

**Willian Douglas Guilherme
(Organizador)**

História e as Práticas de Presentificação e Representação do Passado

Atena
Editora

Ano 2020



**Willian Douglas Guilherme
(Organizador)**

História e as Práticas de Presentificação e Representação do Passado

Atena
Editora

Ano 2020



2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Editora Chefe: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação: Natália Sandrini de Azevedo

Edição de Arte: Lorena Prestes

Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof^a Dr^a Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Prof^a Dr^a Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense

Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Prof^a Dr^a Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá

Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima

Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros

Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice

Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense

Prof^a Dr^a Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Luis Ricardo Fernando da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros

Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão

Prof^a Dr^a Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof^a Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof^a Dr^a Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Prof^a Dr^a Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador

Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Fernando José Guedes da Silva Júnior – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto

Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Prof^a Dr^a Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^a Dr^a Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Prof^a Dr^a Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof^a Dr^a Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof^a Dr^a Andrezza Miguel da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof^a Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Prof^a Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Prof^a Dr^a Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof^a Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Prof^a Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Prof^a Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Prof^a Dr^a Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Prof^a Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof^a Ma. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco

Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA
 Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis
 Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
 Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
 Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
 Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
 Prof. Me. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
 Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
 Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
 Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
 Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
 Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
 Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
 Prof. Me. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
 Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
 Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
 Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
 Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
H673	<p>História e as práticas de presentificação e representação do passado [recurso eletrônico] / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader. Modo de acesso: World Wide Web. Inclui bibliografia ISBN 978-65-5706-075-9 DOI 10.22533/at.ed.759202805</p> <p>1. História – Filosofia. 2. História - Historiografia. 3. Historiadores. I. Guilherme, Willian Douglas.</p> <p style="text-align: right;">CDD 907.2</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
 Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O e-book “História e as Práticas de Presentificação e Representação do Passado” reuni 16 artigos entorno de um debate atualizado e propositivo sobre práticas e história. As pesquisas foram organizadas em 4 grupos conforme interesse da obra.

No primeiro grupo, temos três textos que discutem a presentificação e representação do passado do ponto de vista de território, trazendo um diálogo crítico e convidativo ao debate.

Para o segundo grupo, foram selecionados cinco artigos que dialogassem em torno da religião, trazendo ações históricas que permaneceram presentes nos tempos atuais. Polêmicas ou não, as pesquisas contribuem com a quebra de preconceitos e propõem novos olhares.

No terceiro conjunto, agrupei cinco pesquisas que apresentassem um debate relevante para o contexto histórico proposto por esta obra, que é a presentificação e representação do passado. As pesquisas permeiam o século XIX, XX e XXI.

Para o quarto grupo, são três artigos voltados para a discussão histórica por meio da educação. As pesquisas convidam ao olhar dialógico e levam o debate para além da leitura.

Desejo boa leitura a todos!

Willian Douglas Guilherme

SUMÁRIO

I.

CAPÍTULO 1 1

A COMUNIDADE DE CERRO PELADO, FRONTEIRA E HISTÓRIA AGRÁRIA

[José Carlos Sampayo Ferreira](#)

DOI 10.22533/at.ed.7592028051

CAPÍTULO 2 13

A GUERRA DE (RE)CONQUISTA SOBRE O CAMPO MEXICANO E A RESISTÊNCIA TERRITORIAL ZAPATISTA

[Rodrigo de Moraes Guerra](#)

DOI 10.22533/at.ed.7592028052

CAPÍTULO 3 22

ALDEADOS DE PIRATININGA – INDÍGENAS ADMINISTRADOS DE SÃO PAULO COLONIAL (SÉCULOS XVI - XVII)

[Antonio Martins Ramos](#)

DOI 10.22533/at.ed.7592028053

II.

CAPÍTULO 4 33

ANALOGIA DO SÁBADO

[Cleonaldo Pereira Cidade](#)

DOI 10.22533/at.ed.7592028054

CAPÍTULO 5 45

CONTRIBUIÇÕES DE KOSELLECK, RÜSEN E FREIRE PARA O PROFESSOR DE HISTÓRIA QUE ATUE NO ENSINO RELIGIOSO.

[Marcelo Noriega Pires](#)

DOI 10.22533/at.ed.7592028055

CAPÍTULO 6 57

O CAMPO RELIGIOSO “BRASILEIRO” NA OBRA MACHADIANA

[Valdeci Rezende Borges](#)

DOI 10.22533/at.ed.7592028056

CAPÍTULO 7 70

ORIXÁ E NATUREZA: O CANDOMBLÉ NA PERSPECTIVA DECOLONIAL

[Victor Hugo Basilio Nunes](#)

DOI 10.22533/at.ed.7592028057

CAPÍTULO 8 86

O ESPAÇO DE TERREIRO COMO ESPAÇO EDUCATIVO

[Patrícia da Silva Pereira](#)

DOI 10.22533/at.ed.7592028058

III.

