a religião católica.”
G.C. “A cronologia cristã começa com a mesma crença dos hebreus. A criação do mundo se torna figurada de sete dias e o jardim do éden com Eva e Adão. Muitos momentos como a história de Abraão, Moises, os Reis e depois, a maior doutrina católica. O nascimento de Jesus narrada por os evangelistas na Bíblia, sua vida, pregações, milagres e acontecimentos até a sua morte e ressurreição. Após isso todas as cartas de seus sucessores para espalhar a evangelização dos povos distantes e por último o apocalipse, aonde através de uma visão o apóstolo João conta a volta gloriosa do Senhor.”
L.C.M. “Ciência e fé. Nesta temáticas podemos encontrar decisões intrigantes e pontos de vista opostos que nos fazem pensar e refletir sobre diversos assuntos da vida.”
R.R. “Ciência e fé: a fé se base em dogmas enquanto a ciência em verdades que podemos ver.”
J.C.C. “As civilizações pré-colombianas foram civilizações muito avançadas para sua época, suas descobertas influenciam o mundo até hoje e suas arquiteturas foram muito influentes em diferentes tipos de estudo.”
Vitor Beltrão “O cristianismo. Cristianismo é uma religião católica de grande influencia mundial, monoteísta e de amor e fé.”
Natália da Cruz Cambri “Ciência e fé. Este conteúdo me ajudou a ter um posicionamento sobre assuntos polêmicos como aborto etc. Me ajudou a compreender o meio em que vivo e a tentar e compreender e aceitar posicionamentos e opiniões.”

A.N.O.G. “Ciência e fé. É a razão versus a religião, cientistas versus religiosos.”
V. “ciência e fé. A ciência não necessariamente deve anular a fé, ambas querem melhorar a vida do ser humano, porém com caminhos diferentes. Uma usa o caminho da lógica para resolver problemas físicos, a religião tenta amenizar as dores do espírito.”
R.B. “A arte barroca e sua temática religiosa. Como sabemos, houve uma lenta evolução do renascimento para o barroco, transitando levemente e de modo sutil para dar forças a igreja católica, aumentando a influencia religiosa no Brasil, também causada pelos padres jesuítas que entram em conflito com os bandeirantes.”
J.C. “Jesuítas no Brasil colônia. Os jesuítas vieram para o Brasil na época que ainda era uma colônia de Portugal. Com a intenção de limpar a alma dos ‘selvagens’ que aqui viviam. Além disso, com a catequização dos índios eles conseguiam mais adeptos.”
W. “As cruzadas. Foram as guerras da era medieval entre reis e seus reinos contra os bárbaros e pessoas más que queria guerra, e destruiu o império dos reis.”
F.O. “ Iluminismo e religião. Os iluministas acreditavam mais na razão do que na fé. Por isso deu um bando de rolo com a política que era absolutista, que se justificavam pela fé e não pela religião. Ou seja, o rei ocupava este cargo porque era a vontade de Deus e acabou, sem mais discussões. Mas os iluministas discordavam disto e achavam que não eram os nobres que tinham que ser ricos, e sim os burgueses que tinham suas próprias riquezas e se esforçavam para tê-lo. Então a fé era algo que vinha de cada pessoa, ou seja, a guardavam para o pessoal, o secreto de cada pessoa. Já a razão era para usar para o resto.”
B.J.S.P. “Portugal e suas relações com cristãos e muçulmanos. Os portugueses foram os pioneiros na expansão marítima, conquistando cada vez mais territórios, como o Brasil, que acabaram me influenciando de várias maneiras, como por exemplo o idioma. No Brasil só se fala português por influencia portuguesa, pois eles trouxeram a língua para América.
B.A. “Ciência e fé. Influenciou para a formação de opinião em questões como aborto, eutanásia, pois essas são decisões que envolvem muitas coisas relacionadas a ciência e a fé, pois por um lado existe a ciência que diz que não há chances para o paciente e por outro a fé que não aceita ‘condenação a morte’.”
G.L. “A arte barroca e sua temática religiosa. Durante o século XVI, houve um processo de transplante cultural, quando a igreja católica começou a perder forças, assim foi criada a arte barroca, com cunho religioso, com intuito de reerguer a igreja.”
A.L.M. “O cristianismo, como religião, ajudou-me muito nas lições de cada vida, com as virtudes, valores e relações do dia-a-dia.”
G.R.Z. “Ciência e fé. Questões muito sérias em nosso dia-a-dia tem relações com ciência e fé. Quando uma mulher engravida e quer abortar o feto, a eutanásia, o suicídio, entre outros...”
R.U.S. “A questão da ciência e fé influenciou minha vida de modo que me faça pensar entre as relações existentes entre idéias adversas que detem diversas formas de pensar.”
A.H.P. “Jesuítas no Brasil Colônia. Este aprendizado me influenciou de uma forma, que eu me interessar pelo história do Brasil colônia, cuja é muito boa de aprender.”

QUADRO 23 – NARRATIVAS HISTÓRICAS DO QUESTIONÁRIO 02 – A PARTIR DE BLOCOS DE CONTEÚDOS RELIGIOSOS
 FONTE: O AUTOR (2010)

Paralelamente ao questionário 02, foi aplicado o questionário 03 com uma abordagem diferente. Utilizou-se um método eliminatório com uma seqüência de perguntas complementares que facilitavam a separação das narrativas em três categorias:

a) Narrativas dos jovens que acreditam que haja relação entre história e a vida prática, mas não entre religião e história;

b) Narrativas dos jovens que acreditam que haja relação entre religião e história, mas não entre história e vida prática³⁶;

c) Narrativas dos jovens que acreditam que haja relação entre história, vida prática e religião. Desta categoria emergiram as narrativas mais importantes para esta pesquisa.

Abaixo se apresentam categorizadas 21 narrativas curtas escritas apenas por jovens que acreditam haver relação entre a história e a vida prática e também entre história e religião. Somam-se a elas 16 narrativas retiradas do questionário 02, que também são instigantes em seus conteúdos. Estas 37 respostas, provenientes da última categoria das três citadas acima, independentemente de sua contribuição com o desenlace da questão central da pesquisa foram as que passaram por maior quantidade de filtros metodológicos. Ou seja, o relato dos jovens a seguir são os que apresentam maior exatidão na materialização da consciência histórica destes sujeitos.

O que diferencia estes fragmentos dos demais já apresentados nesta dissertação é a afirmação dos quanto ao uso dos conceitos históricos de temas religiosos na tomada de decisões de sua vida prática. Rüsen afirma que este é um dos critérios para compreender que o que está sendo narrado se trata de aprendizado histórico:

A narrativa histórica pode então, em princípio, ser vista como aprendizado quando, com ela, as competências forem adquiridas através de uma função produtiva do sujeito, com os quais a história será apontada como fator de orientação cultural da vida prática humana. (SCHMIDT, BARCA, & MARTINS – orgs., 2010, p.43)

Antes de subdividir as narrativas na tipologia do desenvolvimento da consciência histórica foi necessário enquadrar algumas respostas em uma categoria prévia, na qual o posicionamento dos jovens chama a atenção para a dissociação entre a história ensinada na escola e a sua vida prática cotidiana.

Narrativas históricas: História dissociada da vida prática

Henrique Stella “Não me lembro de nenhum momento em que minha vida pessoal foi influenciada por algum motivo religioso ou por algo que eu aprendi na disciplina de história,

³⁶ Pela natureza rica das respostas desta categoria, esta pesquisa se prolongou em sua análise, detalhada no item 5.4.4.

apesar de gostar do que aprendemos nos conteúdos religiosos nas aulas história nunca me deparei com nenhuma situação em que eu necessitasse utilizar meus conhecimentos religiosos ou históricos, apenas em conversas ou atividades.”
P.H.S.P. “Cada vez mais tento criar um vínculo entre religião e história, apesar de às vezes serem bem diferentes. Se de certo modo, na história me aproximo do passado, na religião me afasto, pois apesar de estudarmos o que aconteceu e o que acreditamos, não se consegue vivenciar aquela época.”
T. “Do que eu aprendi na disciplina de história sobre religiões não tive influências”.
Mariana Fernanda “Nada do que estudei posso levar pra minha vida, porque na maioria das vezes foi apenas decorado para passar de ano e não aprendido.”
C.C. “Na minha opinião a história é inútil na minha vida agora, não sei se vou utilizá-la no futuro, mas no momento não faz diferença. Sempre decoro a matéria pra passar de ano.”
V.B.M. “O iluminismo que visava mudanças na política, sociedade e religião influenciou na minha vida na semana passada, quando tive que estudar na prova de história. Foi meia hora da minha vida para garantir mais de sete pontos e não ficar no objetivo.”
S.L.L. “Nenhum destes conteúdos influenciaram na vida, até porque nem me lembro muito bem deles.”

QUADRO 24 – NARRATIVAS HISTÓRICAS: HISTÓRIA DISSOCIADA DA VIDA PRÁTICA
 FONTE: O AUTOR (2010)

Dois aspectos importantes se fazem presentes nestas falas. O primeiro deles é a não relação entre a vida prática e o estudo dos conteúdos religiosos na disciplina de história. O estudo de história parece não contribuir na compreensão das temáticas religiosas que cercam os jovens no cotidiano, pois nem ao menos são citadas. A história está lá, isolada, perdida e trancada num passado cinza e desconectado, que pouco pode auxiliar as pessoas das novas gerações a tomar decisões ou compreender o mundo em que vivem.

O segundo aspecto, que deriva do primeiro, é justamente esta definição de história como disciplina curricular que se ocupa do passado ‘morto’, desvinculado ou atrasado da realidade atual. A sinceridade dos jovens nos revela o quanto o jogo estratégico estudantil formulado por Dubet (1996) supera as funções educativas da história. Lamenta-se que a disciplina que deveria auxiliar as crianças e jovens a compreender o mundo historicamente para que possam apropriar-se de suas linguagens e códigos culturais inscritos no tempo, limita-se hoje, na prática escolar, a fazer um acumulado de fatos e datas com pouco ou nenhum uso na vida dos sujeitos. Quando a jovem Mariana Fernanda relata que “[...] na maioria das vezes foi apenas decorado para passar de ano e não aprendido” e o jovem C.C. afirma que “[...] a história é inútil na minha vida agora, não sei se vou utilizá-la no futuro, mas no momento não faz diferença” e ainda confessa que “[...] sempre decoro a matéria pra passar de ano”, indica que o ensino de história está alijando estes sujeitos de uma

compreensão das quais eles possuem direito de aprender e não possuem ciência do fato.

