



VOL. 5 | N. 9 | JAN/JUN DE 2019 | ISSN 2359-4489

MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE POLÍTICA E RELIGIÃO

Ensino de História das Religiões no combate à intolerância religiosa:

educação histórica e multiculturalismo na formação da cidadania

Marcelo Noriega Pires

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

Mestrando em Ensino de História – ProfHistória- pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Licenciado e Bacharel em História pela UFSM. E-mail: noriega.sm@gmail.com

Resumo: Este trabalho tem por objetivo fomentar o debate sobre o ensino de história das religiões tendo em vista a sua importância pedagógica. Como ponto de partida, o artigo problematiza questões relacionadas com o tema, como: a modernidade e a propagação da verdade absoluta, que acaba por apresentar um único caminho para a humanidade. Desta forma, autores como Jörn Rüsen, Paulo Freire e adeptos do multiculturalismo foram de grande valia para refletir sobre a situação do professor de história que ministre ensino religioso.

Palavras-chave: história das religiões, História, ensino.

The Teaching of History of Religions in the fight against religious intolerance:

historical education and multiculturalism in the formation of citizenship

Abstract: This work aims to foster the debate on the teaching of the history of religions in view of their pedagogical importance. As a starting point, the article questions issues related to the theme, such as: modernity and the propagation of absolute truth, which ends up presenting a single path for humanity. In this way, authors such as Jörn Rüsen, Paulo Freire and multiculturalism followers were very useful to reflect on the situation of the history teacher who teaches religious teaching.

Keywords: history of religions, history, teaching.

Considerações iniciais

Este artigo tem por objetivo realizar o debate sobre ensino de história das religiões pelo viés do combate à intolerância religiosa, o que só se tornará possível se desconstruirmos a visão de unicidade na trajetória da humanidade.

Para tal se analisará as contribuições da modernidade para a construção da visão universalista de religiosidade. Por isso se torna necessário partir do ponto de vista de uma busca mais concreta sobre o próprio conceito de história das religiões.

Vivenciamos atualmente uma etapa da história da humanidade onde a intolerância caminha a passos largos e desconsiderar o espaço de disputa relativo aos estudos sobre história das religiões em nosso sistema de educação pública é abrir mão de um debate muito caro para a formação de um ser humano que, ao menos, sinta estranhamento em relação a estas prática¹.

A seguinte passagem nos ajuda a encaminhar melhor a reflexão aqui proposta:

O conceito de “religião” origina-se da palavra latina *religio*, cujo sentido original indicava simplesmente um conjunto de regras, observâncias, advertências e interdições sem fazer referências a divindades, mitos, celebrações ou a qualquer outra manifestação que consideraríamos hoje como religiosas. O termo “religião” foi construído histórica e culturalmente dentro do mundo ocidental, adquirindo um sentido estreitamente ligado à tradição cristã. (SILVA, 2016, p. 207).²

A própria busca pela definição do termo “religião” já nos possibilita a compreensão de como que este conceito foi construído e como um Professor de História que leciona história das religiões pode iniciar sua atuação, questionando como o conceito de religião foi sendo modificado de acordo com sua construção histórico-social. O estudo da definição dos conceitos se torna bastante válido para que se possa conhecer a experiência dos atores presentes na perspectiva de uma “consciência histórica” e a influência da religiosidade na vida dos mesmos.

Todavia a definição sobre a origem do termo religião não se trata exatamente de um consenso entre seus estudiosos. De acordo com Yves Lambert temos:

¹Sobre a questão da intolerância e a intenção de se defender apenas um projeto de desenvolvimento de sociedade, recomenda-se a seguinte leitura: CHOMSKY, Noam. **Quem manda no mundo?** São Paulo: Planeta, 2017.

²SILVA, Eliane Moura da. Estudos de religião para um novo milênio. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas.** São Paulo: Contexto, 2016.

Contrariamente ao que se costuma afirmar com frequência, a primeira raiz etimológica do termo religião não é *religare*, religar, mas *relegere*, executar escrupulosamente, recolher fielmente. Essa diferença é significativa: esse é um sentido típico das religiões politeístas, nas quais o mais importante é fazer o que é preciso, como e quando é preciso, enquanto o termo *religare*, que foi sugerido por Lactâncio (260-325 a.C.) por ocasião do triunfo do cristianismo, acentua a relação entre os homens e com Deus. Não se pode privilegiar um termo precedente a uma tradição linguística particular para transformá-lo no ponto obrigatório de passagem de uma definição geral, mesmo porque a noção de religião como âmbito específico é ausente da maioria das sociedades onde inexistia uma palavra para designá-la. (LAMBERT, 2011, p. 30)³.

Por motivos de ordem prática não poderemos verificar a afirmação do autor sobre as sociedades que o mesmo comenta no final da contribuição aqui citada. O destaque importante é sobre a historicidade do termo religião, apresentada por um viés de análise um tanto quanto desprestigiado por Leonardo Arantes Marques (2015), que apesar de fazer menção ao termo *relegere*, definido por Cícero, ressalta a importância etimológica do verbo latino *re-ligare*.

O autor em questão faz a seguinte afirmação, que julgamos de extrema importância para o decorrer de nosso estudo:

Apesar de todas as definições ou explicações sobre esse termo e assunto, cada escola de pensamento vai ter seu “sistema”, o historiador das religiões não tem o objetivo e nem é do seu interesse explicar ou mesmo definir formalmente o que é religião, se assim o fazemos, perderemos o status que a história das religiões possui de ser funcionalista, ou seja, “compreender”, “explicar”, “analisar” e “esclarecer” de forma global o mundo hierofanizado, o que o cerca, e os efeitos que produz em vez do que é. Porém, a “definição” (esclarecimento) mais próxima para o historiador das religiões, ainda parece ser este: O historiador das religiões busca a hierofanização do sagrado, de que forma apareceu, como se desenvolveu, o que ocorreu com ele no decorrer do tempo e os benefícios que trouxe ao povo e quais as pessoas que o cultuam e o adoram. Resumidamente, o historiador das religiões observa não apenas o homem histórico, mas o histórico-hierofanizado, ou seja, a experiência que teve com o sagrado. Nesse “sentido”, temos o que a religião prega e ensina e o que o homem busca e decide fazer com esse sagrado em situação própria. Aqui começa a nossa diferença. (MARQUES, 2015, p. 34-35)⁴.

³LAMBERT, Yves. **O nascimento das religiões: da pré-história às religiões universalistas**. São Paulo: Edições Loyola, 2011, p. 30.

⁴MARQUES, Leonardo Arantes. **História das religiões e a dialética do sagrado**. São Paulo: Ideias & letras, 2015, p. 34-35.

Talvez por não ser um historiador de formação Leonardo Marques encaminha sua reflexão a partir da concepção do termo que influenciou diretamente a construção de seu raciocínio. A partir desse ponto é possível se avançar mais na questão de debates e conceitos que podem encaminhar a nossa discussão sobre os parâmetros que devem orientar o ensino de história das religiões pelo viés do combate à intolerância.