CAPÍTULO 9 98

O “LIVRO DE ENTRADA DE IRMÃOS DA IRMANDADE DE N. SRA. DO ROZARIO DOS PRETOS DA FREGUESIA DA CAXOEIRA” – RS, SÉC. XIX

[Henrique Melati Pacheco](#)

DOI 10.22533/at.ed.7592028059

CAPÍTULO 10 113

NETTO ENCONTRA SUA ALMA! UM CAUDILHO DA PROVÍNCIA DO RIO GRANDE DO SUL NA HISTÓRIA E NA LITERATURA (C.1836-C.1866)

[Cesar Augusto Barcellos Guazzelli](#)

DOI 10.22533/at.ed.75920280510

CAPÍTULO 11 124

O PODER BÉLICO DAS PALAVRAS: O DISCURSO VENCEDOR DOS REPUBLICANOS LIBERAIS NA QUEDA DA MONARQUIA NO BRASIL (1870-1891)

[Daiane Lopes Elias](#)

DOI 10.22533/at.ed.75920280511

CAPÍTULO 12 136

PARA ALÉM DA INVENÇÃO: UMA CRÍTICA AO CONCEITO HOBBSBAWMIANO DE TRADIÇÃO

[Ivan Rodrigo Trevisan](#)

DOI 10.22533/at.ed.75920280512

CAPÍTULO 13 146

FUTEBOL DE BOTÃO / MESA – PASSADO, PRESENTE E FUTURO NA PERCEPÇÃO DO BOTONISTA

[Ary Luiz de Oliveira Peter Filho](#)

DOI 10.22533/at.ed.75920280513

IV.

CAPÍTULO 14 165

PROJETO DE LEITURA E ESCRITA: FÁBULAS POTIGUARA

[Juracy Dayse Delfino Soares](#)

DOI 10.22533/at.ed.75920280514

CAPÍTULO 15 174

PROTAGONISMO POLÍTICO JUVENIL E NARRATIVAS DE HISTÓRIA: PERSPECTIVAS DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA PELA *BURDENING HISTORY*

[Jéssica Christina de Moura](#)

DOI 10.22533/at.ed.75920280515

CAPÍTULO 16 189

PERCEPÇÃO SOCIOCULTURAL DO SÉCULO XIX ATRAVÉS DA ANÁLISE DO VESTUÁRIO DE ÉPOCA

[Lilian Patricia Soares Filocreão](#)

DOI 10.22533/at.ed.75920280516

SOBRE O ORGANIZADOR..... 201

ÍNDICE REMISSIVO 202

CONTRIBUIÇÕES DE KOSELLECK, RÜSEN E FREIRE PARA O PROFESSOR DE HISTÓRIA QUE ATUE NO ENSINO RELIGIOSO.

Data de aceite: 12/05/2020

Marcelo Noriega Pires

Discente do Mestrado Profissional em Ensino de História- ProfHistória da Universidade Federal de Santa Maria- UFSM.

Professor da Rede Estadual do Rio Grande do Sul.

Rosário do Sul – RS, Brasil.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8002-4218>

Data de submissão; 31/01/2020

RESUMO: Introdução: Este trabalho propõe o debate sobre o papel do Professor de História quando colocado para ministrar Ensino Religioso. Metodologia: Para tal este trabalho se utiliza das contribuições de Koselleck no sentido de que o conhecimento histórico é formado por experiência e expectativa, Jörn Rüsen no sentido da capacidade da história orientar a vida humana e Paulo Freire com os preceitos da educação libertadora. Objetivos: Problematizar possibilidades de práticas pedagógicas para o professor de história que ministre ensino religioso. Conclusão: Por fim, não se tem a pretensão o assunto e sim apontar possibilidades de práticas pedagógicas para o professor que esse encontre na situação-

problema deste trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Educação histórica. Ensino de história. Ensino religioso.

CONTRIBUTIONS BY KOSELLECK, RÜSEN AND FREIRE TO THE HISTORY TEACHER WHO WORKS IN RELIGIOUS EDUCATION.

ABSTRACT: Introduction: This paper proposes a debate on the role of the History Teacher when placed to teach Religious Education. Methodology: For this purpose this work uses the contributions of Koselleck in the sense that historical knowledge is formed by experience and expectation, Jörn Rüsen in the sense of the ability of history to guide human life and Paulo Freire with the precepts of liberating education. Objectives: To problematize the possibilities of pedagogical practices for history teachers who teach religious education. Conclusion: Finally, the subject is not intended but to point out possibilities of pedagogical practices for the teacher that he finds in the problem situation of this work.

KEYWORDS: Historical education. History teaching. Religious education.

INTRODUÇÃO

A principal função deste trabalho é analisar possibilidades de discussão teórico-metodológica para o professor de história que ministre ensino religioso, principalmente em se tratando da realidade do Rio Grande do Sul, por isso a importância de se abordar tanto a BNCC – Base Nacional Comum Curricular, homologada em 2017 e o Referencial Curricular Gaúcho – RCG, homologado em 2018 e que tem por objetivo complementar a própria BNCC.

O debate sobre a importância do ensino religioso na educação básica gaúcha ganhou força no ano de 2016 com a Reforma Curricular do Rio Grande do Sul, ocorrida em 2016, que definiu o ensino religioso como uma área específica do conhecimento, mesmo que no referido estado nunca se tenha ocorrido concurso público para provimento de cargos de magistério em ensino religioso.

É sabido que não só a História, mas as Ciências Sociais e Humanas Aplicadas como um todo possuem carga horária reduzida se comparada com outras áreas do conhecimento, por isso podemos afirmar que o professor de história acaba por ter de assumir outros componentes curriculares, ou mesmo áreas do conhecimento como o caso do ensino religioso.

Sem dúvida, por isso, é que optamos por esse tipo de contribuição: um texto que se utilize de conceitos comuns à formação do professor de história e que seja de fácil acesso para todo e qualquer profissional que se encontre na situação-problema deste trabalho. Esperamos também que a linguagem utilizada neste trabalho não se constitua como um entrave para as relevantes discussões pedagógicas apresentadas durante o texto.