Para coroar esta crítica ao ensino ‘conteudista’ com vistas exclusivas à avaliação e, posteriormente, ao vestibular, a narrativa de V.B.M. fala por si só. Em seu posicionamento sente-se a materialização das teorias sociológicas de Dubet e da teoria da história de Rüsen. Com certo tom de ironia, peculiar aos jovens quando questionados sobre coisas das quais eles não encontram sentido, o jovem afirma: “O iluminismo que visava mudanças na política, sociedade e religião influenciou na minha vida na semana passada, quando tive que estudar na prova de história. Foi meia hora da minha vida para garantir mais de sete pontos e não ficar no objetivo.”

Além desta constatação inicial genérica do ensino de história, dividiram-se as demais narrativas quanto à tipologia proposta por Rüsen. A consciência histórica do tipo tradicional é a que demonstra na narrativa um sentido de preservação do que se sucedeu no passado. É uma compreensão histórica limitada a reprodução de aspectos do passado, muitas vezes sem que se realize uma reflexão do sentido e uma atualização do contexto temporal.

Narrativas históricas: CONSCIÊNCIA HISTÓRICA TRADICIONAL
E.L.M. “Minha própria Crisma. E algumas discussões e debates com a família.”
L.P.M. “Em alguns momentos de vida, nós temos provações em relação à nosso caráter, nosso conhecimento e bases formadas. Os professores de história nos ensinam que a religião é um meio de seguirmos um caminho certo com Deus. Aprendemos que a religião é que forma o caráter das pessoas e assim a história do mundo se constitui devido à ações de pessoas.”
J.G.F.G. “Daí véi. Bom, não sei direito do que falar, mas vou falar isso aqui. Agora sei porque o catolicismo é a religião com mais adeptos do mundo, isso se deve a história, pelo fato do iluminismo, entre outras coisas. Valeu pela oportunidade.”
D.A.K. “Com a disciplina de história, aprendi como e onde surgiram algumas religiões e como foram feitas as divisões do mundo – países.”
B.F.M. “Um aspecto que eu utilizo a parte da religião que eu aprendi em história e principalmente quando viajo para fora pois já tenho uma idéia sobre o que eu vou ver em museus e outras coisas.”
B.R.G.P. “Caro amigo. Pode não ser tão translúcido, mas Religião e História andam lado a lado com a sociedade moderna. Como entender a força do cristianismo hoje, se não vemos a influência dela no passado? Como entender o preconceito contra os muçulmanos se não estudarmos as cruzadas? A história e a religião eram as sociedades passadas.”
P.A.B.C. “Sobre minhas origens.”
M.L.F.S. “A história sobre como a religião católica chegou ao Brasil e catequizou os índios foi estudada mais em história do que com a religião e ajuda a entender o mundo atual.”
M.R. “Muitas vezes quando eu vejo noticiário eu percebo as mudanças que ocorreram no mundo, mais isso só é possível porque estudei história na escola. Assim é muito mais fácil compreender o que é dito na TV, nos jornais as vezes pelos próprios colegas.”
Gabriela Barroso Pereira “A questão da fé x ciência acaba por ter maior influência em minha vida devido ao fato de refletir demais. Sou católica, acredito em Deus, e tenho toda a fé Nele,

<p>porém a sociedade moderna nos impõe a pensar em todos os mínimos detalhes: de onde veio? Como veio? Por que veio? Mas como muitas pessoas dizem: a ciência vai até onde pode então vem Deus. Como acreditar em Maria grávida ainda virgem? A ciência não comprova, a ciência discorda, mas é aí que entra a fé e nos diz quando acreditar ou não. Fé para mim é como a existência e o poder de Deus; misteriosa, de explicação inexistente, mas extremamente forte e superior a tudo.”</p>
<p>G.P.M. “Jesuítas no Brasil colônia. Por ação da contra-reforma católica, os Jesuítas vieram ao Brasil para difundir os princípios do cristianismo. Tal fato influenciou no trabalho de cristianização dos índios nas chamadas missões jesuíticas – séx. XVI - , visando a conquista de novos adeptos e impedindo a difusão do protestantismo europeu da época. Acho que isso contribuiu para tamanha propagação entre fiéis cristãos no país, o que me inclui.”</p>
<p>Carolina Xavier Broggio “O que mais me influenciou foi o item 1 – Cronologia Cristã: linha do tempo – porque assim eu aprendi o caminho de Jesus.”</p>
<p>G. “As civilizações mais, incas e astecas, também chamadas de pré-colombianas, viviam na América do Sul e foram dominadas por espanhóis e portugueses assim como nossos índios. Nesta dominação eles enviaram jesuítas para catequizar estes ‘povos primitivos’, isto influenciou minha vida, tanto que hoje eu e a maioria da população é cristã.”</p>
<p>C.Z. “Ciência e fé. Antigamente a fé – principalmente o cristianismo – era algo inquestionável. Mitos e lendas eram criados para explicar o que as pessoas não conseguiam. A partir do momento em que cada um teve a liberdade de ter sua própria fé\religião a ciência\tecnologia evoluiu, a fé foi deixada um pouco de lado, em alguns casos, totalmente. Isto influenciou minha vida de forma que eu acredito muito na minha fé e acho que muitas vezes ela é mais importante do que a ciência.”</p>

QUADRO 25 – NARRATIVAS HISTÓRICAS: CONSCIÊNCIA HISTÓRICA TRADICIONAL
 FONTE: O AUTOR (2010)

As narrativas que apontam para uma consciência histórica do tipo tradicional apresentam a história de forma linear e imutável. O passado é empoderado de tal forma que explica e justifica todas as ações do presente. Os sujeitos parecem demonstrar-se impotentes perante as forças dos acontecimentos passados. Pode-se perceber esta relação quando a jovem L.P.M. diz “[...] Os professores de história nos ensinam que a religião é um meio de seguirmos um caminho certo com Deus. Aprendemos que a religião é que forma o caráter das pessoas e assim a história do mundo se constitui devido à ações de pessoas.”

Parece-nos haver na fala dos jovens um entendimento de uma verdade universal, de uma versão histórica ideal do passado, que deve ser seguida e disseminada. A história é posicionada como a voz da verdade, proveniente de uma fonte histórica inquestionável e positiva. Na fala de D.A.K. “Com a disciplina de história, aprendi como e onde surgiram algumas religiões e como foram feitas as divisões do mundo – países.”

Em relação aos conceitos históricos religiosos, a consciência histórica tradicional eleva a possibilidade de uma compreensão positivista e fundamentalista das religiões. É que se pode inferir da fala de Carolina Xavier Broggio “O que mais

me influenciou foi o item 1 – Cronologia Cristã: linha do tempo – porque assim eu aprendi o caminho de Jesus.”

Algumas narrativas apresentam uma reflexão axiologicamente determinada por um ensino histórico diretivo e monológico. Esta grande verdade histórica, apresentada com a ausência da autoria nos livros didáticos³⁷, pressupõe e instaura uma lógica unidirecional e acrítica que descontextualiza e permite inferências anacrônicas dos fatos históricos. Além de comunicar o passado como imutável e positivamente fechado sobre si mesmo, este tradicionalismo contribui por disseminar entre os jovens o sentimento de comodismo e impotência ante os desafios da atualidade.

Verifica-se esta axiologia depreciativa da alteridade dos sujeitos em narrativas como a de G.P.M. “Por ação da contra-reforma católica, os Jesuítas vieram ao Brasil para difundir os princípios do cristianismo. Tal fato influenciou no trabalho de cristianização dos índios nas chamadas missões jesuíticas – séx. XVI, visando a conquista de novos adeptos e impedindo a difusão do protestantismo europeu da época. Acho que isso contribuiu para tamanha propagação entre fiéis cristãos no país, o que me inclui”, no simples e direto relato de P.A.B.C. “Sobre minhas origens” e na resposta de G. “[...] Nesta dominação eles enviaram jesuítas para catequizar estes ‘povos primitivos’, isto influenciou minha vida, tanto que hoje eu e a maioria da população é cristã.”

Além destas análises, notou-se uma narrativa que refaz os passos historiográficos dos conceitos históricos de temas religiosos quanto à definição das religiões como ligadas a um passado primitivo e místico, em sentido pejorativo. A jovem C.Z. afirma que “[...] Antigamente a fé – principalmente o cristianismo – era algo inquestionável. Mitos e lendas eram criados para explicar o que as pessoas não conseguiam. A partir do momento em que cada um teve a liberdade de ter sua própria fé\religião a ciência\tecnologia evoluiu, a fé foi deixada um pouco de lado, em alguns casos, totalmente.” Além disso, encerra seu comentário em uma aparente contradição: “[...] Isto influenciou minha vida de forma que eu acredito muito na minha fé e acho que muitas vezes ela é mais importante do que a ciência.”

³⁷ Apesar do livro ser da autora Joelza Rodrigue, nas leituras e sugestões de trabalho dentro dos volumes não são apresentadas fontes históricas de várias versões, e muitas vezes as noções de opiniões e fatos históricos se confundem.

Nas narrativas identificadas como proveniente de uma consciência histórica exemplar, o passado é tomado como um modelo a ser reutilizado na atualidade. O movimento temporal constitui-se como um aprendizado dos erros da humanidade passada que não devem ser repetidos no presente.

Narrativas históricas: CONSCIÊNCIA HISTÓRICA EXEMPLAR
A.A.S. “Aprendendo aspectos de certa época na disciplina de história pude perceber as razões e entender melhor as religiões.”
F.A. “Hoje durante a aula de história o professor explicou a importância da religião na vida das pessoas, explicou que com a religião as pessoas se conscientizam (<i>sic</i>) do que devem e do que não devem fazer sem a religião não saberiam como reagir e muitos roubariam, matariam...”
M.E.P.F. “Embora na prática, a religião - ao longo da história – tenha servido para a realização de ações anti-éticas, seus ensinamentos são de grande valia, como altruísmo (<i>sic</i>) – que hoje é do mundo mais carece – através dos ensinamentos da religião pude me tornar uma pessoa melhor e ainda mais altruísta (<i>sic</i>) do que antes.”
K.L. “Um exemplo de um assunto do qual aprendi em história e utilizei na religião foi a história de Lutero, uma pessoa que admiro muito. Ele me ajudou a perceber o quanto injusta e materialista era a religião antigamente, assim como ele me influenciou um pouco a possuir a mesma opinião que ele.”
J.V. “O cristianismo é uma religião que fala da vida de Jesus Cristo. Ela influenciou em minha vida pois com ela aprendi a ter mais fé e ser compreensiva.”
Cauê Constanzi “Igreja Medieval. O aprendizado sobre a Igreja medieval influenciou no fato de que podemos observar como era a sociedade antigamente e quem mandava, para poder observar como que hoje, é mais fácil de viver e que tem maior liberdade de expressão.”
C.K.V. “ O iluminismo, que é uma corrente filosófica, criticava a política e a economia da época, defendendo a vida humana e separando a ciência e a fé. Influenciou a minha vida pela separação entre a ciência e a fé. Os iluministas dizem que podem ter uma vida de descobertas científicas independente da sua fé na religião e procuro me basear nisso.”
V.B. “O aprendizado me ajudou a entender o significado de motins ou algumas atitudes diferentes no caso religião. Isso ajuda muito a fazer amizades ou até mesmo entender seu verdadeiro sentido.”