Um questionamento importante deve ser o de se questionar a questão das religiões estarem organizadas através da propagação de verdades absolutas, o que por si só é um caminho para a prática de intolerância, ao se definir que os caminhos e as maneiras “certas” de pensar e agir.

O primeiro passo aqui analisado diz respeito a pontos inerentes a aspectos teórico-metodológicos, como por exemplo: o conceito de educação histórica apresentado por Jörn Rüsen e melhor explicitado na citação seguinte:

Nesse sentido, o pensamento de Rüsen tem sido fértil por alargar os horizontes de análise em nosso campo pela ampliação do olhar sobre o que se constitui efetivamente aprender história. O primeiro avanço diz respeito à percepção de que o estudante não é tomado a priori como um ser “sem consciência”, mas como alguém que tem uma maneira própria de enxergar a relação entre o presente, o passado e o futuro, e que tal perspectiva encontra-se inserida em uma cultura histórica. Tomada em si, trata-se de uma construção que, por princípio, não é melhor nem pior que a do especialista. (LIMA, 2014, p. 65)⁵.

A educação histórica é pensada no sentido de se romper com a visão de ensino conteudista, que pensa o conhecimento histórico como algo pronto e acabado. A educação histórica parte do pressuposto de que o conhecimento é algo dinâmico e que se não podemos falar especificamente em verdades absolutas também não se pode aderir completamente ao relativismo da pós-modernidade⁶. Não se nega a questão da História como ciência, porém não como ciência cartesiana. Sendo então, uma ciência imprescindível para o entendimento da própria lógica de construção e organização das sociedades.

⁵LIMA, Maria. Consciência histórica e educação histórica: diferentes noções, muitos caminhos. In: MAGALHÃES, Marcelo et al. (org.). **Ensino de História: usos do passado, memória e mídia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014, p. 65.

⁶Sobre esta questão se recomenda a leitura da seguinte obra: QUEIROZ, José J.; GUEDES, Maria Luiza; Quintiliano, Angela Maria Lucas (org.). **Religião, modernidade e pós-modernidade: interfaces, novos discursos e linguagens**. Aparecida: Ideias & Letras, 2012.

Esse tipo de concepção é bastante útil para o ensino de história das religiões, pois é necessário se construir práticas pedagógicas que combatam a intolerância e fortaleçam questões como tolerância e alteridade. Dificilmente um professor de história que ainda compreenda seu componente curricular pelo viés estritamente conteudista conseguirá romper com este tipo de posicionamento ideológico ao trabalhar com história das religiões.

Pode-se notar uma certa semelhança no enfoque da consciência histórica desenvolvida por Jörn Rüsen com a obra de Paulo Freire, no sentido principalmente de os dois, cada um ao seu modo, se preocuparem com a construção de um conhecimento vinculado com a realidade onde todos, de uma forma ou outra estão inseridos. Por isso o seguinte trecho se torna muito relevante quando se aborda a questão dos objetivos que devem orientar a prática cotidiana no ensino de história das religiões:

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe de nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres. Quão ausentes da democracia se acham os que queimam igrejas de negros porque, certamente, negros não têm alma. Negros não rezam. Com sua negritude, os negros sujam a branquitude das orações... A mim me dá pena e não raiva, quando vejo a arrogância com que a branquitude de sociedades em que se faz isso, em que se queimam igrejas de negros, se apresenta ao mundo como pedagogia da democracia. Pensar e fazer errado, pelo visto, não têm mesmo nada que ver com a humildade que o pensar certo exige. Não tem nada que ver com o bom-senso que regula nossos exageros e evita as nossas caminhadas até o ridículo e a insensatez. (FREIRE, 2011, p. 37)⁷.

A passagem citada é bastante importante ao mostrar a importância de se combater a intolerância, principalmente no que diz respeito às práticas religiosas. Freire quando cita a questão das ações de se queimar aquilo que ele coloca como “igrejas de negros” está fazendo muito preconceito e intolerância.

⁷FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

O professor de história inserido na situação-problema deste trabalho deve se utilizar de rigidez ético metodológica para não repetir os mesmos tipos de preconceitos que presenciamos no cotidiano.

As aulas de história das religiões, principalmente as ministradas por um professor de história, devem ser espaços de tolerância e de demonstração do conviver em pluralidade, em suma estas atividades devem mostrar que a humanidade pode ser melhor. Pode-se dizer que esta é a base utópica deste trabalho.

Debates e conceitos historiográficos importantes

Quando o professor de História assume, seja pelo motivo que for, o ensino de história das religiões, principalmente partindo do viés do combate à intolerância, deve se revestir de um sólido arcabouço teórico que o permita construir sua atuação de forma que possa demonstrar a concretude e a importância desse tipo de conhecimento para a vida prática do aluno, e também para o processo de formação da sua consciência crítica, elementos que nunca devem ser dissociados.

Para tal é necessário o fundamental exercício de se levantar questionamentos sobre a atual conjuntura onde o ensino de História e, principalmente, a prática de todos os educadores está inserida, o que nos mostra a extrema complexidade do fazer docente nos tempos atuais.

Ao mesmo tempo em que estes questionamentos fazem parte do cotidiano docente a reflexão sobre os primórdios e o desenvolvimento do ensino de História no Brasil se faz primordial, exatamente naquilo que diz respeito às transformações processuais por quais passaram a educação brasileira.

Sendo assim, é de imprescindível importância que se busque uma definição sobre o papel social do conhecimento histórico. De acordo com a seguinte passagem temos:

Para deixar bem claro: o objetivo de se traçar a evolução histórica da humanidade não é antever o que acontecerá no futuro, ainda que o conhecimento e o entendimento históricos sejam essenciais a todo aquele que deseja basear suas ações e projetos em algo melhor que a clarividência, a astrologia ou o franco voluntarismo. O único resultado de uma corrida de cavalos que os historiadores podem nos contar com absoluta confiança é o de um páreo que já foi corrido. Menor ainda é a possibilidade de se descobrirem ou inventarem legitimações para as nossas esperanças – ou receios – quanto ao destino humano. A história não é uma

escatologia secular, quer concebamos seu objetivo como um progresso universal interminável, como uma sociedade comunista ou o que seja. Isso são coisas que vemos nela, mas não podemos deduzir dela. O que ela pode fazer é descobrir os padrões e mecanismos de mudança histórica em geral, e mais particularmente das transformações das sociedades humanas durante os últimos séculos de mudança radicalmente aceleradas e abrangentes. Em lugar de previsões ou esperanças, é isso que é diretamente relevante para a sociedade contemporânea e suas perspectivas. (HOBSBAWM, 2013, p. 52-53)⁸.