Por isso, este trabalho tem por objetivo demonstrar como que se pode buscar um diálogo entre a mais recente legislação educacional e o debate com conceitos comuns à formação do professor de história, para que desta forma o mesmo possa pensar alternativas adequadas para que possa ministrar Ensino Religioso sem cair em questões como proselitismo religioso e reprodução do senso comum o que, invariavelmente, acaba por fortalecer questões como intolerância religiosa.

Para tal é necessário se analisar a legislação educacional brasileira desde a Constituição Federal de 1988 para se compreender como que se chegou na BNCC e no RCG. Evidentemente que uma análise mais profunda de tão ampla documentação não se esgotará num simples trabalho, por isso o caminho adotado é de um certo direcionamento para pontos que julgamos serem mais importantes para o nosso problema de pesquisa.

Desta forma, fizemos por opção abordar as reflexões de autores que questionam questões relativas ao tempo histórico, à modernidade, à potencialidade da história em orientar para a vida humana prática e também na possibilidade de se pensar a educação através da sua potencialidade de contribuir para o processo de emancipação do ser humano. Ao longo deste trabalho, poderemos demonstrar que a situação-problema deste

trabalho representa uma grande possibilidade de atuação pedagógica para o professor de história que atue com ensino religioso.

HISTÓRIA NA BNCC E NO RCG

A partir desse momento será realizada a análise dos parâmetros que embasam o componente curricular de História, presente no eixo de Ciências Sociais e Humanas aplicadas. Um breve adendo deve ser feito, pois apenas essa área do conhecimento aparece com a preocupação de aplicabilidade tão explícita. As demais áreas são apresentadas na BNCC com referência às suas respectivas tecnologias.

Isso demonstra claramente a visão que as Ciências Sociais e Humanas devem ser ensinadas a partir da busca pela sua aplicabilidade. Para se entender melhor até que ponto a questão da aplicabilidade está presente nos parâmetros em que a História é apresentada na BNCC é necessário analisar alguns importantes trechos, primeiramente do documento que explicita o papel da história para o ensino fundamental.

Inicialmente tem-se a própria definição do que é conhecimento histórico, que é apresentado da seguinte forma:

Todo conhecimento sobre o passado é também um conhecimento do presente elaborado por distintos sujeitos. O historiador indaga com vistas a identificar, analisar e compreender os significados de diferentes objetos, lugares, circunstâncias, temporalidades, movimentos de pessoas, coisas e saberes. As perguntas e as elaborações de hipóteses variadas fundam não apenas os marcos de memória, mas também as diversas formas narrativas, ambas expressão do tempo, do caráter social e da prática da produção do conhecimento histórico. (BRASIL, 2017, p. 395).

Fica evidente que este trecho aborda sobre a questão de que compreendemos a História de acordo com os nossos próprios referenciais, e igualmente também que buscamos no estudo do passado respostas para os problemas que temos hoje. Porém o estudo da História demonstra as diferentes expressões o tempo e como que as diferentes sociedades tentaram resolver problemas que até podem se assemelhar aos que enfrentamos hoje. Todavia deve existir o cuidado teórico-metodológico para não se cair na banalização da questão da “história como mestra da vida”¹. Essa falha pode acontecer muito no momento em que se busca de maneira desenfreada uma aplicabilidade no uso da história. A seguinte passagem é bastante pródiga:

A transformação da história em um processo forense provocou a crise, na medida em que o novo homem acreditava poder aplicar sua garantia moral à história e à política, ou seja, na medida em que era filósofo da história. A guerra civil, sob cuja lei vivemos até hoje, foi reconhecida, mas minimizada, por uma filosofia da história para qual a decisão política pretendida não passava do fim previsível e inexorável de um processo supra político e moral. Mas, ao minimizá-la, agrava-se a crise. Concebido a partir de uma visão dualista de mundo, o postulado dos militantes burgueses – isto é, a moralização da política – se misturava de tal modo com o desencadeado da guerra civil, que a “revolução” não foi

1. Sobre a aplicabilidade do conceito criado por Cícero: “história mestra da vida, em latim: *historia magistra vitae*”, recomenda-se a leitura de CATROGA (2006).

vista como guerra civil, mas como o cumprimento de postulados morais. A dissimulação e o agravamento da crise são um único e mesmo processo. Na dissimulação reside o agravamento, e vice-versa. (KOSELLECK, 1999, p. 160-161).

Por este trecho fica bem evidente o questionamento do autor sobre a modernidade, onde as transformações sociais dizem muito mais respeito à aparência do que realmente à essência.

A análise da obra de Paulo Freire nos mostra uma crítica bastante contundente aos pontos de se pensar a criação do conhecimento vindo do centro do chamado mundo desenvolvido para a periferia, uma das tantas reflexões importantes de Freire foi demonstrar que o processo contrário também é válido, o que em certa maneira, dialoga com a crítica de Reinhart Koselleck. A seguinte citação é bastante profícua neste sentido:

Em relação à educação libertadora, o aprendizado global refere-se ao uso da ação e da reflexão para acabar com a desumanização do mundo como um todo, tendo sido esta a prática pedagógica dos (as) proponentes da libertação no campo da pedagogia, desde o início dos anos 1970. Educadores (as) libertários procuram resistir à tensão entre o conhecimento e a ação de grupos específicos que, junto com eles (as), partem em busca tanto de conhecimento e habilidades adicionais quanto de conhecimento universal, produtos, costumes e moralidade. O universal não é considerado superior ao local, ao contrário, o primeiro surge das diversas práticas locais e do seu processamento, ou seja, o local é redescoberto, modificado, enriquecido e adaptado em cada ato de recriação do conhecimento. (GERHARDT, 2017, p. 158).