QUADRO 26 – NARRATIVAS HISTÓRICAS: CONSCIÊNCIA HISTÓRICA EXEMPLAR
 FONTE: O AUTOR (2010)

A soma de conceitos históricos de temas religiosos com a óptica da consciência histórica exemplar não poderia gerar outro resultado a não ser uma compreensão da história como orientação moral. O aluno F.A. integra a moral religiosa com a moral da consciência histórica exemplar em uma única orientação: “Hoje durante a aula de história o professor explicou a importância da religião na vida das pessoas, explicou que com a religião as pessoas se conscientizam (*sic*) do que devem e do que não devem fazer sem a religião não saberiam como reagir e muitos roubariam, matariam...” O estudante J.V. também acometeu-se do mesmo princípio, abarcando no aprendizado de história suas opções religiosas e morais: “O cristianismo é uma religião que fala da vida de Jesus

Cristo. Ela influenciou em minha vida pois com ela aprendi a ter mais fé e ser compreensiva.”

Outro componente a ser destacado nestas narrativas se refere à aplicação conceitual descontextualizada e anacrônica que os estudantes fazem ao utilizar fragmentos de fatos históricos do passado em contextos presentes. Nota-se esta condição do passado como exemplo na narrativa de C.K.V. “O iluminismo, que é uma corrente filosófica, criticava a política e a economia da época, defendendo a vida humana e separando a ciência e a fé. Influenciou a minha vida pela separação entre a ciência e a fé. Os iluministas dizem que podem ter uma vida de descobertas científicas independente da sua fé na religião e procuro me basear nisso.”

O tipo crítico de consciência histórica, por sua vez, não se contenta em apenas seguir a tradição ou aplicar o passado como fórmula de aprendizado ao presente. Baseia-se, contudo, na análise crítica do que já ocorreu, em busca de negar as narrativas formais e oficiais dadas como verdade. O modelo crítico questiona o passado e busca contra-narrativas dos fatos apresentados.

Narrativas históricas: CONSCIÊNCIA HISTÓRICA CRÍTICA
Leonardo Lobo: “Vários momentos em que estou no culto relaciono o conteúdo citado pelo pastor com muitas informações que aprendi nas aulas, não somente de história, mas teatro, ensino religioso e filosofia. Reflito principalmente sobre a evolução da educação religiosa.”
Luigi Canoro “Na disciplina de história aprendi que muitos usavam a religião para manipular a vida e a mentalidade de todos, aprendi com história a ser mais crítico e frio ao analisar aspectos religiosos cuidando sempre para não ser controlado mais sim usar a religião para trazer aprimoramentos a minha vida.”
V.L.F. “Caro colega, não como você consegue viver a sua vida sem esta interessante disciplina, que é história. Ela tem várias aplicações práticas pois quando eu ouço algo eu já assimilo com um conhecimento histórico, sobre política, economia ou revoltas. Obrigado pela atenção.”
R.G.R. “Imagine... se você leva a vida boa – abençoada – e Jesus voltar agora você vai ser salvo, se ele não existir, ao menos você levou uma boa vida. Se você fizer tudo errado e Jesus voltar você vai para o inferno, se ele não existir e não voltar, você só vai ter curtido a vida! O que vale mais a pena, crer ou não crer?”
L.R.T. “Ciência e fé. O debate sobre o tema, influenciou a minha vida, de modo que, algumas coisas ditas pela igreja, por exemplo e a ciência discorda, me faz pensar sobre a vida real. Na nossa vida e no que acreditamos. Certas coisas creio que só podem ser explicadas pela ciência e outras pela religião, me tenho como neutro, devido a dificuldade que a igreja tem para explicar alguns fenômenos.”

QUADRO 27 – NARRATIVAS HISTÓRICAS: CONSCIÊNCIA HISTÓRICA CRÍTICA
 FONTE: O AUTOR (2010)

O estudante Luigi Canoro demonstra que o passado aprendido deve ser analisado criticamente inclusive em aspectos religiosos: “Na disciplina de história aprendi que muitos usavam a religião para manipular a vida e a mentalidade de

todos, aprendi com história a ser mais crítico e frio ao analisar aspectos religiosos cuidando sempre para não ser controlado mais sim usar a religião para trazer aprimoramentos a minha vida.” A noção principal é de não só seguir o que o passado prescreve, mas revê-lo e submetê-lo a análises detalhadas.

A consciência histórica crítica coloca os sujeitos em movimento de reflexão, tornando-os mais temerosos e precavidos em momentos de escolhas ou de tomar partido em questões gerais. Percebe-se que o jovem L.R.T. assim o faz ao relatar que “O debate sobre o tema [ciência e fé], influenciou a minha vida, de modo que, algumas coisas ditas pela igreja, por exemplo e a ciência discorda, me faz pensar sobre a vida real. Na nossa vida e no que acreditamos. Certas coisas creio que só podem ser explicadas pela ciência e outras pela religião, me tenho como neutro, devido a dificuldade que a igreja tem para explicar alguns fenômenos.”

De qualquer forma, a criticidade revela-se apenas como o outro lado da moeda da consciência histórica exemplar. O retorno reflexivo ao passado, seja para legitimá-lo como aprendizado ou questioná-lo como um equívoco histórico, mantém a relação temporal limitada a um canal pouco dinâmico de ida e volta do presente ao passado. A consciência histórica genética supera a narrativa tradicional utilizando a noção de temporalidade como chave de reflexão. A história é dotada de sentido justamente pela sua essência de mutabilidade e transitoriedade no tempo. Compreender o mundo historicamente é percebê-lo permeado pelo fluxo temporal constante que integra diferentes pontos de vista multiperspectivados.

Pode-se dizer que desenvolver geneticamente a consciência histórica dos estudantes é o objetivo crucial do ensino de história. Tal fato possibilitaria aos sujeitos se apropriarem da temporalidade do mundo, independentemente da temática de conteúdos atreladas a datas ou fatos, dotando-os de ferramentas de compreensão e literacia histórica que os aproximariam da cultura na qual estão em contato temporal e físico.

Narrativas históricas: CONSCIÊNCIA HISTÓRICA GENÉTICA

G. “Com a interação entre os colegas, já que conhecendo as religiões você pode conversar sobre elas com colegas de outras culturas, conversar com ele sobre a cultura deles, auxiliando, assim na criação, formação de novas amizades.”

R.S.K. “O islã foi um dos temas que mais influenciou a minha vida, pelo fato de que me mostrou os diferentes tipos de religião, me possibilitando a escolha, já que conheço minhas opções.”

G.S.Q. “A história nos auxilia em alguns aspectos em relação à religião e na vida prática como para entender o que cada religião prega quando estamos em encontros ou quando ocorre

alguma fatalidade. Também em viagem a outros lugares com outras culturas.”
--

E.P.T. “Ciência e fé. O conhecimento do conflito entre ciência e fé, nos leva a compreender o pensamento de pessoas diferentes e a divergência de idéias e crenças, é importante saber sobre isso para o desenvolvimento de nossos pensamentos no dia-a-dia.”

QUADRO 28 – NARRATIVAS HISTÓRICAS: CONSCIÊNCIA HISTÓRICA GENÉTICA

FONTE: O AUTOR (2010)

A consciência histórica genética exalta, sobretudo, a alteridade do sujeito frente às questões de seu tempo, ofertando-lhe a percepção temporal do mundo como fundamento essencial em sua visão de presente e futuro. Ao sujeito não se enquadram fórmulas prontas ou versões unilaterais de um passado construído e interpretado por determinados responsáveis pela historiografia oficial. O questionamento crítico se complementa com a noção de temporalidade e multiculturalidade que atribuem a cada sujeito uma experiência idiossincrática através de sua existência.

Perante conceitos históricos de temas religiosos, ela possibilita inclusive a opção pela negação ou escolha de uma determinada religião, como afirma R.S.K. “O islã foi um dos temas que mais influenciou a minha vida, pelo fato de que me mostrou os diferentes tipos de religião, me possibilitando a escolha, já que conheço minhas opções.”

Algumas das respostas dos jovens apontam para um dos aspectos mais importantes da educação histórica, a possibilidade de estabelecimento de relações sociais a partir de um humanismo histórico³⁸. A consciência histórica genética em contato com os conceitos históricos de temas religiosos, compreendidos como aspectos multiculturais da sociedade, favorece o encontro com o outro, com indivíduos de crenças e culturas diferentes, aproximando a gênese de relações pautadas no respeito pela diversidade e pela alteridade dos sujeitos.

Segundo o jovem G.S.Q. “A história nos auxilia em alguns aspectos em relação à religião e na vida prática como para entender o que cada religião prega quando estamos em encontros ou quando ocorre alguma fatalidade. Também em viagem a outros lugares com outras culturas.” O estudante E.P.T. complementa “[...] o conhecimento do conflito entre ciência e fé, nos leva a compreender o pensamento de pessoas diferentes e a divergência de idéias e crenças, é importante saber sobre isso para o desenvolvimento de nossos pensamentos no dia-a-dia.” Já o jovem G.

³⁸ Fala coletada em Simpósio “Temporalizando a Humanidade – O humanismo no Pensamento Histórico”, na passagem de Jörn Rüsen por Curitiba em 21 de outubro de 2010.

aponta para a humanização das relações a partir do conhecimento da história: “Com a interação entre os colegas, já que conhecendo as religiões você pode conversar sobre elas com colegas de outras culturas, conversar com ele sobre a cultura deles, auxiliando, assim na criação, formação de novas amizades.”

5.4.4 Análises de narrativas da relação entre religião e história, desvinculadas da vida prática

As narrativas distribuídas pelas categorias de tipos de consciência histórica do item anterior foram recolhidas após os sujeitos afirmarem em questões anteriores que acreditavam haver relação entre história e religião e entre história e sua vida prática. Porém, muitas das respostas destas questões prévias geraram narrativas de jovens que afirmam existir relação entre história e religião, contudo negaram reconhecer a relação da história com a vida prática.