O debate teleológico sobre o conhecimento histórico é de vital importância para que possamos ilustrar o objetivo final de nosso trabalho. Quando se fala em mudanças radicalmente aceleradas, podemos perceber que as mesmas também afetam concepções essenciais no que diz respeito à própria concepção de conhecimento histórico e sua função na sociedade atual.

Como dito anteriormente, o ponto de partida para este setor é o debate teórico-metodológico sobre o conhecimento histórico e sua influência social. Sendo assim, a seguinte passagem é bastante importante:

“Não há ditadura onde a história seja livre. Ao contrário, nos Estados democráticos, a pesquisa histórica suscita debate e controvérsia e participa a seu modo do debate democrático.” E, meio a esmo, o processo Papon, a polêmica sobre o *Livro negro do comunismo* ou a comemoração do centenário do caso Dreyfus se impõem como exemplos. O historiador parece aqui reduzido ao papel de antídoto aos maus usos da história ou ao pedagogo das regras da cidade. A especificidade de seu papel social se apaga totalmente quando se trata de presidir ao batismo de uma empreitada que celebra as virtudes e o valor da história para o público. O alerta final de Maurice Sartre atesta uma consciência aguda do eco social crescente dos historiadores e de uma verdadeira desconfiança quanto as suas consequências: “Uma república de historiadores seria tão perigosa quanto uma república dos juízes. O festival pode assim se tornar a oportunidade de refletir sobre o lugar da história em nossas sociedades modernas. Mesmo que muitas vezes seja desagradável, é preciso de vez em quando se olhar no espelho”. O medo das responsabilidades inerentes ao sucesso do discurso dos historiadores é justificado? (DUMOULIN, 2017, p. 22)⁹.

⁸HOBSBAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

⁹DUMOULIN, Olivier. **O papel social do historiador: da cátedra ao tribunal**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

Dumoulin construiu uma reflexão, por vezes densa no sentido das experiências e dos casos citados em sua obra “O Papel Social do Historiador: da Cátedra ao Tribunal”, onde as mudanças na condição social do historiador são debatidas de acordo com as diferentes concepções ao longo dos tempos.

Essa passagem é bastante útil para se compreender os perigos de se atribuir um valor absoluto à narrativa histórica, mas também não se deve fugir das eventuais responsabilidades do acerto do discurso dos historiadores. Tudo isso em se tratando da manutenção daquilo que definimos como estado democrático de direito.

Essa reflexão se constitui como algo de bastante importância para se compreender aspectos sobre a concepção de história e sua função social. A partir desse momento temos melhores condições para se compreender a importância do conhecimento histórico em se tratando do ensino de história das religiões e o combate à intolerância religiosa, tema que será melhor debatido ao longo deste trabalho.

A questão da aplicabilidade do conhecimento histórico deve ser pensada não na questão de se substituir uma verdade absoluta por outra, e sim no sentido do multiculturalismo. Para que se rompa com essa visão de que a guerra que lutamos, ou mais precisamente a visão que temos de mundo, é mais válida que qualquer outra e que a humanidade só teria um único caminho para seguir.

Urge então buscar uma compreensão sobre o que é multiculturalismo e como se dá a sua problematização sobre a realidade que nos cerca, para a partir daí se compreender como que o mesmo pode vir a nos ajudar na resolução das questões aqui colocadas. A seguinte passagem é bastante pródiga:

A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física o “outro” ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do “outro” também se dão no plano de representações e no imaginário social. Neste sentido, o debate multicultural na América Latina nos coloca diante da nossa própria formação histórica, da pergunta sobre como nos construímos socioculturalmente, o que negamos e silenciemos, o que afirmamos, valorizamos e integramos na cultura hegemônica. A problemática multicultural nos coloca de modo privilegiado diante dos sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades e lutando por

seus direitos de cidadania plena na nossa sociedade, enfrentando relações de poder assimétricas, de subordinação e exclusão. (CANDAU, 2018, p. 17)¹⁰.

Em se tratando do ensino de história das religiões pela ótica do combate à intolerância, o multiculturalismo se torna uma ferramenta importante pois parte sua análise de um eixo diferente daquilo que foi propagado na modernidade. Podemos notar que o multiculturalismo rompe com a visão de um caminho único para a humanidade, o que é extremamente útil para o nosso trabalho.

O multiculturalismo combate então a visão exclusivamente cientificista que prega a existência de verdades absolutas e da História como a expressão dessa verdade. Evidentemente que essa visão vem de antes da própria consolidação da ciência histórica no século XIX. Um exemplo disso é a própria obra de Tucídides:

21. À luz da evidência apresentada até agora, todavia, ninguém erraria se mantivesse o ponto de vista de que os fatos na antiguidade foram muito próximos de como os descrevi, não dando muito crédito, de um lado, às versões que os poetas cantaram, adornando e amplificando os seus temas, e de outro considerando que os logógrafos³² compuseram as suas obras mais com a intenção de agradar aos ouvidos que de dizer a verdade uma vez que suas estórias não podem ser verificadas, e eles em sua maioria enveredaram, com o passar do tempo, para a região da fábula, perdendo, assim, a credibilidade. Deve-se olhar os fatos como estabelecidos com precisão suficiente, à base de informações mais nítidas, embora considerando que ocorreram em épocas mais remotas. Assim, apesar de os homens estarem sempre inclinados, enquanto engajados numa determinada guerra, a julgá-la a maior, e depois que ela termina voltarem a admirar mais os acontecimentos anteriores, ficará provado, para quem julga por fatos reais, que a presente guerra terá sido mais importante que qualquer outra ocorrida no passado. (TUCÍDIDES, 2001, p. 14)¹¹.

Não se pode negar a influência de Tucídides no sentido da construção do discurso historiográfico predominante no período da modernidade europeia. Essa mesma modernidade que determinou como aconteceu o processo de construção da História enquanto disciplina

¹⁰CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: CANDAU, Vera Maria; Moreira, Antonio Flávio. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

¹¹TUCÍDIDES. **História da Guerra do Peloponeso**. Editora Universidade de Brasília. Instituto de Pesquisa de Relações Internacionais; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2001.

acadêmica¹². Para se combater essa visão unilateral do pensamento humano, e mais precisamente na questão da religiosidade, reforçada principalmente na modernidade¹³. Neste sentido é preciso se destacar que o triunfo da modernidade também representou o triunfo de um tipo de narrativa eurocêntrica apresentada como a única, correta e que deveria ser o exemplo para os demais povos. De acordo com a seguinte passagem podemos compreender essa afirmação de maneira mais clara e precisa.