Podemos perceber a educação libertadora como uma reação à questão de história europeia vista como história global, principalmente no sentido de ressignificação do saber local. Neste sentido temos mais um ponto inerente ao processo de emancipação do ser humano, o de não aceitar imposições culturais.

Koselleck (1999) também faz o alerta para a questão da dissimulação: utilizada, muitas vezes, para se reforçar esquecimentos e também silenciamentos. Com a já citada vitória da modernidade que transformou a história europeia em “história global”, ou seja, o mundo ocidental passou a ser exemplo para toda a humanidade. A própria argumentação para o porquê da necessidade de se haver uma Base Nacional Comum Curricular era que os ditos países desenvolvidos adotam práticas educacionais semelhantes.

Nota-se aí que ainda vivemos nos mesmos parâmetros gerais da ideologia do progresso desenvolvida a partir da modernidade e fortalecida pelas revoluções burguesas do século XVIII.

Indo um pouco mais adiante na análise do documento em questão, podemos compreender um pouco de sua concepção de relação entre passado e presente:

A relação passado/presente não se processa de forma automática, pois exige o conhecimento de referências teóricas capazes de trazer inteligibilidade aos objetos históricos selecionados. Um objeto só se torna documento quando apropriado por um narrador que a ele confere sentido, tornando-o capaz de expressar a dinâmica da vida das sociedades. Portanto, o que nos interessa no conhecimento histórico é perceber a forma como os indivíduos construíram, com diferentes linguagens, suas narrações sobre o mundo em que viveram e vivem, suas instituições e organizações sociais. Nesse sentido, “O historiador não faz o documento falar: é o historiador quem fala e a explicitação de

seus critérios e procedimentos é fundamental para definir o alcance de sua fala. Toda operação com documentos, portanto, é de natureza retórica.” (BRASIL, 2017, p. 395).

Essa passagem é bem interessante ao argumentar que os aspectos científicos da história e ao demonstrar que o historiador busca no estudo do passado compreender o próprio presente, ao atribuir algum sentido para o objeto, transformando-o em documento.

Desta forma a história pode contribuir para se compreender a dinâmica de diferentes objetos de estudo. Porém para poder se compreender melhor a relação entre passado e presente é imprescindível buscar uma definição melhor sobre o que é história na visão da chamada educação histórica corrente historiográfica aqui escolhida para se analisar a concepção de História na BNCC, através de seu mais célebre expoente Jörn Rüsen.

Para Rüsen (2001), tanto a explicação subjetiva quanto a objetiva sobre o que é história não consegue responder satisfatoriamente a essa questão. O subjetivismo considera determinante o agir em relação ao tempo, já o objetivismo pauta a sua avaliação na questão nas experiências do tempo, determinantes ao agir. Percebe-se então um verdadeiro dualismo duramente combatido pelo autor, nota-se aí uma influência direta de Reinhart Koselleck (2006, 2014) que também realizou combate semelhante.

Essa concepção dualista de bem e mal e de certo e errado tão difundida na modernidade e seguida até os dias de hoje não responde à ampla diversidade presente no mundo e tão em voga nos debates atuais, pelo menos em tese. O autor desenvolve melhor sua elaboração sobre a relação entre passado e presente, extremamente cara para se buscar uma definição sobre o que é História:

Trata-se, pois, de identificar a história como estado de coisas justamente quando a operação de constituição de sentido pela narrativa histórica é condicionada, ocasionada, ensejada mesmo pela experiência do passado a que se refere. A experiência do passado representa, nesse momento, mais que a matéria-prima bruta de histórias produzidas para fazer sentido, mas algo que já possui, em si, a propriedade de estar dotado de sentido, de modo que a constituição consciente de sentido da narrativa histórica se refere diretamente a ela e lhe dá continuação (decerto com todos os demais ingredientes que as operações conscientes do pensamento histórico engendram). O passado precisaria poder ser articulado, como estado de coisas, com as orientações presentes no agir contemporâneo, assim como as determinações de sentido, com as quais o agir humano organiza suas intenções e expectativas no fluxo do tempo, precisam também elas estar dadas como um fato da experiência. (RÜSEN, 2001, p. 73).

Quando se fala no processo de constituição do sentido pela narrativa histórica não se pode cair no erro do uso forense da história, principalmente pela observação de Rüsen (2001) de que o passado não nos fornece uma matéria-prima bruta para o conhecimento histórico, pois todo e qualquer documento histórico já a propriedade de estar dotado de sentido. Talvez este seja o principal alerta para o professor de ensino fundamental quando for colocar a BNCC de fato em prática. Estudar o passado não é atribuir significados em documentos que não o tinham e sim buscar orientações para a vida presente através de experiências passadas.

Podemos notar uma certa proximidade com o pensamento de Paulo Freire no

sentido da reflexão sobre aquilo que o mesmo classificou como tarefa progressista para a sociedade. No seguinte trecho temos a esta importante definição:

A tarefa progressista é assim estimular e possibilitar, nas circunstâncias mais diferentes, a capacidade de intervenção no mundo, jamais o seu contrário, o cruzamento de braços em face aos desafios. É claro e imperioso, porém, que o meu testemunho antifatalista e que a minha defesa da intervenção no mundo jamais me tornem um voluntarista inconsequente, que não leva em consideração a existência e a força dos condicionamentos. Recusar a determinação não significa negar os condicionamentos.