Desta forma, as narrativas apresentadas neste item demonstram a materialização da consciência histórica dos jovens que percebem a história distante de sua rotina. A história é compreendida como um conjunto de conteúdos alheios a realidade, temporalmente situados em um passado distante, distribuídos e engessados em grandes blocos de divisão linear do tempo.

Apesar destas respostas não apontarem para decisões ou influências diretas na vida dos jovens, elas podem nos fornecer uma amostra de como mesmo engessado no passado o conhecimento histórico influi na compreensão e na relação com os conceitos históricos de temas religiosos. Em geral, as religiões são citadas em muitos exemplos descontextualizados do passado, em algumas observações como de influência positiva na história e em muitos comentários como influência negativa para a história em geral.

É importante frisar que as narrativas abaixo se diferem das respostas do item 4.2.2. deste trabalho, que são constituídas de justificativas das opiniões referentes a existência ou não da relação entre história e religião. As narrativas discriminadas aqui foram coletadas em questionários nos quais os jovens alegavam crer na relação entre história e religião, embora desconectados de suas vidas práticas.

O primeiro conjunto de respostas, apresentado a seguir, abarca relatos nos quais se afirmam que as religiões influem de maneira positiva na história. Os jovens relatam inclusive que a história se torna mais interessante e próxima da realidade quando aborda a temática religiosa.

Relação POSITIVA entre História e Religião
Aline Borges “O catolicismo/cristianismo foi um dos ‘menos desinteressantes’! Se começasse a estudar religião paralelamente com história, passaria a ver a religião propriamente dita, de outra maneira, se interessando ou não por ela.”
G.L. “É interessante perceber como as religiões servem de guia para a sociedades atuais. Por exemplo, dois mandamentos ‘não matarás e não roubarás’ são leis e muitos templos religiosos são patrimônios históricos. As religiões moldam os países e suas histórias.”
A.C. “A religião é uma das formas mais amplas de escolher seu caminho, em que resolve acreditar, se quer ter fé em uma crença ou simplesmente ter fé no nosso dia a dia.”

QUADRO 29 – RELAÇÃO POSITIVA ENTRE HISTÓRIA E RELIGIÃO
 FONTE: O AUTOR (2010)

As narrativas abaixo relatam uma variedade de críticas às religiões fundamentadas em fragmentos de conhecimentos históricos. Alguns jovens adjetivam as religiões como “ditadora” (L.E.M), responsável por “ocultar a mente das pessoas” (J.G.), manipuladora (F.N. e J.L.S.) e até mesmo “terrorista e matadora” como afirma Robert Thomé Neto.

Relação NEGATIVA entre História e Religião
L.E.M. “Durante muitos séculos a religião foi um fator que diretamente influenciava na sociedade. O catolicismo por muito tempo foi uma religião dominante e impôs certas regras a seu favor. Era uma ditadura, de certa forma ‘indireta’, pois seus adeptos faziam tudo o que lhes pedissem e não se opunham a nada. Mas a sociedade mudou e assim a religião deixou, por meios políticos e sociais, de impor regras que sequer eram favoráveis a todos. As diversas religiões se juntaram, não como uma, mas em idéias e elas passaram a respeitar umas as outras.”
J.G. “A religião modificado (<i>sic</i>) muito a história, como era vista como o maior bem da época, certas Igrejas ocultaram a mente das pessoas, impedindo que os países e as pessoas crescessem (<i>sic</i>). Até agora as religiões tem gerado e ainda geram muitos conflitos sociais.”
P.S. “Grandes fatos históricos já aprendidos, podemos relacionar com a religião, como a arte barroca aprendido em história que tem basicamente os aspectos da religiosidade, onde envolve muito drama e dor.”
G.C.S. “Em vários momentos da História entra a religião em forma de conquista de terras e influência política pois em anos passados a igreja católica mandava na população em todos os tipos e aspectos.”
F.N. “A religião depende de seu fundador. Se seus aspectos de vida forem admirados ele irá ganhar seguidores. A crença em algo além do mundo humano é a base da humanidade, o suporte. Vimos em história como a igreja conseguia manipular as pessoas e ganhar cada vez mais poder.”
J.L.S. “Como a Igreja manipulava as pessoas.”
Robert Thomé Neto: “Em história já aprendi quase a metade de religião, nela sempre vemos as

igrejas católicas no passado e suas ações ‘terroristas’ e matadoras, contra a sociedade. Vimos também os tratados e as leis impostas por elas. Até mesmo os autos (<i>sic</i>) privilégios do clero.”
M.P.F. “Absolutismo, pelo que eu me recorde foi o conteúdo das religiões mais citado em história nesse ano de 2009. O rei estava no poder porque era dito ser um representante de Deus na terra e se fossem contra ele seriam contra Deus. O que de fato era mentira e muitos acreditavam nisso.”
A.E.M. “A religião que mais fez diferença na história foi a católica, que foi conhecida por muitos como algo manipulador, e que não tinha só a ver com ter fé. A Igreja católica impunha várias leis, muitas de um certo exagero.”

QUADRO 30 – RELAÇÃO NEGATIVA ENTRE HISTÓRIA E RELIGIÃO
 FONTE: O AUTOR (2010)

Alguns jovens, como L.; L.C. e L.V. entendem a religião como integrante da história.

Relação entre História e Religião neutra
L. “O que aprendi sobre as religiões nas aulas de história é que cada povo tinha sua religião, de acordo com a época e suas necessidades.”
L.C. “Em nosso colégio temos uma disciplina chamada história. Nela se aprende o que aconteceu – ou se crê que aconteceu – durante o decorrer de centenas de anos. Tratados, guerras, colonizações e diferentes culturas. Também discutimos que religião cada povo mantinha. Dependendo da religião cada povo se comportava de certa maneira e a fé foi a que levou à humanidade à guerra por desacordos ou à glória pela esperança. A crença é e sempre foi muito importante.”
L.V. “Muitas religiões se formaram através da história, através de revoltas. A religião se resume através da história da humanidade.”

QUADRO 31 – RELAÇÃO ENTRE HISTÓRIA E RELIGIÃO NEUTRA
 FONTE: O AUTOR (2010)

Muitos dos jovens narraram a relação da história com a religião através de exemplos de conteúdos dos quais lembravam terem apreendido na disciplina de história. Ressalta-se que mesmo quando as definições abaixo possuem coerência historiográfica elas não se relacionam com a vida prática dos jovens, tornando-se assim um apanhado de curiosidades históricas gravadas de maneira descontextualiza na memória.

Relação entre História e Religião a partir de exemplos específicos
B.M.P. “A reforma protestante: numa época em que a Igreja dominava e estava cobrando indulgências pela remissão dos pecados, Martinho Lutero, fixa pragas na porta da igreja condenando seus atos. Lutero foi banido da igreja.”
R.L. “A religião católica desde quando surgiu, influencia em toda a vida da sociedade, em tempos já chegou a dominar até mesmo a política, com o tempo foi ‘perdendo’ sua autoridade mas nunca deixando de mudar a de vida de muito. A igreja foi dividida e com isso os fiéis se dividiram.”
J.G. “A contra-reforma e a reforma da Igreja, as cruzadas e a influência do Vaticano sobre os caminhos da história nos últimos milênios.”
H.B. “A religião sempre acompanhou o ser humano desde sempre. Os povos egípcios da antiguidade mumificavam os mortos acreditando que os mesmos fariam uma grande viagem.”

Não importa a religião a fé sempre está presente.”
V.F.S. “Quando Martinho Lutero era contra a Igreja, pois ela vendia indulgencia, cargos eclesiásticos, nisso Lutero se revoltou e fez a Reforma Protestante que com mais dois homens criaram três novas religiões para combater isto.”
E.M. “Na aula de história, na colonização do Brasil, pude aprender como o cristianismo veio para o Brasil. Os padres portugueses vieram catequizar os índios que não tinham o conhecimento. Eles queriam transformar os índios em fiéis, não em escravos.”
V.C.O. “Querido Amigo. Você não sabe como é interessante aprender a história do nosso planeta, saber quantas guerras, brigas e revoluções, seja por um pedaço de terra ou por um lugar melhor na sociedade. Mas ocorreram também algumas batalhas relacionadas à religião já que várias vezes o clero que comandava. E algumas marcantes como a ‘reforma’ que foi a luta de Martinho Lutero contra as indulgências feitas pela igreja, além de outras coisas. Para terminar, eu aconselho a ler sobre isso. Você irá gostar muito.”
V.C.S. “Na aula de história aprendi que o surgimento de movimentos religiosos influenciou nas ações de reis, de pessoas de várias épocas, como por exemplo as Cruzadas, batalhas em mar entre cristãos e árabes, para ter domínio da Terra Santa.”
R.V.G. “Caro colega quero te dizer que a história está sim ligada a religião, pois por exemplo, toda a formação da religião muçulmana está vinculada a história de Maomé, dos árabes, portanto sim religião provém da história humana.”
K.B.O. “Aprendi nas aulas de história que até um certo tempo todos achavam Deus, o rei supremo e ele era a explicação de tudo o que acontece em nosso mundo. A igreja tinha poder diante do povo.”
P. L. “Aprendi sobre o Cristianismo”.
R.A.S. “Aprendi sobre as diferente épocas mundiais, assim mostrando o efeito da religião nessas épocas e o poder que esta tinha nas épocas absolutistas e medievais.”
E.D.P. “Martinho Lutero, um monge católico, não concordava com algumas ações da Igreja e decidiu rebelar-se. Ficou contra a religião até que foi expulso. Assim, criou uma nova religião, muitas brigas se desenrolaram a fim de acabar com o Luteranismo, porque a Igreja Católica estava perdendo fiéis.”
Rodolfo Stremel Zulai “O catolicismo influenciou bastante na história de Roma, por exemplo. Todas, ou quase todas, as partes da história sofreram influencia em algum aspecto de alguma religião.”
L.A.D. “A Igreja foi uma grande personagem na era medieval, pois com as cobranças de indulgência e com a forte presença política ela foi muito influente no caminho que os países que se encontrava iria seguir.”
P.J. “Durante a disciplina de história, aprendemos sobre várias religiões, um dos conteúdos foi o iluminismo, que deu a sociedade um novo jeito de pensar, e foi uma religião que se adaptou bem ao povo, o cristianismo era a religião que estava praticamente no mundo inteiro nessa época.”
T.G.M. “Desde que Jesus pregou o Cristianismo, muitas pessoas o seguiram. Na idade Média a Igreja Católica influenciava na cultura, economia, política e etc. Naquela época, a Igreja era corrupta e se importava muito com o dinheiro. Vendiam-se ‘lugares no céu’, o que não existe. Mas foi sempre diretamente ou indiretamente ligada aos acontecimentos históricos.
M. “Num período da história, a política predominante era o absolutismo. Uma de suas características era a teoria do direito divino, onde o rei era visto como representante de Deus na terra. Durante muito tempo a Igreja, o clero, comandaram a sociedade.”
B. “Como a Igreja Católica era antes, como se comportava, por que ainda está com uma presença forte nos dias de hoje.”
A.P. “A formação da religião e como ocorreu o poder da Igreja.”