A modernização, mesmo tendo destruído a ferro e sangue quase todas as culturas e naturezas, tinha um objetivo claro. Modernizar permitia distinguir claramente as leis da natureza exterior e as convenções da sociedade. Em toda parte, os conquistadores operam esta participação, retornando os híbridos seja ao objeto seja à sociedade. Um front coerente e contínuo de revoluções radicais, nas ciências, nas técnicas, na administração, na economia, na religião os acompanhava, verdadeira pá de trator atrás da qual o passado desaparecia para sempre, mas na frente da qual se abria ao menos um futuro. O passado era a mistura bárbara; o futuro, a distinção civilizatória. É verdade que os modernos sempre reconheceram que, no passado, também eles misturavam objetos e sociedades, cosmologias e sociologias. Isto porque eram apenas pré-modernos. Conseguiram livrar-se deste passado através de revoluções cada vez mais aterrorizantes. Como as outras culturas ainda misturavam as restrições da ciência às necessidades de sua sociedade, era preciso ajuda-las a sair desta confusão através da anulação de seu passado. Os modernizadores sabiam que ilhas de barbárie permanecem nos locais onde a eficácia técnica e o arbitrário social estão por demais misturados. Mas em breve teríamos completado a modernização, liquidado estas ilhas, e estaríamos todos sobre um mesmo planeta, todos igualmente modernos, todos igualmente capazes de tirar proveito das coisas que escapam, para todo sempre, à sociedade: a racionalidade econômica a verdade científica, a eficiência técnica. (LATOURE, 2013, p. 129)¹⁴.

Através dessa passagem se pode compreender que o aparente triunfo da modernidade representou a tentativa de enquadramento das diferentes sociedades em padrões tidos como ideais e mesmo que este caminho não dialogue de fato com as diferentes formas de pensamento, comportamento humano e principalmente religiosidades.

Temas como os caminhos apresentados pela modernidade são temas de intensos debates, todavia quando se fala em história das religiões invariavelmente estamos falando na tentativa de imposição da visão ocidental propagada como o único e verdadeiro caminho a ser seguido pela humanidade.

¹²Sobre a consolidação da História como disciplina acadêmica, recomenda-se a leitura de: MARTINS, Estevão de Rezende (org.). **A história pensada: teoria e método na historiografia europeia do século XIX**. São Paulo: Contexto, 2010.

¹³ Sobre essa questão, recomenda-se a leitura de: VOEGELIN, Eric. **Religião e a ascensão da modernidade: história das ideias políticas**. São Paulo: É Realizações, 2016.

¹⁴LATOURE, Bruno. *Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica*. São Paulo: Editora 34, 2013.

A seguinte passagem é bastante útil para se compreender a relação entre saber e poder na modernidade.

Contra a tradição e o pensamento autoritário, o iluminismo propunha o uso da razão, e uma nova divindade instalou-se no espaço que os homens sempre possuem para abrigar seus mitos: o saber. Não um saber qualquer desinteressado (se é que esse tipo de saber tenha alguma vez existido), mas um saber científico e especializado. Graças a esse saber, os homens estariam livres do medo e seriam transformados em senhores; seus mitos seriam anulados e sua imaginação dissolvida; as práticas supersticiosas e a crença cega no feitiço seriam superadas. Mais: a crença na superioridade do outro seria deixada de lado; o conhecimento verdadeiro deveria ser buscado sempre para que as crenças fáceis e não questionadas fossem postas em causa. Finalmente – a subordinação à Natureza seria eliminada, a partir de seus próprios exemplos. Assim, a Natureza seria colocada a serviço dos homens, o que, evidentemente e no final das contas, permitia estabelecer esse domínio também aos outros homens, pois saber também é poder. (MICELI, 2010, p. 54-55)¹⁵.

Na crítica à modernidade percebemos muito claramente a questão da relação entre conhecimento e poder, como muito bem definiu Reinhart Koselleck (1999) quando a intelectualidade europeia determinou que a história ocidental seria a história global e que haveria apenas um caminho correto para a evolução humana.

Por isso, nunca é demais ressaltar a importância do ensino de história para se instigar a se compreender que o mundo é plural e que a ação de hierarquizar as diferentes culturas, nada mais é do que um gesto arbitrário de exercício de poder. As contribuições de Hartog (2015) sobre os regimes de historicidade são bastante válidos para se pensar que os mesmos não são absolutos e cada sociedade lida com a questão do tempo de diferentes formas.

Tentar compreender a crise que se desenvolveu enquanto falência da modernidade é de suma importância para se articular possibilidades para a atuação do professor de história nos tempos atuais, visto que ainda os professores são formados através de uma visão de conhecimento compartimentada e ao mesmo tempo se veem obrigados a enfrentar desafios cotidianos que exigem conhecimentos extremamente articulados com outras formas de conhecimento.

Se faz necessário abordar então alguns importantes trabalhos vinculados à História das Religiões e seu ensino, que de uma forma ou de outra tentam construir alternativas para a superação da visão tão criticada neste trabalho.

Um estudo que merece bastante destaque foi o realizado por André Pires do Prado e Alfredo Moreira da Silva Júnior:

¹⁵MICELI, Paulo. **As revoluções burguesas**. São Paulo: Atual/Saraiva, 2010.

Independentemente do que for escolhido, há que se levar sempre em conta as temporalidades, as singularidades, variedades e sentidos contextuais dos fenômenos religiosos estudados, ancorados no *tempo* e no *espaço*, categorias estas, fundamentais ao trabalho do historiador ou de qualquer outro pesquisador das religiões. Seja para tratar de: uma *história das doutrinas* das grandes religiões (judaísmo, cristianismo, islamismo, hinduísmo, etc.), do impacto destas na sociedade global (protestantismo, fundamentalismo, comunismo, etc.), da estratificação social delas surgidas; uma *história eclesiástica*, levando em conta a organização e funcionamento das estruturas intra-burocráticas religiosas, líderes de grupo e personalidades eclesiásticas, os ritos, as normatizações, as disciplinas na Igreja, as bases teológico-filosóficas das instituições religiosas; e uma *história das crenças* entendidas em suas circularidades, em seus hibridismos, como produtos de uma tradição moldada pelo contexto cultural, por saberes populares que permanecem e se modificam, por produtos folclóricos e eruditos, por vivências sedimentadas em práticas sincréticas e isomórficas. Empreitas estas, que na seara dos estudos científicos, exige de qualquer um: olhar crítico, método coerente e muito trabalho. (PRADO; SILVA JÚNIOR, 2014, p. 30)¹⁶.

Por este trecho fica evidente que as exigências para se trabalhar com história das religiões são bastante expressivas e quando se pensa nela com o objetivo de ensino vinculado com a questão do combate à intolerância, o desafio é ainda maior. Por isso a necessidade de se buscar uma gama de alternativas que possibilitem a construção de práticas pedagógicas que estejam de acordo com o imenso desafio em questão.