Em última análise, se progressista coerente, devo permanentemente testemunhar aos filhos, aos alunos, às filhas, aos amigos, a quem quer que seja a minha certeza de que os fatos sociais, econômicos, históricos ou não se dão desta ou daquela maneira porque assim teriam de dar-se. Mais ainda, que não se acham imunes de nossa ação sobre eles. Não somos apenas objetos de sua “vontade”, a eles adaptando-nos mas sujeitos históricos também, lutando por outra vontade diferente: a de mudar o mundo, não importando que esta briga dure um tempo tão prolongado que, às vezes, nela sucumbam gerações (FREIRE, 2016a, p. 69).

Fica evidente uma importante aproximação no pensamento de Jörn Rüsen e Paulo Freire no sentido dos dois autores destacarem, mesmo que com o uso de terminologias diferentes, a questão da importância de se compreender que o ser humano deve ser o protagonista das transformações sociais. Nesse aspecto a consciência histórica tem o potencial de orientar os seres humanos de maneira a se superar questões fatalistas que desencadeiam questões como as tais verdades absolutas. No caso do professor de história que trabalhe com ensino religioso abre-se uma grande possibilidade de se questionar discursos religiosos que pregam questões como universalismo, divindades infalíveis, povos escolhidos e tantas outras questões de religiões que se apresentam como únicas e verdadeiras.

Em outro trecho temos uma elaboração um pouco mais detalhada no sentido de se debater a questão da razão histórica, de acordo com a seguinte passagem tem-se:

Sob o ponto de vista pragmático, finalmente, as restrições representadas pela coação consensual resultante da orientação histórica da vida e pela criação da identidade histórica podem ser superadas, relacionando os efeitos práticos do conhecimento histórico ao princípio comunicativo do reconhecimento recíproco de posições e perspectivas históricas diferentes. Se a capacidade de reconhecimento do ser diferente dos outros e da compreensão do sentido próprio na multiplicidade de culturas temporalmente diferentes fosse transformada em parâmetro para a criação de consenso na cultura histórica de uma sociedade, haveria fortes razões para falar-se de um progresso na razão histórica. Com este progresso, o mínimo que se alcançaria seria a superação da contraposição entre modernidade e pós-modernidade dentro do pensamento histórico em favor de um movimento que poderia ser reconhecido por todas as partes envolvidas na discussão em torno da modernidade deste pensamento como uma tentativa de contribuir para a cultura histórica. (RÜSEN, 1989, p. 327-328).

O grande problema para quem ousa ensinar, em seu sentido mais amplo e fundamental, é exatamente o de se romper com a questão da verdade absoluta da chamada ideologia do progresso, tão típica do pensamento moderno. Seja desde aqueles classificados como conservadores, ou seja, chegando também naqueles classificados

como revolucionários. Infelizmente ainda estamos longe de presenciar o progresso na razão histórica, preconizado pelo pensador alemão no final da década de 1980. Porém, pode-se afirmar que a busca por esse progresso deve ser o objetivo de quem ensina história.

Rüsen (1989) faz a delimitação de que o estudo do passado pode servir para que se abram perspectivas de futuro. Realmente essa é a grande função social do estudo da História. Porém não custa reafirmar, que todo o processo da construção do conhecimento histórico deve ser pensado através de aspectos do pluralismo do potencial interpretativo da consciência histórica.

Tendo em vista a questão expressada por Rüsen se torna importante debater a questão da análise de uma das tantas competências específicas em História apresentadas pela BNCC para o ensino fundamental. Logo na primeira competência, tem-se:

Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo”. (BRASIL, 2017, p. 400).

Fica bem clara a questão a intenção do uso do conhecimento histórico para auxiliar o educando em seu processo de compreensão e intervenção no mundo. As relações de poder, que muitas vezes não são tão evidentes são apresentadas como mote para que esse processo de tomada de consciência se torne possível.

Estevão Martins (2017), ao analisar a obra de Jörn Rüsen, afirmou que a posição iluminista trouxe quatro inovações de ponta para a ciência história moderna:

(a) A ideia de progresso – isto é, a humanidade, tomada enquanto coletivo-singular (nas duas acepções enunciadas acima) – como referência da perfectibilidade constante do agente, de suas razões, de seus motivos, de seus objetivos; (b) os métodos rigorosos de controle da validade das asserções, cujo fundamento é a pesquisa empírica e a intersubjetividade; (c) a perspectividade do conhecimento histórico – vale dizer: qualquer conhecimento histórico é sempre construído(embora não inventado)a partir de certo ponto de vista (habitualmente teórico) e carece de sustentação; do que decorre a quarta inovação (d): a forma expositiva do conhecimento histórico deve ser sistematicamente argumentativa, demonstrativa. A ciência histórica fornece, por conseguinte, com a densidade do controle metódico da teoria e da prática de pesquisa, a tessitura explicativa das necessidades de autoidentificação dos agentes racionais humanos, mediante referência crítica ao presente, sem contudo submeter-se a este ou deixar-se por ele instrumentalizar. Assim, “luzes” têm sempre a ver com conduta metódica, com racionalização, com disciplina, com autocontrole, estabelecendo ordem e contenção na espontaneidade. (MARTINS, 2017, p. 235).

Tem-se, então uma grande proximidade da primeira competência do estudo da História no ensino fundamental com as inovações apresentadas pelos Iluministas para a ciência histórica. Fica nítido que, no que diz respeito à educação, ainda se está reivindicando as “luzes”. Quando ainda existe a necessidade de as políticas públicas de educação brasileira ainda frisarem a necessidade do estudo da história para qualificar a nossa intervenção perante o mundo, nota-se que os ideais dos iluministas ainda não

foram plenamente colocados em prática em nosso país.

