
Apontamentos para o professor de história que atue no ensino religioso, partindo da BNCC e do RCG

PIRES, Marcelo Noriega¹

Resumo: Este trabalho tem por objetivo lançar alguns elementos que auxiliem na reflexão por parte do professor de história que atue com ensino religioso. Como ponto de partida, temos a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – que desencadeou documentos estaduais, como o Referencial Curricular Gaúcho – RCG. Em relação à metodologia, temos como primeiro ponto de análise: um breve histórico dos documentos norteadores da educação brasileira, desde a Constituição Federal de 1988 até se chegar nessa legislação mais recente. Já no segundo momento deste trabalho tem-se uma discussão sobre eventuais proximidades entre História e Ensino Religioso que podem auxiliar o professor que se encontra na situação-problema deste trabalho. Quanto à estrutura deste trabalho, tem-se uma reflexão histórica do processo pelo qual passou o ensino religioso no estado do Rio Grande do Sul acompanhada da utilização de contribuições de autores como Reinhart Koselleck, Jörn Rüsen, através das suas reflexões acerca da educação histórica, e também das contribuições de autores que abordam a questão da religião e das religiosidades na sociedade atual. Por se tratar de uma pesquisa teórica, seus resultados devem ser mensurados pela sua eventual possibilidade de fomentar o debate sobre o tema.

Palavras-chave: História; Ensino Religioso; Educação.

Notes for the history teacher who works in religious education, starting with BNCC and RCG

Abstract: This paper aims to launch some elements that help the reflection of the history teacher who works with religious teaching. As a starting point, we have the Common National Curriculum Base - BNCC - which triggered state documents, such as the Gaucho Curriculum Framework - RCG. Regarding the methodology, we have as a first point of analysis: a brief history of the guiding documents of Brazilian education, from the Federal Constitution of 1988 until reaching this most recent legislation. Already in the second moment of this work there is a discussion about possible proximity between History and Religious Education that can help the teacher who is in the problem situation of this work. As for the structure of this work, there is a historical reflection of the process through which religious education in the state of Rio Grande do Sul went through the use of contributions from authors such as Reinhart Koselleck, Jörn Rüsen, through his reflections on historical education, and also the contributions of authors who address the issue of religion and religiosity in today's society. As it is a theoretical research, its results should be measured by its possible possibility of fomenting the debate on the subject.

Keywords: History; Religious teaching; Education.

INICIANDO O DEBATE

¹ Discente do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória – pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Bolsista Capes. Professor da Rede Estadual do Rio Grande do Sul. Email: noriega.sm@gmail.com. <orcid.org//0000-0002-8002-4218>

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 o qual tem por objetivo complementar a própria BNCC.

O debate sobre a importância do ensino religioso na educação básica gaúcha ganhou força 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 a situação de o professor de história atuar também no ensino religioso se constitui como algo corriqueiro no magistério público estadual do Rio Grande do Sul.

Outro ponto deve ser levado em conta: as dificuldades materiais inerentes a uma categoria profissional que está prestes a completar um quinquênio sem reposição salarial². Pode-se afirmar, sem medo de errar, essas questões materiais dificultam muito a formação continuada. No caso do professor de história que ministre ensino religioso temos um exemplo claro da concretização desta realidade de precarização profissional.

Sem dúvida, por isso, optamos por esse tipo de contribuição: um texto que se utilize de conceitos comuns à formação do professor de história e também 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 se pode buscar um diálogo entre a mais recente legislação educacional e o debate com conceitos

² CASTRO, Annie. *Com LDO, servidores estaduais devem ter quinto ano sem reajuste salarial*. Jornal Sul 21, Porto Alegre, 6 de julho de 2019. Disponível em: <https://www.sul21.com.br/ultimas-noticias/politica/2019/07/com-ldo-servidores-estaduais-devem-ter-quinto-ano-sem-reajuste-salarial/>. Acesso em: 14/09/2019.

comuns à formação do professor de história, para que desta forma, o professor possa pensar alternativas adequadas para ministrar Ensino Religioso sem cair em questões como proselitismo 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 se chegou na BNCC e no RCG. 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 apresentam questões relativas ao tempo histórico, à modernidade, à potencialidade da história em orientar para a vida humana prática e a 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.