Tendo em vista toda a problemática é importante se fazer referência ao trabalho de Eliane Moura da Silva que articula o ensino de história das religiões com a questão da educação para a cidadania:

Tolerância religiosa não significa indiferença. A tolerância envolve ação e participação. Em primeiro lugar, aceitar que os seguidores de diferentes religiões consideram suas crenças como verdadeiras e, talvez, a única verdade que admitem. Em segundo lugar, permitindo que os outros tenham crenças diferentes e que, livremente, sem coerção de qualquer espécie (familiar, social, educacional, etc.) possam mudar de religião, denominação ou crença. Em terceiro, trabalhar em prol da garantia de livre prática religiosa, dentro dos limites da razão, cultura e sociedade. Um outro conjunto de ações afirmativas significa recusar-se a discriminar emprego, alojamento, função social, procurando respeitar e acomodar as necessidades religiosas que envolvam dias festivos, datas sagradas, rituais significativos. A tolerância religiosa é parte essencial da política de direitos humanos, da cidadania e ética democrática. Contudo, devemos agir de forma enérgica e crítica quando líderes ou seguidores de religiões promovem o ódio e a discriminação, restringindo direitos humanos fundamentais e atacando seguidores de outras religiões, minorias sexuais ou étnicas, mulheres, crianças, deficientes. Da mesma forma, devemos ser críticos e ativos contra crenças que promovem formas variadas de abusos físicos, psicológicos ou materiais sobre seus seguidores como prova de fé. (SILVA, 2004, p. 10)¹⁷.

¹⁶PRADO, André Pires; SILVA JÚNIOR, Alfredo Moreira. **História das religiões, história religiosa e ciência da religião em perspectiva:** trajetórias, métodos e distinções. *Religare*, João Pessoa, v.11, n. 1, p. 04-31, mar. 2014.

¹⁷SILVA, Eliane Moura da. **Religião, diversidade e valores culturais:** conceitos teóricos e a educação para a cidadania. *Revista Estudos da Religião*, São Paulo, n. 2, 2004, p. 1-14.

Para que este trabalho consiga atingir seu êxito é imprescindível que a questão da tolerância religiosa seja considerada como um eixo fundamental. Quando se opta por se construir um produto que auxilie o professor de história na empreitada, estamos falando na questão de se combater a intolerância religiosa com a construção de práticas pedagógicas que fortaleçam a tolerância religiosa.

Sobre a questão do combate à intolerância religiosa, duas Dissertações de Mestrado merecem destaque. A primeira destas de Évely Adriana de Lima Lopes intitulada: *História das Religiões*, uma alternativa curricular para o ensino religioso em Goiás. Por sua vez, tem-se também a Dissertação intitulada: *Ensino de História das Religiões: cristianismo, islã e judaísmo nas histórias em quadrinhos* de Daniel Clós Cesar.

Apesar destas obras abordarem questões semelhantes, mas não exatamente iguais e terem objetivos, métodos e referenciais diversificados é notório a questão de compreenderem a importância de se combater a intolerância religiosa. Como, por exemplo, abordando a questão das religiões afro-brasileiras, como fez Cesar (2015), problematizando as disputas jurídicas em relação ao candomblé e a umbanda no Rio de Janeiro. Seja também, como no caso de Lopes (2015) que faz a seguinte reflexão:

Percebemos em campo que o estranhamento dos alunos e professores da rede pública estadual em Goiás diante das manifestações religiosas diferentes daquelas que professam e até com relação àqueles que se declaram sem religião, agnósticos e ateus é um impedimento importante para o reconhecimento do direito à liberdade individual e à diversidade. A falta de conhecimento favorece a intolerância religiosa. Espera-se que a História das Religiões possa minimizar essa situação sem qualquer comprometimento com as crenças individuais dos alunos ou dos professores. (LOPES, 2015, p. 106)¹⁸.

De certa forma, este artigo passa pelas mesmas angústias expressadas no trecho anterior. Todavia também se tem a igual esperança em relação à História das Religiões. Combater o discurso gratuito de ódio, no caso específico do religioso, deve ser uma das funções principais do conhecimento histórico.

Por sua vez, esse estranhamento deve ser pensado como um primeiro momento para a construção de práticas pedagógicas que visem o combate à intolerância religiosa.

¹⁸LOPES, Évely Adriana de Lima. **História das religiões**: uma alternativa curricular para o ensino religioso em Goiás. 2015. 137 p. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-graduação: ensino na educação básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2015.

Quando o professor promove o desacomodar no aluno, abre-se a possibilidade de ampliação nas visões e perspectivas do mesmo. Por isso a necessidade de se romper com certas verdades tidas como absolutas. Sobre essa questão a seguinte contribuição de Mircea Eliade é extremamente válida:

Não é surpreendente encontrar uma concepção similar na Itália antiga e entre os antigos germanos. Trata-se, em suma, de uma ideia arcaica e muito difundida: a partir de um Centro projetam-se os quatro horizontes nas quatro direções cardeais. O *mundus* romano era uma fossa circular, dividida em quatro; era ao mesmo tempo a imagem do Cosmos e o modelo exemplar do hábitat humano. Sugeriu-se com razão que a Roma quadrata deve ser entendida não como tendo a forma de um quadrado, mas como sendo dividida em quatro. O *mundus* era evidentemente equiparado ao *omphalos*, ao umbigo da Terra: a Cidade (*Urbs*) situava-se no meio do *orbis terrarum*. Demonstra-se, assim, que ideias similares explicam a estrutura das aldeias, e das cidades germânicas. Em contextos culturais extremamente variados, reencontramos sempre o mesmo esquema cosmológico e a mesma encenação ritual: a instalação num território equivale à fundação de um mundo. (ELIADE, 1992, p. 29)¹⁹.

A contribuição de Eliade nos mostra que cada um compreende o mundo a partir de seus próprios referenciais, um professor de história que trabalhe com História das Religiões na perspectiva do combate à intolerância deve levar em conta a questão das disputas de narrativas sobre a questão da verdade. Considera-se a seguinte passagem:

Depois de décadas de crítica, sabemos hoje que não há verdades absolutas e afirmamos apenas as relativas. Mas a questão precisamente é: “relativas” a quem ou a quê? Se forem às distintas visões de mundo, que devem ser respeitadas em sua diferença por se organizarem em códigos mutuamente incompreensíveis, então temos aí configurado de maneira exemplar o problema da incomparabilidade das teorias, que vimos levar aos impasses do relativismo. Sem ser absoluta, a verdade não pode simplesmente ser relativa. Ocorre, porém, que tanto na forma absoluta como na relativa a verdade está definida nos termos da polaridade sujeito-objeto, que é preciso ultrapassar de outro modo que não a simples negação de um dos termos. Se não admitimos mais o conceito tradicional de verdade como correspondência com o real, objetividade de enunciados, é porque aprendemos o quanto há de subjetivo no objetivo, de determinação histórica, no sujeito do conhecimento, que não pode jamais ser considerado neutro. Esse diálogo, esse trânsito recíproco dos dois polos da relação, não significa, contudo, que se dissolveu completamente a diferença entre eles; ela se repõe pela própria relação. E é na perspectiva desse diálogo que se redefine hoje o conceito de verdade nas várias vertentes de fenomenologia e da hermenêutica, por exemplo. (GRESPLAN, 2015, p. 298-299)²⁰.