QUADRO 32 – RELAÇÃO ENTRE HISTÓRIA E RELIGIÃO A PARTIR DE EXEMPLOS ESPECÍFICOS

FONTE: O AUTOR (2010)

De toda forma, o ensino de história acaba por realizar apenas um acúmulo de informações segmentadas que se situam no passado, não se relacionam no presente e não vislumbram qualquer forma de interferência ou construção consciente do futuro. Os jovens retratam que o que apreenderam em história, de conceitos históricos de temas religiosos, pouco contribui para a sua compreensão da realidade, limitando-se a memorização de episódios isolados, que acabam por configurar apenas uma relação caricata entre história e religião.

Frente a tantas conclusões em aspectos diferentes, tem-se o cuidado de não generalizar os avanços conquistados neste trabalho como verdades absolutas, ainda mais levando em consideração a natureza qualitativa do mesmo. A seguir, nas considerações finais, buscou-se condensar todas as conclusões de forma a identificar as possíveis contribuições desta pesquisa no campo da educação e, mais especificamente, da educação histórica.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos dias de 04 a 08 de novembro de 2006 tive a honra de ser o único representante católico brasileiro no Encontro Inter-religioso de Jovens, em Assis e na Cidade do Vaticano. Cerca de 150 jovens de 30 países e 13 tradições religiosas diferentes encontraram-se para debater e celebrar a inter-religiosidade, fazendo memória ao vigésimo aniversário do Dia Mundial de Oração pela Paz, organizado pelo Papa João Paulo II nesta mesma localidade. Naquela situação, líderes religiosos mundiais como Dalai Lama e o próprio João Paulo II se uniram em oração, cada qual a sua maneira, em nome da paz mundial. Em 2006, os jovens é que foram conclamados a se encontrarem em oração, apesar de suas diferenças de culto.

No encontro em Assis pude experimentar os avanços do diálogo inter-religioso, na contra mão dos conflitos religiosos e ações terroristas que abalam o mundo cotidianamente. Naquela oportunidade, em contato com tantos jovens das mais diferentes localidades, culturas e crenças, não pude deixar de sentir uma inquietação referente à maneira pela qual as crianças e jovens do mundo inteiro são educadas, principalmente através da História, no que tange a compreensão do papel das religiões do mundo.

Ao final do encontro foi produzida uma ata em forma de carta aberta aos jovens do mundo, que afirma:

“[...] nos encontramos com honestidade e sinceridade para construir laços de fraternidade que nos unem como irmãs e irmãos em nossa **humanidade**, moldados em Deus e por Deus. A partir de nossos desejos comumente mantidos para a felicidade, justiça e verdade, entramos em diálogo genuíno. Nós partilhamos e aprendemos sobre as culturas e crenças uns dos outros, não para minimizar ou ignorar nossas diferenças, mas para crescermos em respeito mútuo, estima e compreensão. Apesar de nós não dividirmos as mesmas convicções religiosas, nós todos herdamos a mesma terra e partilhamos a responsabilidade comum de sermos cidadãos fiéis da sociedade e sermos bons administradores da criação. [...] Nós nos empenhamos em seguir o caminho da paz [...] afirmando em coro: violência nunca mais! Guerra nunca mais! Terrorismo nunca mais! Em nome de Deus, que cada religião traga para o planeta: justiça, paz, perdão, vida e amor. [...] Nós jovens representantes de uma nova geração e de uma nova esperança, decidimos retornar às nossas famílias e países sendo defensores da inter-religiosidade e do respeito e entendimento inter-cultural. [...]” (MENSAGEM DE JOVENS PARA JOVENS, ASSIS, 2006).

Além da bela mensagem inter-religiosa, o encontro me instigou a compreender as raízes pelas quais os integrantes das religiões oscilam entre alianças solidárias e grandes conflitos bélicos. Os jovens presentes naquela cidade demonstraram que é possível uma interação respeitosa e frutífera entre crentes de todas as tradições religiosas, a partir do diálogo e do respeito mútuo. Mais do que isso, independentemente da religião professada os valores humanistas atualizados podem conduzir a uma compreensão cultural qualitativamente superior do que a estabelecida nos tempos atuais.

É justamente a idéia de um humanismo moderno como condição mínima de união entre os seres humanos que sustenta as teorias de Jörn Rüsen. Na conferência aberta à comunidade em Curitiba³⁹, o autor salientou que as religiões pregam o amor ao próximo e a regra de ouro de não se fazer a outrem àquilo que não se deseja a si mesmo.

Rüsen afirma crer que o que causou e ainda causa tamanhos conflitos e guerras inter-religiosas é o fato de que tais dogmas encontram sucesso internamente nas diversas culturas, porém não funcionam da mesma forma em espaços de contato multicultural. O crescimento demográfico e a globalização forçaram o encontro e a convivência de sociedades e civilizações essencialmente distintas. Contudo, ao depararem-se com indivíduos fisicamente, psicologicamente e espiritualmente estranhos a si, a reação não é a mesma de como quando encontramos com nossos pares. Logo, o outro, o de outra cultura, outro país e outra crença, nos é estranho e não é inserido na categoria de ser humano na qual baseamos nossas relações. Em outras palavras, os massacres nos conflitos entre diversas religiões e culturas ocorrem por que cada lado do embate não considera o seu adversário como um ser humano.

Dentre as diferentes razões que Rüsen entende terem causado, no passado, o afastamento e mesmo a contraposição entre os seres humanos, sob formas as vezes radicais, surge uma que ele considera de especial relevância: a de um aprendizado histórico capenga, unilateral, autocentrado, discriminante. (MARTINS in SCHMIDT, BARCA E MARTINS, 2010, p.08)

Ainda segundo Martins:

³⁹ Colóquio Científico “Dilemas e disputas pela teoria da narrativa”, realizado nos dias 21 e 22 de outubro de 2010, na UFPR.

O humanismo fundante, que Rüsen adota e expõe, constitui-se em uma espécie de mínimo denominador comum a todo e qualquer agente racional humano, pouco importa onde, quando ou como. Para além do laivo metafísico presente nesta visão, seu substrato é a concepção geralmente aceita dos direitos do homem e do cidadão, em suas diversas expressões desde a declaração da Virgínia, em 1776, até as que vieram a ser concretamente debatidas e adotadas no espaço público internacional a partir de 1948. (Martins In RÜSEN, 2010, p.08)

Independentemente de possuir ou não uma religião, a idéia de um humanismo moderno nos invoca a aprender a conviver com pessoas e culturas largamente estranhas a nós. Aqueles que professam uma religião têm o desafio de cultivar sua fé em contato diário com fiéis de outras crenças. Aqueles que não são religiosos ou declaram-se ateus, também são expostos cotidianamente a esta parcela imensa da cultura que possui origem ou sentido religioso. A partir disto, focando nas contribuições teóricas do autor, buscou-se através desta pesquisa investigar a maneira pela qual as religiões são ensinadas na disciplina de história, contribuindo ou não com o desenvolvimento da consciência histórica dos jovens estudantes. É no universo escolar, explorado aqui apenas em um estudo qualitativo no caso do Colégio Marista Santa Maria, que as tradições culturais são repassadas às novas gerações, facilitando ou impedindo o diálogo inter-religioso e intercultural.

A primeira constatação obtida no estudo exploratório é a de que no caso da coleção de livros didáticos analisada, História em Documento (RODRIGUE, 2001), todos os volumes apresentaram uma quantidade significativa de conceitos históricos de temas religiosos, principalmente nos volumes destinados à 5ª e 6ª série. Esta informação determinou a presença dos conceitos históricos no ensino de história da escola observada, possibilitando a continuidade dos estudos investigativos.

A leitura de todos os volumes da coleção nos possibilitou inferir que, propositadamente ou inconscientemente, a autora do livro sugere aos estudantes que a história oficial se apresentava mais mística, religiosa e mitológica no início dos tempos e que, à medida que o progresso científico tomava corpo, gradativamente as religiões e suas aparições na história foram se esvaindo. Prova disso é o reduzido e quase nulo volume de conceitos históricos de temas religiosos encontrados no volume 08, destinado a 8ª série.

Aprofundando a análise do material e contrastando-a com as declarações e narrativas produzidas pelos professores e pelos jovens estudantes, percebe-se que os livros didáticos apresentam uma infinidade de conceitos e temas religiosos não

bem desenvolvidos e muitas vezes desconexos da realidade dos jovens. Propõem-se aos alunos uma reflexão sobre questões longínquas, sem incitá-los, contudo, a desenvolver sua consciência histórica para poder relacionar-se com as denominações religiosas na cultura de sua própria cidade. Espera-se que esta simples análise da presença de determinados conceitos nos livros seja repetida em novas pesquisas, principalmente nos livros adotados pelas escolas públicas do país.

A confessionalidade do Colégio Marista Santa Maria não estava no centro da discussão, tendo em vista que se buscou apenas compreender as relações com os conteúdos religiosos no espaço restrito da disciplina de história, no qual os próprios professores relataram não haver influência ou orientações específicas quanto aos conteúdos e métodos adotados. A escola professa sua fé cristã no ambiente e nos projetos pastorais evangelizadores, todavia não adentra oficialmente no lócus da educação histórica.

Sabe-se que o repertório apresentado pelos jovens em suas narrativas não é esterilizadamente proveniente de suas aulas de história, mas buscou-se sempre destacar a relação dos conceitos históricos religiosos com a disciplina de história. Constatou-se, assim, que para os jovens a relação entre história e religião é fortemente estabelecida, variando apenas a forma na qual eles acreditam que ela se dê. Muitos afirmam que esta relação era bem mais forte no passado do que nos dias de hoje. Grande parte compreende a religião e a história como universos distintos que se influenciam, porém não pertencem uma a outra. Grande parte, também, acredita que esta relação só aconteceu no passado e que atualmente com o advento da modernização e da globalização ela esteja mais incipiente.

Outra constatação importante apresentada por esta pesquisa diz respeito ao ambiente mais adequado para o ensino de conteúdos religiosos. Os professores investigados acreditam que a história deva ensinar os conteúdos religiosos, porém elencaram o ambiente familiar como o mais apropriado para ensinar religião, possibilitando-nos interpretar que não há uma compreensão das religiões como conceitos históricos de temas religiosos, o que aproximaria a percepção da temática religiosa como algo da cultura. De fato, os professores sugerem diversos outros ambientes como mais apropriados para o ensino das religiões, sendo a maioria deles fora do espaço escolar.