Acreditamos que tentar construir essa aplicabilidade da ciência histórica fortalece o próprio conhecimento histórico, e privilegia a importância da consciência histórica que pode exercer papel fundamental nas operações mentais que dão forma à identidade humana. A consciência histórica é fundamental para que o professor de história, no caso mais específico do que atua no ensino fundamental, possa construir práticas educativas que ao mesmo tempo sejam reflexivas e que consigam demonstrar claramente a sua aplicabilidade do conhecimento histórico como orientação da vida humana.

ENSINO RELIGIOSO NA BNCC E NO RCG

Neste setor do texto vamos debater possíveis aproximações teóricas entre a maneira como que o Ensino Religioso é apresentado na BNCC e também no RCG. Vale destacar que no documento do Rio Grande do Sul há uma transcrição quase que literal do debate teórico apresentado no documento nacional.

Como dito anteriormente, o ensino religioso ganhou muita importância com a Reforma Curricular do Rio Grande do Sul, de 2016. Podemos relacionar essa questão com os acontecimentos de regulamentação da legislação educacional que vieram na sequência, tanto a nível federal – BNCC – quanto à nível estadual – RCG. Sem sombra de dúvida, o ensino religioso pode ser considerado como um tipo de pilar das orientações legislativas da educação brasileira na sociedade.

Por conseguinte, é de imprescindível importância se pensar reflexões teórico-metodológicas que desencadeiem em práticas pedagógicas que se utilizem deste espaço para contribuir para o processo de combate às diferentes formas de intolerância. É esse espaço de atuação que se abre para, no caso deste trabalho, o professor de história que desempenhe esta função.

A partir desse momento debateremos alguns pontos que partem da visão de como que o ensino religioso é apresentado na BNCC e no RCG articulando-os com conhecimentos inerentes à formação do professor de história, para desta forma poder delinear com uma clareza maior que tipo de caminho o professor em questão pode seguir para pensar possíveis reflexões pedagógicas sobre Ensino Religioso que estejam voltadas para o combate à intolerância religiosa.

Como já reafirmado ao longo deste trabalho, o professor de história se encontra em uma situação bastante desafiadora ao trabalhar com ensino religioso. Por isso e de uma maneira geral o professor em questão deve se utilizar de muitos dos conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação acadêmica e, conseqüentemente, de sua atuação profissional. Tendo isso em vista, a seguinte citação:

Quando alguém ensina, sua responsabilidade moral é entender que ninguém pode ensinar aquilo que não sabe. Eu tenho primeiro que saber para em segundo lugar poder

ensinar. Mas para poder ensinar, eu preciso de algo mais do que simplesmente saber. Vamos supor que eu ensine sintaxe da língua portuguesa, algo que eu ensinava quando era muito jovem. Eu tenho que saber sintaxe da língua brasileira como prefiro dizer hoje em dia, em lugar de língua portuguesa, mas eu devo saber em favor de quê, em favor de quem, em favor de quê, em favor de qual sonho eu estou ensinando eu terei que pensar, contra quem, contra o quê, contra qual sonho eu estou ensinando. E no meu ponto de vista é impossível ser um professor sem perguntar sobre estas questões. Se nós considerarmos a educação em suas dimensões filosóficas, epistemológicas e históricas, nós não podemos fugir destas questões. Eu chamo esta qualidade da educação, de ir além de si mesma - pelo fato de que o processo de educação vai sempre além de si própria -, da diretividade da educação. Quando digo “além” isso significa que a educação sempre está relacionada com um sonho e que os professores e as professoras devem ter seus próprios sonhos, suas próprias utopias. (FREIRE, 2016b, p. 32).

Partindo do pressuposto inicial que o professor de história atuando com ensino religioso é uma das tantas demonstrações da precariedade da educação básica brasileira, tem-se a problemática do conteúdo inerente ao ensino religioso que salvo alguma situação específica não costuma fazer parte da trajetória formativa do professor de história. Este trabalho pretende se não preencher de forma satisfatória essa lacuna, pelo menos lançar elementos que ajudem na reflexão teórico-metodológica por parte do professor. Todavia é importante se reafirmar que isso pouco adiantará se o professor não tiver incutido em sua própria concepção de sujeito a questão da importância do combate à intolerância religiosa, isso apenas para ficarmos no ponto primordial deste trabalho.

O professor de história que atue com ensino religioso deve se constituir como um estudioso tanto da questão da legislação educacional bem com também do papel social das religiosidades ao longo dos tempos.

Tomamos como objeto de análise o site da BNCC e mais precisamente o setor intitulado: “Ensino Religioso no Ensino Fundamental – Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades” (BRASIL, 2017). Por isso, o primeiro ponto que destacamos é relativo ao próprio conhecimento religioso:

O **conhecimento religioso**, objeto da área de Ensino Religioso, é produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões). Essas Ciências investigam a manifestação dos fenômenos religiosos em diferentes culturas e sociedades enquanto um dos bens simbólicos resultantes da busca humana por respostas aos enigmas do mundo, da vida e da morte. De modo singular, complexo e diverso, esses fenômenos alicerçaram distintos sentidos e significados de vida e diversas ideias de divindade(s), em torno dos quais se organizaram cosmovisões, linguagens, saberes, crenças, mitologias, narrativas, textos, símbolos, ritos, doutrinas, tradições, movimentos, práticas e princípios éticos e morais. Os fenômenos religiosos em suas múltiplas manifestações são parte integrante do substrato cultural da humanidade. (BRASIL, 2017, p. 434).