¹⁹ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

²⁰GRESPLAN, Jorge. Considerações sobre o método. In: PINSKY, Carla Bassanezi. (org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2015.

No momento em que o professor coloque esse debate em pauta na sua construção pedagógica diária ele admitirá que não existe uma resposta simples e acabada para os dilemas da sociedade que de uma maneira, ou outra, afetam o cotidiano de seus alunos. No que diz respeito mais precisamente ao ensino de história das religiões se faz necessária a seguinte ponderação:

O ensino de história das religiões e religiosidades é frequentemente confundido com o ensino religioso, abordado através de dogmatismos de crenças, funcionando como um reforço de fé, uma catequese ou instrução confirmatória. Independentemente do caráter confessional ou não da instituição, a educação básica recebe as informações religiosas com o objetivo de confirmar as crenças de uma determinada vertente. Além disso, a existência de uma disciplina específica de “Religião”, que poderia ser muito proveitosa se ampliasse o diálogo entre as diferentes percepções religiosas e a sociedade, mas que funciona como a legitimação de uma determinada corrente, afasta ainda mais a inserção das novas pesquisas e abordagens sobre o tema. (LIA, 2012, p. 551)²¹.

Ao se trabalhar com história das religiões através do viés do combate à intolerância fundamentalmente se constitui no combate à narrativa da verdade absoluta que não consegue responder satisfatoriamente aos anseios da maioria da população e, principalmente, atua para silenciar o que não se enquadra em determinada normatividade.

No próximo setor desse texto, realizaremos uma análise sobre um importante papel que o professor de história pode exercer ao trabalhar com história das religiões nos parâmetros por nós apresentados anteriormente.

O ensino de história na formação da cidadania

Este trabalho defende a visão de que os professores de História têm como uma de suas tarefas mais importantes a de combater a intolerância. Demonstrar que o mundo deve ser pensado através da lógica da tolerância é uma missão tão, ou mais importante que a transmissão dos conteúdos propriamente ditos.

Os professores não podem negar também a importância vital do estudo e da compreensão dos conteúdos típicos do conhecimento histórico para o processo de construção da cidadania.

²¹LIA, Cristine Fortes. **História da religião e religiosidades**. Revista Aedos Porto Alegre, v. 4, n. 11, p. 549-563, set. de 2012.

Para ilustrar melhor a questão da cidadania, principalmente no que tange a cidadania liberal propagada com a modernidade. Por isso, temos:

A cidadania liberal, no entanto, foi um primeiro – e grande – passo para romper com a figura do súdito que tinha apenas e tão somente deveres a prestar. Porém, seus fundamentos universais (“todos são iguais perante a lei”) traziam em si a necessidade histórica de complemento fundamental; a inclusão dos despossuídos e o tratamento dos “iguais com igualdade” e dos “desiguais com desigualdade”. Para tal fim, por uma “liberdade positiva”, é que virá à tona nos séculos vindouros a luta por igualdade política e social, também árdua a ser conquistada não mais pelos liberais, mas regularmente contra eles, pelas forças democráticas e socialistas. Uma luta contínua que não cessa até o tempo presente. (MONDAINI, 2018, p. 131)²².

O multiculturalismo foi pensado como o conjunto de diferentes visões sobre o mundo, com o principal objetivo de romper com essa visão única da cidadania liberal que nunca respondeu, plenamente, aos anseios das sociedades. A grande questão do multiculturalismo é romper esses silenciamentos. Termos como dar vozes aos excluídos são inerentes à própria visão multiculturalista.

Neste caso é imprescindível que o professor de história perceba que, mesmo com diferentes entendimentos sobre o mundo, o exercício da tolerância e da empatia deve ser uma prática constantemente incentivada em seus alunos, sendo exercitada cotidianamente no ambiente escolar. Só assim, talvez, um dia conseguirá alcançar uma vida com dignidade.

Este trabalho expressa a certeza de que professor de história ciente de sua importância social não deve abdicar de construir práticas pedagógicas que visem o fortalecimento dos valores democráticos. A seguinte passagem é bem elucidativa:

Finalizando, podemos afirmar que, apesar do peso e da força de modelos tradicionais de educação, uma das principais características do campo do ensino de História e seus produtores no Brasil, no atual contexto histórico, é a busca incessante pelo fim da exclusão, pelo combate permanente ao preconceito e às variadas formas de submissão e marginalização. Por caminhos distintos, em diversas culturas escolares, é possível evidenciar esforços de professores – muitas vezes, atuando em condições de trabalho precárias – desenvolvendo currículos, projetos, práticas educativas criativas e críticas. Assim, a escola fundamental busca se constituir como espaço de saberes e práticas fundamentais pelos direitos de cidadania. Somente o ensino de História comprometido com a análise crítica da diversidade da experiência humana pode contribuir para a luta, permanente e fundamental, da sociedade: direitos do homem, democracia e paz. (GUIMARÃES, 2016, p. 156)²³.

²²MONDAINI, Marco. Revolução Inglesa: o respeito aos direitos dos indivíduos. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PINSKY, Jaime. **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2018.

²³GUIMARÃES, Selva. Ensinar História; formar cidadãos no Brasil democrático. In: GUIMARÃES, Selva (org.). **Ensino de história e cidadania**. Campinas: Papirus/FAPEMIG, 2016.

Todos esses aspectos se afloram ao se trabalhar com história das religiões, é preciso se superar o legado da modernidade que, entre outras tantas coisas, defende a visão de progresso e, por conseguinte, coloca toda a humanidade para seguir um único caminho de desenvolvimento e progresso.

Nada deve ser mais combatido por um professor de história que atue com história das religiões que esta questão da ideologia do progresso, seja esta travestida de ideais conservadores ou libertários. O ensino de história das religiões deve ser praticado no espaço escolar através dos preceitos do respeito e da tolerância às diferentes formas de crenças, e mesmo as não crenças.

Todavia a tarefa do educador também é a de educar para uma cultura de paz, realmente a missão é grande. Tudo isso sem levar ainda em consideração a lógica da precariedade que determina o fazer docente em nosso país. Porém no momento em que o professor de história renegue a compreensão da consciência histórica como fator principal de suas aulas, este estará perdendo o principal valor social do próprio ensino de história.

A consciência histórica está diretamente ligada com a questão das diferentes leituras de mundo, experiências e práticas sociais. Desta forma está ligada diretamente ao processo de conquista da cidadania. Esta mesma passagem nos fornece a possibilidade de entendimento sobre a potencialidade da própria História. Um conhecimento que como dito anteriormente está presente em todas as áreas do conhecimento humano. Sobre esta questão é importante se compreender as funções do conhecimento histórico e seu efeito para a nossa vida prática.