Os alunos interpelados com a mesma questão acreditam que a história é o terceiro melhor espaço para a aprendizagem de conteúdos religiosos, ficando

apenas atrás das formações específicas das próprias religiões e da disciplina de ensino religioso.

O fato é que quando compreende-se a temática religiosa como conceito histórico, logo, como parte do arcabouço da historiografia e como dimensão indissociável da cultura, torna-se um equívoco relegar a espaços fora da escola o ensino destes conteúdos. Não se sugere, com isso, que a religião deva apresentar-se na história como um segmento de destaque, ou como uma seção complementar. Espera-se, contudo que o desenvolvimento da consciência histórica dos jovens os forneçam elementos capazes de torná-los hábeis na leitura histórica do mundo, o que acaba por contemplar os conceitos históricos de temas religiosos.

Acredita-se que urge diferir aspectos das religiões mais apropriados a cada espaço, garantindo a laicidade do estado e do ensino público, a racionalidade histórica dentro da disciplina de história em escolas públicas, particulares, laicas ou confessionais, e a possibilidade de aprofundamento cultural religioso dogmático para aqueles que assim o desejem.

Formula-se aqui, ainda que de forma preliminar e com a intenção de constituir a temática de futuras pesquisas, uma organização perante esta problemática: as formações internas às religiões, como cursos, palestras, iniciações sacramentais ou qualquer sorte de formação religiosa, da conta de desenvolver nos fiéis de qualquer idade a possibilidade de experiência religiosa e o conhecimento da história da sua religião, determinada segundo seus próprios critérios, o que é garantido pelas leis nacionais de liberdade de culto e crença. Ainda que as narrativas provenientes do segmento dogmático de cada instituição religiosa possua um caráter tradicionalista de auto-conservação, é direito de cada sujeito submeter-se a uma crença religiosa com suas respectivas explicações históricas.

No ambiente escolar, a disciplina da história, envolta e fundamentada pela racionalidade histórica, encarregar-se-ia de dar conta do desenvolvimento da consciência histórica e da literacia histórica das crianças e jovens, o que acabaria por garantir uma leitura histórica das religiões que estão presentes na vida prática dos alunos. No caso das escolas confessionais, de qualquer tradição religiosa, acredita-se que a confessionalidade não deva interferir na cientificidade e na racionalidade histórica concretizados no ensino de história. Assim como os elementos religiosos como crucifixos e imagens de santos são comumente encontrados em espaços públicos brasileiros, e assim como os feriados religiosos já

estão incorporados ao calendário oficial, a convivência da história com a confessionalidade é possível desde que não haja nenhuma forma de proselitismo ou represália entre os representantes dos dois lados. Os ícones religiosos e muitas de suas tradições acabam por pertencer mais ao patrimônio histórico e cultural de uma sociedade do que às tradições religiosas de onde eles provêm.

Cabe a dúvida, também potencialmente geradora de questões de pesquisa acadêmica, se o fenômeno religioso como objeto de estudo é suficiente para constituir uma disciplina individualizada com oferta obrigatória no ensino público, caso do Ensino Religioso.

Em relação ao desenvolvimento da consciência histórica dos jovens da pesquisa, nota-se uma dificuldade de compreensão quase generalizada dos conceitos históricos de temas religiosos, assentados em um domínio amplo de narrativas limitadas aos tipos tradicionais e exemplares, com pouca articulação dos tipos identificados com a consciência histórica crítica e genética.

Partindo do princípio de que só é possível conhecer e aprender história se nós conhecemos as carências de orientação no tempo e de conhecimento histórico em nós mesmos e nos nossos alunos, torna-se um desafio reestruturar a disciplina da história como um todo. Percebe-se que os interesses da vida prática dos jovens, que os levariam a reconhecer suas carências de orientação no tempo e, logo, aproximarem-se do aprendizado histórico, não são tocados pelas disciplinas escolares. O ensino de história concentrado em conteúdos, e não no desenvolvimento da consciência histórica faz desta disciplina uma mera ferramenta de acúmulo sem sentido de informação a ser despejada em provas de vestibular.

Sabe-se que a educação brasileira, como um todo, carece de transformações drásticas. Enquanto os currículos e processos didáticos escolares não se aproximarem das investigações mais recentes da ciência da educação, e insistirem na política de ensino de conteúdos defasados com vistas exclusivas a provas de vestibular que avaliam apenas a capacidade de retenção de dados dos alunos, não se pode esperar que mudanças significativas aconteçam. Não lograríamos evolução se focarmos apenas na formação dos professores, ou na reformulação dos livros didáticos. As condições precárias de produção dos profissionais da educação, bem como a essência comercial da produção dos livros didáticos sinalizam que os avanços terão de ser em larga escala e nos mais diversos segmentos, simultaneamente.

Além disso, espera-se deixar destacado neste trabalho que a carência de orientação no tempo específica da parcela da cultura que é permeada por conhecimentos religiosos existe e é de fundamental importância para o desenvolvimento de uma literacia histórica nos jovens. Não se pode mais fechar os olhos para a temática religiosa presente nas culturas, por consequência de ataques e revanchismos oriundos dos conflitos entre a racionalidade científica e os dogmas religiosos do passado.

Ousa-se afirmar que os conflitos étnicos e religiosos, o crescimento da intolerância religiosa e dos movimentos extremistas teriam outros desdobramentos caso se educasse historicamente os jovens e as crianças a partir do desenvolvimento de suas consciências históricas, principalmente atreladas aos conceitos históricos de temas religiosos que permeiam sua rotina. A formação dada pelas próprias religiões, baseada em seus livros sagrados e dogmas, não foi capaz de educar a humanidade para a convivência com a diferença. O pressuposto básico de quase todas as tradições religiosas é o da conversão: buscar fazer com que o outro abandone sua cultura e sua fé e aceitem a minha cultura e fé como verdades inquestionáveis. A não ser que as religiões desistam de angariar fiéis em nome do respeito pela alteridade dos sujeitos, o que seria uma heresia, a educação histórica tem um papel fundamental na modificação deste panorama.

Em determinado momento da produção desta pesquisa fui questionado se o desenvolvimento da consciência histórica dos jovens não geraria justamente um afastamento das religiões. Em resposta, acredito que não há como saber se a participação de jovens aumentará ou diminuirá. Creio, contudo, que as suas opções religiosas, sejam de negação ou afirmação de alguma determinada crença, serão qualitativamente mais conscientes e potenciais dinamizadoras de acordos de convivência pacífica. O desenvolvimento da consciência histórica do tipo genético está vinculado essencialmente com o fortalecimento da identidade.

O humanismo moderno defendido por Rüsen seria a forma de superar a lógica do etnocentrismo que incita a humanidade ao confronto, aproximando-nos pelo nosso aspecto humano comum e pelo respeito às diferenças que nos identificam. Em suma, espera-se que o ensino de história possa contribuir cada vez mais com o desenvolvimento da humanização dos jovens alunos, tornando-os hábeis para redimensionar as relações sociais, culturais e sociais a partir de uma redefinição da relação com a sua historicidade e temporalidade.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABUD, K.M. **O livro didático e a popularização do saber histórico**. Em SILVA, M. A. (org), **Repensando História**. Rio de Janeiro: Ed. Marco Zero, 1984.
- ALVES-MAZZOTTI, A; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas ciências naturais e sociais: pesquisas quantitativas e qualitativas**. São Paulo: Pioneira, 2004.
- ALVES, R. **O que é Religião?** 6ª ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2005.
- ARENDT, H. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Ed. Perspectiva. 1972.
- BARCA, I. Educação histórica: pesquisar o terreno, favorecer a mudança. In SCHMIDT, M. A. & BARCA, I (orgs). **Aprender História: perspectivas da educação histórica**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.
- BATISTA, A. A. G.. **Um objeto variável e instável, textos, impressos e livros didáticos**. In ABREU, M.(org). *Leitura, História e História da Leitura*. São Paulo: Fapesp, 1999.
- BERMAN, M. **Tudo que é sólido se desmancha no ar**. Tradução de MOISÈS, C.F. & IORIATTI, A. M. São Paulo: Companhia das letras, 1986.
- BOCK, A. M **A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão**. Em Caderno Cedes 62: A Psicologia de A. N. Leontiev e a educação na sociedade contemporânea. Campinas: Cortez, 2004. Vol. 24.
- BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Lisboa: Les Éditions de Minuit, 2003.
- CIPRIANI, R. **Manual de Sociologia da Religião**. Tradução de: STORNILOLO, I. São Paulo: Paulus, 2007.
- COMISSÃO NACIONAL DE EVANGELIZAÇÃO DOS IRMÃOS MARISTAS. **Caminho da Educação e Amadurecimento na Fé – A mística da Pastoral Juvenil Marista**. São Paulo: FTD/UMBRASIL, 2008.
- CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL (CNBB). **Diretrizes gerais da ação evangelizadora da Igreja no Brasil – Doc 71**. São Paulo: Paulinas, 2003.
- CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL (CNBB). **Evangelização da Juventude- Doc. 85**. - Desafios e perspectivas pastorais. São Paulo: Paulinas, 2007.
- CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL (CNBB). **Ensino Religioso no Cenário da Educação Brasileira**. Brasília: Ed. CNBB, 2007.
- DUBET, F. **El Declive de La Institucion**. Barcelona: Ed. Gedisa, 2006.