Foi nesse mesmo sentido, o de pacto entre os poderes políticos, que o Referencial Curricular Gaúcho foi concretizado. Fica evidente a importância de se pensar a partir da legislação que visa orientar todas as redes de ensino existentes no Brasil e também no Rio Grande do Sul. Sem sombra de dúvida articular o ensino religioso no combate à intolerância religiosa é um grande desafio para o professor de história, por isso a quase obrigatoriedade de se buscar uma certa aproximação entre História e Ensino Religioso

nos dois documentos em questão.

ANÁLISES NECESSÁRIAS E ENCAMINHAMENTOS, POR HORA, POSSÍVEIS

Chegando ao fim deste texto é importante reafirmar a nossa concepção de educação: fortalecer os aspectos da solidariedade humana alertando que se trata de algo imprescindível para a própria manutenção na vida em nosso planeta, combatendo assim todas as formas de intolerância. A própria BNCC faz muita referência ao papel de cada um no mundo e na relação do “eu com o outro”, como o trecho seguinte nos mostra:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BRASIL, 2017, p. 9).

Esta é uma das competências gerais para a educação básica presente na BNCC e que vai ao encontro de tudo aquilo que foi explanado até este momento neste texto que se pretende ser não só uma reflexão, mas principalmente um chamado para que os professores de história que, por ventura, atuem com ensino religioso busquem alternativas para se construir práticas pedagógicas que incentivem o combate à intolerância religiosa. Tendo em vista esta intenção, a consciência histórica, estágio final iniciado pela interpretação histórica, pode adquirir um caráter fundamental para o sucesso dessas iniciativas. De acordo com a seguinte passagem, temos:

As interpretações históricas só são plausíveis se a força das circunstâncias, que move o tempo, pode ser demonstrada na interpretação do tempo pelos próprios interessados. O direcionamento temporal especificamente histórico das mudanças do passado consideradas é estabelecido pela de determinação e interpretação. O sentido histórico evidenciado pelos fatos obtidos pela crítica das fontes deve estar impregnado pelo sentido constituído pelos diferentes interessados. A interpretação histórica deve possuir como operação de pesquisa, - pelo menos tendencialmente – a qualidade de um diálogo com os sujeitos do passado. Nesse diálogo, o historiador concorre com seu conhecimento analítico. Só então os duros fatos da causalidade objetiva ganham seu perfil histórico: eles conduzem ao mesmo tempo a interpretação do passado para além de seus limites até a interpretação do presente. Só assim a atividade de pesquisa do historiador pode ser executada como um trabalho que lida com uma representação da evolução temporal, que se estende do passado ao presente e abre perspectivas de futuro. (RÜSEN, 2007, p. 166-167).

Ao analisar a historicidade das políticas públicas de educação no país, e mais precisamente as que desencadearam na BNCC e no RCG, percebe-se claramente a preocupação do estado brasileiro em controlar o exercício docente de História, ou em casos extremos o desmerecer através do discurso de uma pretensa flexibilização que possibilite ao aluno o falso direito de escolha como o colocado no já referido documento.

Evidentemente que a atuação cotidiana do professor de história não será definida única e exclusivamente pela legislação educacional atual. Afirmamos categoricamente que, mesmo que se apresentem limitações é possível se utilizar desta legislação para

se construir práticas pedagógicas voltadas para a criticidade e para o fortalecimento de concepções educacionais que rompam a ideia de verdade preestabelecida.

Um exemplo bem claro do conjunto de limitações e possibilidades presentes na legislação oficial pode ser expressado na seguinte citação do Referencial Curricular Gaúcho:

Dessa forma, o cultivo da cultura gaúcha, a lembrança das nossas lutas, os conflitos e conquistas, o desenvolvimento, o respeito às manifestações de toda ordem nos torna um povo de “grandes feitos”, corroborando para o orgulho cívico de geração em geração. Com esse mesmo espírito, o Rio Grande do Sul acolhe o mosaico étnico-racial que compõe a população gaúcha. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 20).

Este pequeno trecho nos fornece importantes possibilidades de análise: por um lado existe o ufanismo gaúcho, que fala das lutas, conflitos e conquistas. Já por outro lado, fala da questão de que os grandes feitos só são possíveis como respeito às manifestações de toda ordem. É neste mosaico de visões acontece a educação básica do Rio Grande do Sul, no caso do nosso trabalho pensamos em contribuir para a reflexão teórico-metodológica por parte do professor de história que atue no ensino religioso.

Paulo Freire teve, entre tantos outros, o mérito de ressaltar o aspecto subjetivo no processo educacional, demonstrando que se trata de um processo dialógico, onde tanto o professor, que deve assumir o papel de educador, quanto o aluno, que deve negar a concepção tradicional desta palavra e assumir a postura de educando, devem ser ativos no processo de ensino e aprendizagem e por isso estão sujeitos a falhas e limitações inerentes ao seu aspecto humano. Ao mesmo tempo em que este trabalho trata de uma situação extremamente complexa e desafiadora é importante se rememorar a seguinte citação:

Um dos erros mais funestos que podemos cometer, enquanto estudamos, como alunos ou professores, é o de recuar em face do primeiro obstáculo com que nos defrontamos. É o de não assumirmos a responsabilidade que a tarefa de estudar nos impõe, como, de resto, qualquer tarefa o faz a quem deve cumprir.