O efeito sobre a vida prática (mediado seja como for) é sempre um fator do processo de conhecimento histórico, de tipo fundamental, e deve ser considerado parte integrante da matriz disciplinar da ciência da história. Esse efeito pode estar baseado em intenções mais ou menos conscientes dos historiadores, mas o está também nas expectativas, desafios e incitamentos que experimentam no contexto social de seu trabalho. Com seu trabalho científico, os historiadores podem e querem produzir efeitos. Por vezes escamoteiam esse poder e querer, e aparentam a face ingênua de um interesse "meramente" científico, por outras, relatam expressamente essas intenções. Em ambos os casos, não é clara a relação entre a intenção de produzir efeito e a pretensão de validade científica. Como, por princípio, não existe uma neutralidade valorativa do conhecimento científico, o trabalho do historiador sempre está permeado e determinado pelas relações à prática, essas relações devem ser geridas com consciência, longe da atitude equivocada da neutralidade ou da atitude irrefletida quanto à relação à prática. Isso por cena não quer dizer que a ciência da história devesse escancarar as portas da argumentação especializada a fins políticos. Em hipótese alguma. Pelo contrário, a teoria da história preocupa-se em colocar a relação do conhecimento histórico à prática, de maneira que se possa reconhecer nela a possibilidade dos procedimentos especificamente científicos e dos pontos de vista reguladores que se lhe aplicam. A ciência da história deve poder preservar esses pontos de vista do abuso político, e também sustentar a autoridade que lhe é

(por vezes) reconhecida no debate político em tomo das orientações históricas. (RÜSEN, 2007, p. 87)²⁴.

Por isso os desafios para se trabalhar com a questão da consciência histórica são enormes e por isso a necessidade de se buscar a prática do constante exercício de ação-reflexão-ação perante às adversidades, não se esquecendo de que o ensino de história não é um simples exercício de memorização, por isso a importância da formação continuada e constante atualização por parte do professor de história. Lembrando que a formação continuada é uma das carências comuns ao próprio ensino básico brasileiro.

Uma proposta metodológica para o professor na situação tema deste projeto passa pela transformação do próprio professor em fonte histórica. Em uma primeira análise isso pode parecer um tanto quanto confuso, mas seria o registro feito tanto pelo professor quanto pelos alunos das atividades realizadas.

Desta maneira cada atividade poderia servir para o acúmulo de experiências que dariam voz a todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de acordo com a concepção multiculturalista de combate ao unilateralismo da verdade dita como absoluta, questões explicitadas na seguinte passagem:

A sugestão principal que encaminhamos é que se aprende muito sobre fontes históricas quando nos convertemos de modo deliberado em produtores de fontes, e esse é um ato tanto cognitivo quanto político. Ou seja, propomos que cada professor e cada aluno experimentem a posição de produtor de uma fonte de dados permitindo então o contato com a problemática de qualificação das fontes de um modo vivencial e adequado a cada faixa geracional. Como diz o título desta seção, quem não cuida das fontes acaba morrendo de sede. Em outras palavras, quem não se ocupa em entender as fontes com que se alimenta de informações sobre o mundo termina morrendo de sede, ou seja, não transforma as informações que recebe em experiência, entendida aqui a experiência de vida não exatamente como somatório do que nos acontece, mas como produto do que fazemos com o que nos acontece. (LARROSA, 2012 apud Seffner, 2017, p.249). A experiência de vida é reflexo acerca do que foi ou está sendo vivido, e ela comporta atenção às fontes com que nos abastecemos de conhecimento para entender o mundo. É de acordo com o modo com que lidamos com esse conjunto de informações que nos abastecem que construímos nosso jeito de ser, nosso pertencimento político, nossas opiniões sobre o passado e sobre o presente, influenciando o desenho de nossos projetos futuros. (SEFFNER, 2017, p. 249)²⁵.

A construção de proposta de ensino e pesquisa, partindo das vivências de professor e alunos tem a capacidade de provocar efeitos de consciência histórica mais consistentes, a

²⁴RÜSEN, Jörn. **História Viva: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007.

²⁵SEFFNER, Fernando. De fontes e mananciais para o ensino de história. In: RODRIGUES, Rogério Rosa (org.). **Possibilidades de pesquisa em história**. São Paulo: Contexto, 2017.

partir de problemas como: se aprendemos a ser preconceituosos, ou a dirigir nosso olhar com desconfiança e intolerância para práticas religiosas distintas das nossas, como este aprendizado acontece dentro e fora do lar e também nos demais espaços de sociabilidade que frequentam.

Decididamente um tema tão complexo e angustiante não será esgotado em um simples artigo, porém o mesmo será de extrema validade se servir de incentivo à reflexão para os professores de História que, por muitas vezes se desanimam com tantos desafios. Ademais sempre é bom retomar o célebre Marc Bloch, quando o mesmo ressalta a questão de certos aspectos inerentes à função de historiador, de forma a estimular o debate sobre a mesma:

Eminentemente variável de indivíduo para indivíduo, a faculdade de observação tampouco é uma constante social. Certas épocas viram-se desprovidas dela mais que outras. Por mais medíocre, por exemplo, que permaneça atualmente, para a maioria dos homens, a apreciação dos números, ela não é tão universalmente falha quanto entre os analistas medievais; nossa percepção, como nossa civilização, impregnou-se de matemática. No entanto, se os erros do testemunho fossem determinados, em última análise, apenas pelas fraquezas dos sentidos ou da atenção, o historiador só teria, em suma, que entregar seu estudo ao psicólogo. Mas, para além desses pequenos acidentes cerebrais, de natureza bastante comum, muitos deles remontam a causas muito mais significativas de uma atmosfera social particular. Eis por que assumem, frequentemente, por sua vez [como a mentira], um valor documental. (BLOCH, 2002, p. 105-106)²⁶.

A História não pode se deter apenas em tentar analisar o comportamento coletivo negando assim o estudo das especificidades do comportamento humano, seja este individual ou coletivo.

Desta forma se trata de uma ciência que faz uso de várias outras formas de conhecimento para construir o seu próprio caminho, no caso do professor de história que atue na educação básica, o mesmo não pode cair no equívoco de se negar a compreender os principais processos pelos quais o ensino de história passou ao longo dos tempos.

Desta forma esse trabalhador em educação terá condições de tentar construir um caminho mais humanizado e que auxilie seus alunos a compreenderem melhor não só os conceitos históricos, mas principalmente tenham condições de se tornarem sujeitos na construção de sua própria trajetória, mais orientados à convivência com a diversidade.

De fato, o próprio sistema educacional é pensado para que conquiste, na melhor das hipóteses, uma autonomia relativa em relação à própria sociedade vigente. Todavia, ser

²⁶BLOCH, March. **Apologia da história:** ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

professor de história não deve ser uma tarefa para pessoas acomodadas e que aceitem verdades pré-concebidas se ao menos ousar as problematizar.