- DUBET, F. **Sociologia da Experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.
- DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. **En La Escuela**. Buenos Aires: Losada, 1998.
- FERREIRA, T. & VICÁRIA, L. Jesus vai à escola. **Época**, São Paulo, n.537, set/2008. p. 109 a 114.
- FERRY, L. **Aprender a Viver** – Filosofia para os novos tempos. Traduzido por REIS, V. L. dos. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.
- FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura**: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de: LOURO, G. L. Porto Alegre: Artmed, 1993.
- FRANCO, M.L.P.B. **O Livro Didático de História no Brasil: a versão fabricada**. São Paulo: Global Ed., 1982.
- GAARDER, J.; HELLERN, V. & NOTAKER, H. **O Livro das Religiões**. Tradução de LANDO, I.M. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- GARUTTI, S. Desafios e perspectivas atuais para o Ensino Religioso Escolar. **Educação Marista**. Curitiba, num.19, p.62 – 69, jul/2009.
- GATTI, D. **Estado, Currículo e Livro didático de História no Brasil**. Em OLIVEIRA, M.M.D. & STAMATTO, M.I.S. (orgs) **O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: Edufrn, 2007.
- GOES, A.M. & MARINS, A. (sel.) **Melhores Poemas de Paulo Leminski**. São Paulo: Global, 2002.
- JULIATTO, C.I. **O Horizonte da Educação: Sabedoria, espiritualidade e sentido da vida**. Curitiba: Champagnat, 2009.
- JULIATTO, C.I. **Um jeito próprio de Evangelizar: a Pastoral na PUCPR**. Curitiba: Champagnat, 2008.
- LEE, P. **Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão das pessoas no passado**. In. BARCA, Isabel. (org.) **Educação Histórica e Museus**. Braga: Uminho, 2003. P.19-36.
- LESSARD-HÉBERT, M; GOYETTE, G. e BOUTIN, G. **Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas**. Tradução de: REIS, M, J. 2ª ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.
- MAFRA, L. A. **A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção**. In.: ZAGO, N.; CARVALHO, M.P.; VILELA, R.A.T. (orgs.) *Itinerários de Pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- MARGULIS, M. Juventud o juventudes? **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação**. Florianópolis, vol.01, n.1, p.297 – p. 324, 1983/ dez.

MISSÃO EDUCATIVA MARISTA. **Um Projeto para Nosso Tempo**. São Paulo: SIMAR, 2003.

Mensagem para os jovens, dos jovens. Assis, Itália, 8 de novembro de 2006.

MEDEIROS, D.H. **A Formação da Consciência Histórica como objetivo do ensino de história no Ensino Médio: O lugar do material didático**. 208 p. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

MUNAKATA, K. **O Livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação**. Em MONTEIRO, A.M; GASPARELLO, A.M & MAGALHÃES, M.S (orgs) **Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X : Faperj, 2007.

PORTAL MARISTA. Disponível em: <www.marista.org.br>. Acesso em 19/07/2010.

PORTAL RPC. Disponível em:

<http://www.gazetadopovo.com.br/ensino/conteudo.phtml?tl=1&id=1026451&tit=Particulares-no-topo-da-lista>

Acesso em 07/2010.

PROVÍNCIA MARISTA DO BRASIL CENTRO-SUL (PMBCS). **Caderno de Integração / Setor de Vida Consagrada e Laicato**. São Paulo: FTD, 2010.

PROVÍNCIA MARISTA DO BRASIL CENTRO SUL (PMBCS). **Matriz Curricular de Ensino Religioso**. Documento não publicado.

PROVÍNCIA MARISTA DO BRASIL CENTRO-SUL (PMBCS). **Plano Provincial de Pastoral**. São Paulo: FTD, 2006.

PROVÍNCIA MARISTA DO BRASIL CENTRO-SUL (PMBCS). **Projeto Marista para o Ensino Fundamental**. São Paulo: FTD, 2010.

RODRIGUE, J.E. **História em Documento: Imagem e Texto. Vol 05 – Ensino Fundamental**. São Paulo: FTD, 2001.

RODRIGUE, J.E. **História em Documento: Imagem e Texto. Vol 06 – Ensino Fundamental**. São Paulo: FTD, 2001.

RODRIGUE, J.E. **História em Documento: Imagem e Texto. Vol 07 – Ensino Fundamental**. São Paulo: FTD, 2001.

RODRIGUE, J.E. **História em Documento: Imagem e Texto. Vol 08 – Ensino Fundamental**. São Paulo: FTD, 2001.

RÜSEN, J. **Razão Histórica – Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Ed. UNB, 2001.

RÜSEN, J. **Reconstrução do Passado** – Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica. Brasília: Ed. UNB, 2007.

RÜSEN, J. **História Viva** – Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Ed. UNB, 2007.

RÜSEN, J. El desarrollo de La competencia narrativa em el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a consciência moral. Trad. Silvia Finocchio. **Propuesta Educativa**, Argentina, n.7, out. 1992.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SCHMIDT, M. A. & BARCA, I (orgs). **Aprender História: perspectivas da educação histórica**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

SCHMIDT, M. A., BARCA, I. & MARTINS, E.R. (orgs). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SOBANSKI, A. **Como os professores e jovens estudantes do Brasil e de Portugal se relacionam com a idéia de África**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

TESCAROLO, R. **A Escola como sistema complexo: a ação, o poder e o sagrado**. São Paulo: Escrituras, 2005.

TOURAINÉ, A. **Crítica da Modernidade**. Trad. de EDEL, E.F. Petrópolis: Vozes, 1994.


UMBRASIL. **Projeto Educativo do Brasil Marista: nosso jeito de conceber a Educação Básica**. Brasília: Umbrasil, 2010.


VALLS, R. **La Enseñanza de La Historia y Textos Escolares**. Buenos Aires: Libros Del Zorzal, 2008.

APÊNDICES

1 – Questionário 01.

Questionário





1- Nome: _____

() Favor não divulgar meu nome.

() Gostaria que meu nome e minhas respostas sejam divulgados na pesquisa.

2- Idade: _____

3- É adepto de alguma religião?

() Sim. Qual? _____ () Não.

4- Se respondeu "sim" na questão acima, responda: Participa com qual frequência de cultos ou encontros religiosos?

() Mais de 1 vez por semana. () 1 vez por semana. () Mensalmente. () Menos do que 1 vez por mês.

5- Há quanto tempo estuda nesta escola? _____.

6- Você acha que existe uma relação entre *Religião* e a disciplina de *História*?

() Sim. () Não. Justifique. _____

7 - Na disciplina de História, você utilizou o livro didático "*História em Documento*"?

() Não. () Sim. Em quais séries? 5ª() 6ª() 7ª() 8ª().

8 - Abaixo está uma lista com o nome de todos os capítulos dos livros "*História em Documento*" da 5ª a 8ª série. Assinale com um X os capítulos que você identifica que os conteúdos possuam relação com *Religião*. Se você achar que não exista essa relação, deixe a questão em branco.

5ª série

<p>() Cap. 01 O que estuda a História?</p> <p>() Cap. 02 Quanto tempo o tempo tem?</p> <p>() Cap. 03 Qual a origem do homem e da mulher?</p> <p>() Cap. 04 Como viviam os primeiros homens e mulheres?</p> <p>() Cap. 05 Como aprendemos a plantar e a criar animais?</p> <p>() Cap. 06 O que sabemos sobre a pré-hist. da América?</p> <p>() Cap. 07 Como as comunidades agrícolas se tornaram cidades?</p> <p>() Cap. 08 Quem era o rei? Por que o povo obedecia às suas ordens?</p> <p>() Cap. 09 Por que e para quem foram erguidas as pirâmides?</p> <p>() Cap. 10 O que faz um povo se sentir unido?</p>	<p>() Cap. 11 Como era feito o comércio?</p> <p>() Cap. 12 Como se forma e se mantém um império?</p> <p>() Cap. 13 Como a história da Europa começou?</p> <p>() Cap. 14 Quem é cidadão em Atenas?</p> <p>() Cap. 15 As cidades gregas eram iguais?</p> <p>() Cap. 16 Com que os povos gregos se relacionavam?</p> <p>() Cap. 17 Como se organizou a república romana?</p> <p>() Cap. 18 Como Roma chegou ao apogeu?</p> <p>() Cap. 19 Como foi o fim do império romano?</p> <p>() Cap. 20 O que herdamos do mundo romano?</p>
--	---

6ª série

<p>() Cap. 01 Como ficou a Europa depois do Império Romano?</p> <p>() Cap. 02 O que aconteceu com o Império Romano do Oriente?</p> <p>() Cap. 03 Como foi a expansão do Islã?</p> <p>() Cap. 04 O que levou à reativação do comércio?</p> <p>() Cap. 05 Por que se construíram tantas igrejas na Idade Média?</p> <p>() Cap. 06 Que povos dominaram o oriente?</p> <p>() Cap. 07 Como era o país que iniciou as grandes navegações?</p> <p>() Cap. 08 Porque os portugueses foram os pioneiros na expansão marítima?</p> <p>() Cap. 09 Quais foram as grandes civilizações da América?</p> <p>() Cap. 10 Como foi o início da colonização européia na América?</p>	<p>() Cap. 11 Que mudanças ocorreram na cultura e na arte da Europa?</p> <p>() Cap. 12 Por que e como o cristianismo ocidental se dividiu?</p> <p>() Cap. 13 Quem governa o estado moderno?</p> <p>() Cap. 14 Por que e como o Brasil foi colonizado?</p> <p>() Cap. 15 De que forma o Brasil enriquecia sua metrópole?</p> <p>() Cap. 16 Portugal e Espanha sob a mesma coroa: como ficou o Brasil?</p> <p>() Cap. 17 A população colonial era pacífica?</p> <p>() Cap. 18 Que mudanças o ouro provocou no Brasil colonial?</p> <p>() Cap. 19 Como se vivia no Brasil na época da colonização?</p>
--	---

7ª série

- () **Cap. 01** O que acontecia no mundo no início do século XVIII?
 () **Cap. 02** O que pregavam os pensadores do Iluminismo?
 () **Cap. 03** Como ocorreu a independência dos Estados Unidos?
 () **Cap. 04** O que provocou o fim do antigo regime?
 () **Cap. 05** As revoluções americana e francesa influenciaram a América?
 () **Cap. 06** Napoleão terminou ou levou adiante a revolução francesa?
 () **Cap. 07** Como a América espanhola conquistou a liberdade?
 () **Cap. 08** O que significou a vinda da família real para o Brasil?
 () **Cap. 09** Que efeitos a mecanização provocou na economia e na sociedade?
 () **Cap. 10** A independência se conquistou no grito?
 () **Cap. 11** Como foi a luta política no período regencial?
 () **Cap. 12** Como a burguesia liberal se firmou na época?
 () **Cap. 13** A monarquia brasileira era liberal?
 () **Cap. 14** Que grandes potências surgiram no século XIX?
 () **Cap. 15** Como se desenvolveu a indústria no século XIX?
 () **Cap. 16** Por que os países industriais dividiram o mundo entre si?
 () **Cap. 17** Por que a escravidão durou tanto tempo no Brasil?
 () **Cap. 18** Como o imperialismo atuou no Brasil?
 () **Cap. 19** Quem fez a república no Brasil?
 () **Cap. 20** A primeira guerra mundial encerrou o século XIX?