Estudar é um quefazer exigente em cujo processo se dá uma sucessão de dor, prazer, de sensação de vitória, de derrotas, de dúvida e de alegria. Mas estudar, por isso mesmo, implica a formação de uma disciplina rigorosa que forjamos em nós mesmos em nosso corpo consciente. Não pode esta disciplina ser doada ou imposta a nós por ninguém, sem que isto signifique desconhecer a importância do papel do educador em sua criação. De qualquer maneira ou somos sujeitos dela ou ela vira pura justaposição a nós. Ou aderimos ao estudo como, inclusive, deleite, ou assumimos como necessidade e prazer ou o estudo é puro fardo e, como tal, o abandonamos na primeira esquina. (FREIRE, 2019a, p. 75-76).

Esta é a grande questão quando um professor de história ministra uma área do conhecimento como ensino religioso que além de possuir um grande conjunto de especificidades também expressa disputas ideológicas tão típicas de nosso tempo.

Claro que o discurso de que o professor deve ser um estudioso e transformar o estudo em algo prazeroso pode parecer um discurso um tanto quanto deslocado da realidade

tendo em vista a realidade de precarização profissional e, conseqüente, pauperização do próprio educador brasileiro de uma forma geral, contudo, é necessário se ressaltar a importância do estudo para que o professor possa construir práticas pedagógicas de combate à intolerância religiosa.

REFERÊNCIAS

CATROGA, Fernando. Ainda será a História Mestra da Vida? **Revista Estudos Ibero-Americanos**. PUCRS, Edição Especial, n. 2, p. 7-34, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Paz e Terra, 2016a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da solidariedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2016b.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GERHARDT, Heinz-Peter. Educação libertadora e globalização. In. FREIRE, Ana Maria de Araújo (org.). **Pedagogia da libertação em Paulo Freire**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

KOSELLECK, Reinhart. **Crítica e crise**: uma contribuição à patogênese do mundo burguês. Rio de Janeiro: EDUERJ: Contraponto, 1999.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-RIO, 2006.

KOSELLECK, Reinhart. **Estratos do tempo**: estudos sobre história. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC- Rio, 2014.

MARTINS, Estevão de Rezende. **Teoria e filosofia da História**: contribuições para o ensino de história. Curitiba: W & A Editores, 2017.

RÜSEN, Jörn. Conscientização histórica frente à pós-modernidade: a história na era da “nova intransparência”. **Revista História: questões & debates**, Curitiba, v. 10, n. 18/19, p. 303-328, 1989.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do passado**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva, Secretaria de Educação Básica, Conselho Nacional de Educação, 2017.

RIO GRANDE DO SUL. **Constituição Estadual**. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/70451>. Acesso em: 07/07/2019.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho**. Disponível em: <http://curriculo.educacao.rs.gov.br/Sobre/Index>. Acesso em: 05/07/2019.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Administração 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 31, 103, 146, 163, 201

Afrocentricidade 87

Aldeamentos 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 32

Analogia sabática 33, 34, 35

C

Campo religioso 57, 58

Candomblé 58, 65, 70, 71, 72, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 93, 97

Caudilhos 113, 120

Colonialidade 21, 70, 72, 73, 75, 76, 79, 80, 83, 84, 85

Cristo 33, 35, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 62

D

Decolonialidade 70, 72, 73, 79, 84

Discursos políticos 124

Diversidade 30, 49, 57, 77, 79, 82, 83, 96, 97, 146, 151, 153, 155, 161, 178, 198

E

Educação 1, 14, 20, 33, 45, 46, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 60, 77, 78, 84, 87, 95, 97, 164, 174, 175, 176, 177, 178, 181, 187, 188, 189, 201

Educação Histórica 45, 49, 174, 175, 176, 178, 181, 187, 188

Ensino de História 45, 56, 188, 189, 198

Ensino religioso 45, 46, 47, 50, 52, 53, 54, 55

Eric Hobsbawm 136, 137

Escravidão 22, 23, 24, 28, 29, 30

F

Força 22, 28, 29, 46, 50, 54, 57, 59, 77, 90, 102, 110, 125, 141, 180, 184, 187

Fronteiras 78, 79, 83, 112, 113, 115, 122, 131, 133, 134, 188, 195

G

Governo 17, 18, 26, 58, 59, 124, 125, 126, 130, 131, 180, 183, 184, 185

Guerra 2, 3, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 27, 47, 48, 59, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 127, 131, 133, 134, 150, 156

H

História da América Latina 13

História do Tempo Presente 13, 79

I

Identidade 14, 15, 16, 19, 20, 22, 30, 31, 50, 52, 76, 80, 91, 93, 109, 113, 115, 122, 138, 143, 144, 165, 168, 192, 195, 199

Ideologia 48, 50, 136, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 145

Indígena 13, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 96, 165, 166, 171

Irmandades 63, 93, 94, 97, 98, 99, 101, 103, 104, 105, 107, 108, 112

J

Jogos de Escalas 98, 101

M

Machado de Assis 57, 58, 67

Movimentos Sociais 13, 21, 73, 103

N

Nação 16, 19, 35, 89, 110, 122, 128, 129, 136, 138, 142, 143, 151, 196, 199

Nacionalismos 136, 142

Negras 65, 72, 87, 93, 94, 97, 98, 103, 104, 105, 107, 108, 109, 111

P

Província 113, 114, 118

R

Religiosidades 53, 57, 67, 86, 90

Republicanos liberais 124, 125, 128, 129, 130, 131, 132, 135

S

Sábado 33, 34, 35, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 148

T

Território 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 91, 104, 119, 125, 167, 193

Tradição inventada 136, 137, 142

Transgeracionalidade 87, 92

Z

Zapatismo 13

 **Atena**
Editora

2 0 2 0