Considerações Finais

Quando se aborda a questão do ensino de história das religiões no sentido do combate à intolerância, se adentra em um caminho bastante complexo e que pode se chocar com as visões já construídas no ambiente familiar. Este trabalho não tem por objetivo retirar o aspecto familiar, mesmo que o próprio conceito de família²⁷ tradicional não se aplique tão precisamente na sociedade brasileira atual.

Toda essa explanação foi importante para se caracterizar a importância de se problematizar a questão do ensino de história das religiões através do viés de combate à intolerância. Quando adentramos na análise das possibilidades de atuação do professor de história se torna uma obrigatoriedade analisar a documentação oficial que orienta tanto a elaboração do sistema educacional quanto o cotidiano docente perante o seu público discente.

Por isso a importância de se analisar as Orientações Curriculares para o Ensino de História, buscando assim uma compreensão dos objetivos do ensino da mesma de acordo com o poder público.

Perceber a complexidade das relações sociais presentes no cotidiano e na organização social mais ampla permite indagar qual o lugar que o indivíduo ocupa na trama da História e como são construídas as identidades pessoais e as sociais, em dimensão temporal. Os sujeitos históricos, que se configuram na inter-relação complexa, duradoura e contraditória das identidades sociais e pessoais, são os verdadeiros construtores da História. Assim, é necessário acentuar que a trama da História não é o resultado apenas da ação de figuras de destaque, consagradas pelos interesses explicativos de grupos, mas consequência das construções conscientes ou inconscientes, paulatinas e imperceptíveis, de todos os agentes sociais, individuais ou coletivos. Conceber a História como resultado da ação de sujeitos históricos significa não atribuir o desenrolar do processo como vontade de instituições, tais como o Estado, os países, a escola, etc., ou como resultante do jogo de categorias de análise (ou conceitos): sistemas, capitalismo, socialismo, etc. É perceber também que a trama histórica não se localiza nas ações individuais, mas no embate das relações sociais no tempo. (BRASIL, 2006, p. 75)²⁸.

Todo e qualquer documento expressa algum tipo de mensagem e no caso do sistema educacional uma nítida intenção de orientação e controle na atuação dos professores. Esse documento das Orientações Curriculares para o Ensino Médio representa uma enormidade de

²⁷ Recomenda-se a leitura do verbete relativo à família, presente na seguinte obra: SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2017.

²⁸BRASIL. **Ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

possibilidades para o professor atuar de maneira a incentivar a questão, por exemplo, da análise crítica da própria narrativa histórica.

Ensinar história das religiões na perspectiva que este trabalho se propõe se constitui como um grande desafio. Todavia se trata de um desafio típico de nossos tempos, onde o processo de ensino não pode deixar de se debruçar sobre as problemáticas atuais.

Evidentemente que esse agir não deve cair no agir espontâneo e nem na militância política que tende a descaracterizar o próprio processo de construção do próprio conhecimento histórico socialmente referendado. Todavia poucos temas expressam tanto as problemáticas atuais da sociedade brasileira que a questão religiosa, e por isso, a História não deve se negar de dar a sua contribuição para a consolidação da democracia e do estado laico.

Referências Bibliográficas:

BLOCH, March. **Apologia da história:** ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

BRASIL. **Ciências humanas e suas tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: CANDAU, Vera Maria; Moreira, Antonio Flávio. **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

CESAR, Daniel Clós. **Ensino de História das religiões:** cristianismo, islã e judaísmo nas histórias em quadrinhos. 2015. 58 f. Dissertação (Programa de Mestrado em História). Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, RS, 2015.

CHOMSKY, Noam. **Quem manda no mundo?** São Paulo: Planeta, 2017.

DUMOULIN, Olivier. **O papel social do historiador:** da cátedra ao tribunal. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GRESPLAN, Jorge. Considerações sobre o método. In: PINSKY, Carla Bassanezi. (org.). **Fontes Históricas.** São Paulo: Contexto, 2015.

GUIMARÃES, Selva. Ensinar História; formar cidadãos no Brasil democrático. In: GUIMARÃES, Selva (org.). **Ensino de história e cidadania.** Campinas: Papirus/FAPEMIG, 2016.

HARTOG, François. **Regimes de Historicidade: presenteísmo e experiências do tempo.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

HOBSBAWM, Eric. **Sobre História.** São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

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

LAMBERT, Yves. **O nascimento das religiões: da pré-história às religiões universalistas.** São Paulo: Edições Loyola, 2011, p. 30.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica.** São Paulo: Editora 34, 2013.

LIA, Cristine Fortes. **História da religião e religiosidades.** Revista Aedos Porto Alegre, v. 4, n. 11, p. 549-563, set. de 2012.

LIMA, Maria. Consciência histórica e educação histórica: diferentes noções, muitos caminhos. In: MAGALHÃES, Marcelo et al. (org.). **Ensino de História: usos do passado, memória e mídia.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014, p. 65.

LOPES, Évely Adriana de Lima. **História das religiões: uma alternativa curricular para o ensino religioso em Goiás.** 2015. 137 p. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-graduação: ensino na educação básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2015.

MARQUES, Leonardo Arantes. **História das religiões e a dialética do sagrado.** São Paulo: Ideias & letras, 2015, p. 34-35.

MARTINS, Estevão de Rezende (org.). **A história pensada: teoria e método na historiografia europeia do século XIX**. São Paulo: Contexto, 2010.

MICELI, Paulo. **As revoluções burguesas**. São Paulo: Atual/Saraiva, 2010.

MONDAINI, Marco. Revolução Inglesa: o respeito aos direitos dos indivíduos. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PINSKY, Jaime. **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2018.

PRADO, André Pires; SILVA JÚNIOR, Alfredo Moreira. **História das religiões, história religiosa e ciência da religião em perspectiva: trajetórias, métodos e distinções**. *Religare*, João Pessoa, v.11, n. 1, p. 04-31, mar. 2014.

QUEIROZ, José J.; GUEDES, Maria Luiza; Quintiliano, Angela Maria Lucas (org.). *Religião, modernidade e pós-modernidade: interfaces, novos discursos e linguagens*. Aparecida: Ideias & Letras, 2012.

RÜSEN, Jörn. **História Viva: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007.

SEFFNER, Fernando. De fontes e mananciais para o ensino de história. In: RODRIGUES, Rogério Rosa (org.). **Possibilidades de pesquisa em história**. São Paulo: Contexto, 2017.

SILVA, Eliane Moura da. Estudos de religião para um novo milênio. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2016.

SILVA, Eliane Moura da. **Religião, diversidade e valores culturais: conceitos teóricos e a educação para a cidadania**. *Revista Estudos da Religião*, São Paulo, n. 2, 2004, p. 1-14.

TUCÍDIDES. **História da Guerra do Peloponeso**. Editora Universidade de Brasília. Instituto de Pesquisa de Relações Internacionais; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2001.

VOEGELIN, Eric. **Religião e a ascensão da modernidade: história das ideias políticas**. São Paulo; É Realizações, 2016.