8ª Série

- () **Cap. 01** Quem governava o Brasil na primeira república?
 () **Cap. 02** Como o povo brasileiro resistiu à opressão?
 () **Cap. 03** Em outros países, como o povo reagiu à opressão?
 () **Cap. 04** Que revolução contestou o capitalismo?
 () **Cap. 05** No Brasil, houve oposição ao capitalismo?
 () **Cap. 06** Que mudanças ocorreram na década de 1920?
 () **Cap. 07** O Brasil era um país moderno?
 () **Cap. 08** O que provocou a crise econômica do país mais rico do mundo?
 () **Cap. 09** Como uma nação pode ser submetida a uma única ideologia?
 () **Cap. 10** De que maneira as idéias autoritárias influenciaram o estado brasileiro?
 () **Cap. 11** Como o mundo chegou a uma nova guerra?
 () **Cap. 12** Por que o fim da guerra não trouxe paz ao mundo?
 () **Cap. 13** Como a guerra fria se refletiu no Brasil?
 () **Cap. 14** Que ideais motivaram os jovens nos "anos dourados"?
 () **Cap. 15** O que foram os "anos de chumbo" no Brasil?
 () **Cap. 16** E depois que a prosperidade se foi?
 () **Cap. 17** Que democracia se construiu no Brasil?
 () **Cap. 18** Como acabou a guerra fria?
 () **Cap. 19** Que país é este?
 () **Cap. 20** Um mundo sem fronteiras?

9- Observando todos os conteúdos dos capítulos de 5ª até 8ª série, descritos na questão 08, você acredita que algum deles seja importante para sua vida prática, do dia-a-dia? () Não. () Sim.

Qual deles seria o mais importante, ou significativo? Conteúdo do Cap. ____ da ____ Série.

Justifique. _____

10- Caso você tenha assinalado SIM na questão 09, responda:

* Recorde uma situação verdadeira, em que você tenha tomado alguma decisão para sua vida futura utilizando conhecimentos deste tema. Narre este episódio demonstrando como o conteúdo aprendido em história foi determinante para uma escolha em sua vida. _____

Obrigado pela sua participação!

2- Questionário 02

Questionário II

Caro Jovem! Obrigado por colaborar! Suas respostas auxiliarão em projetos de pesquisa que ajudam a entender e a aprimorar a educação no Brasil. Responda as perguntas a seguir da maneira mais completa possível!



1- Nome: _____

Série/turma _____ N° _____

() Favor não divulgar meu nome.

() Gostaria que meu nome e minhas respostas sejam divulgados na pesquisa.

2- Idade: _____

3- É adepto de alguma religião?

() Sim. Qual? _____ () Não.

4- Se respondeu "sim" na questão acima, responda: Participa com qual freqüência de cultos ou encontros religiosos?

() Mais de 1 vez por semana. () 1 vez por semana. () Mensalmente. () Menos do que 1 vez por mês.

5- Há quanto tempo estuda nesta escola? _____.

6- Os conteúdos da **disciplina de história** te auxiliam na sua **vida prática**, do dia-a-dia ?

() Sim. () Não. Justifique. _____

7 - Você acha que existe uma relação entre **Religião** e a disciplina de **História**?

() Sim. () Não. Justifique. _____

8 - Sobre as questões 6 e 7:

- Se você respondeu SIM apenas na questão 6, responda a questão 8 A.
- Se você respondeu SIM apenas na questão 7, responda a questão 8 B.
- Se você respondeu SIM na questão 6 e na 7, responda a questão 8 C.
- Se você respondeu NÃO na questão 6 e na 7, pule a questão 8 e vá para a questão 9.

8- Imagine que um colega seu nunca estudou história na escola. Escreva pra ele uma carta breve explicando...

8 A - os motivos pelos quais você acredita que a disciplina de história seja importante. Não esqueça de relacionar sua explicação com um aspecto de sua vida prática.

8 B - algum conteúdo das religiões que você tenha aprendido de maneira significativa durante a disciplina de história.

8 C - algum aspecto da sua vida prática que tenha sido influenciado ou tido relação com algum conteúdo das religiões que você tenha aprendido durante a disciplina de história.

9- Enumere de 01 a 11 os ambientes que você considera mais apropriados para aprender conteúdos das religiões. (De 01 para o mais apropriado de todos até 11 para menos apropriado de todos).

- () Em casa, com a família.
- () Pela mídia: internet, rádio, televisão, filmes, noticiários, documentários..
- () Nas formações das próprias religiões (Catequese, escola dominical, cursos de iniciação..)
- () Na escola, na aula de sociologia.
- () Na escola, na aula de filosofia.
- () Na escola, na aula de Ensino Religioso.
- () Na escola, na aula de História.
- () Na escola, em atividades extra-curriculares (pastorais, grupos de estudo, momentos religiosos...).
- () Com amigos.
- () Livros e revistas especializados.
- () Outros? Quais? _____

Obrigado pela sua participação!

3- Questionário 03.

Questionário III	
<p>1- Nome: _____</p> <p>() Favor não divulgar meu nome.</p> <p>() Gostaria que meu nome e minhas respostas sejam divulgados na pesquisa.</p> <p>2- Idade: _____</p> <p>3- É adepto de alguma religião?</p> <p>() Sim. Qual? _____ () Não.</p> <p>4- Se respondeu "sim" na questão acima, responda: Participa com qual frequência de cultos ou encontros religiosos?</p> <p>() Mais de 1 vez por semana. () 1 vez por semana. () Mensalmente. () Menos do que 1 vez por mês.</p> <p>5- Graduado em _____ no ano de _____.</p> <p>6- Há quanto tempo leciona a disciplina de História? _____ anos.</p> <p>7 - Com qual (quais) série(s) você trabalha nesta escola? _____</p> <p>8 - Qual o livro didático adotado pela escola nesta(s) série(s)? _____</p> <p>_____</p> <p>Sobre o ensino de história:</p> <p>9- Qual é o papel do livro didático na preparação e execução de suas aulas?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>10- Você concorda com a opção da escola por este material?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>11- Como você percebe o tratamento de questões religiosas na história pelo livro didático?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>12 - Sua opinião religiosa influencia a sua maneira de dar aula? De que maneira?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	

13 - Lecionar em uma escola confessional católica influencia a sua maneira de dar aulas? De que maneira? _____

14 - A história deve ensinar conteúdos das religiões? Quais? De que forma?

15– Enumere de 01 a 11 os ambientes que você considera mais apropriados para que os jovens aprendam conteúdos das religiões. (De 01 para o mais apropriado de todos até 11 para menos apropriado de todos).

- () Em casa, com a família.
- () Pela mídia: internet, rádio, televisão, filmes, noticiários, documentários...
- () Nas formações das próprias religiões (Catequese, escola dominical, cursos de iniciação..)
- () Na escola, na aula de sociologia.
- () Na escola, na aula de filosofia.
- () Na escola, na aula de Ensino Religioso.
- () Na escola, na aula de História.
- () Na escola, em atividades extra-curriculares (pastorais, grupos de estudo, momentos religiosos...).
- () Com amigos.
- () Livros e revistas especializados.
- () Outros? Quais? _____

Obrigado pela sua participação!

4- Questionário 04.

<h2>Questionário IV</h2>	
<p>Caro Jovem! Obrigado por colaborar! Suas respostas auxiliarão projetos de pesquisa que ajudam a entender e a aprimorar a educação no Brasil. Responda as perguntas a seguir da maneira mais completa possível!</p>	
<p>1- Nome: _____</p>	
<p>Série/turma _____ N.º _____</p>	
<p>() Favor não divulgar meu nome.</p>	
<p>() Gostaria que meu nome e minhas respostas sejam divulgados na pesquisa.</p>	
<p>2- Idade: _____</p>	
<p>3- É adepto de alguma religião?</p>	
<p>() Sim. Qual? _____ () Não.</p>	
<p>4- Se respondeu "sim" na questão acima, responda: Participa com qual frequência de cultos ou encontros religiosos? () Mais de 1 vez por semana. () 1 vez por semana. () Mensalmente. () Menos do que 1 vez por mês.</p>	
<p>5- Há quanto tempo estuda nesta escola? _____.</p>	
<p>6- Os conteúdos de temática religiosa, citados abaixo, constam nos livros didáticos de história da 5a, 6a, 7a e 8a série adotados em seu colégio. Leia cada item e assinale a disciplina ou espaço em que você melhor apreendeu estes conteúdos:</p>	
<p>1- CRONOLOGIA CRISTÃ: LINHA DO TEMPO.</p> <p>() História () Outra disciplina ou momento? Qual? _____ () Não aprendi sobre este conteúdo em nenhum momento.</p>	<p>8- CIVILIZAÇÕES: MAIA, ASTECA E INCA.</p> <p>() História () Outra disciplina ou momento? Qual? _____ () Não aprendi sobre este conteúdo em nenhum momento.</p>
<p>2- O POVO HEBREU.</p> <p>() História () Outra disciplina ou momento? Qual? _____ () Não aprendi sobre este conteúdo em nenhum momento.</p>	<p>9- CIÊNCIA x FÉ</p> <p>() História () Outra disciplina ou momento? Qual? _____ () Não aprendi sobre este conteúdo em nenhum momento.</p>
<p>3- O CRISTIANISMO.</p> <p>() História () Outra disciplina ou momento? Qual? _____ () Não aprendi sobre este conteúdo em nenhum momento.</p>	<p>10- IGREJA MEDIEVAL</p> <p>() História () Outra disciplina ou momento? Qual? _____ () Não aprendi sobre este conteúdo em nenhum momento.</p>
<p>4- BABILÔNIA</p> <p>() História () Outra disciplina ou momento? Qual? _____ () Não aprendi sobre este conteúdo em nenhum momento.</p>	<p>11- IMPÉRIO ROMANO DO ORIENTE</p> <p>() História () Outra disciplina ou momento? Qual? _____ () Não aprendi sobre este conteúdo em nenhum momento.</p>
<p>5- EGITO</p> <p>() História () Outra disciplina ou momento? Qual? _____ () Não aprendi sobre este conteúdo em nenhum momento.</p>	<p>12- O ISLÃ</p> <p>() História () Outra disciplina ou momento? Qual? _____ () Não aprendi sobre este conteúdo em nenhum momento.</p>
<p>6- GRÉCIA ANTIGA</p> <p>() História () Outra disciplina ou momento? Qual? _____ () Não aprendi sobre este conteúdo em nenhum momento.</p>	<p>13- AS CRUZADAS</p> <p>() História () Outra disciplina ou momento? Qual? _____ () Não aprendi sobre este conteúdo em nenhum momento.</p>
<p>7- PENSAMENTO E CRENÇA NO PALEOLÍTICO</p> <p>() História () Outra disciplina ou momento? Qual? _____ () Não aprendi sobre este conteúdo em nenhum momento.</p>	<p>14- ÍNDIA MUÇULMANA</p> <p>() História () Outra disciplina ou momento? Qual? _____ () Não aprendi sobre este conteúdo em nenhum momento.</p>