BREVE HISTÓRICO

Com a reabertura política, iniciada no final da década de 1970, o Brasil passou por mudanças aparentes que visavam manter a ordem social vigente e controlar o ímpeto popular. Ou seja, a redemocratização brasileira foi um “processo tutelado”³. Como não podia deixar de ser, a educação como um dos serviços públicos onde o contato do poder estatal com o cidadão é bastante concreto não ficou de fora dos principais debates relacionados à reestruturação da dita nova república.

A Constituição Federal de 1988 representou a concretização máxima deste controle tutelado, ou como chegou a afirmar o então Presidente da República Ernesto Geisel: “uma abertura lenta, segura e gradual.”⁴

Apesar deste verdadeiro jogo político para se manter o *status quo* em que se constituiu o processo de construção da Constituição Federal de 1988, alguns avanços sociais ocorreram. Estes avanços aconteceram principalmente na questão

3 Sobre a questão da redemocratização brasileira e como que este processo criou expectativas não concretizadas, por isso recomendamos a leitura de Fico (2016).

4 Para se compreender a questão da chamada “democracia relativa” dos anos Geisel recomenda-se a leitura de Napolitano (2018).

da regulamentação de muitos direitos sociais que não estavam plenamente delineados pelas legislações anteriores. De acordo com a seguinte contribuição:

Mas, não há como negar a importância, principalmente simbólica desta Constituição. Alguns dos seus avanços são notórios, como a regulamentação dos Direitos Difusos, sua vocação para o social inquestionável. Mas, também, ficam explícitos a organização caótica do texto, o exagero na possibilidade de emendas, estas que já são superiores a 60, alterando significativamente vários aspectos positivos do texto original. Não que sejamos favoráveis a uma Constituição rígida, porém, o que houve no Brasil desde a promulgação em 5 de outubro de 1988 é inaceitável. As reformas constitucionais são realizadas ao bel prazer de quem está no poder, deixando de ser o balizamento que todos esperávamos.²³ O Juramento feito sobre a Constituição deixou de ter qualquer significado, não há o esforço para se cumprir os preceitos, eles, simplesmente são substituídos quando trazem obrigações que os agentes políticos não querem cumprir. (SILVA, 2011, p. 240-241).

No que diz respeito à educação básica tivemos a seguinte redação da Constituição Federal sobre os conteúdos obrigatórios a serem ofertados pelos sistemas educacionais na etapa do ensino fundamental:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, 1988, p. 124).

A Constituição Federal de 1988 é bastante clara ao afirmar que cabe ao poder público determinar os conteúdos mínimos para o ensino fundamental de forma a assegurar a formação básica comum para os alunos, tudo isso mantendo também valores artístico-culturais e o devido respeito aos regionalismos. Tem-se aí o embrião para a construção da Base Nacional Comum Curricular.

No ano de 1996 tivemos a promulgação da Lei 9394/96 determinadora das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN-, onde também já havia a previsão de uma Base Nacional Comum Curricular:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§ 1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente da República Federativa do Brasil, observado, na educação infantil, o disposto no art. 31, no ensino fundamental, o disposto no art. 32, e no ensino médio, o disposto no art. 36. (BRASIL, 1996, p. 19).

Nesse trecho é possível notar a obrigatoriedade do ensino de língua portuguesa e matemática enquanto os demais componentes curriculares são colocados de maneira não tão específica. Este debate será aprofundado no decorrer deste texto, exatamente para que se possa compreender melhor as próprias relações de poder instituídas e reproduzidas no sistema escolar brasileiro.

Em se tratando das políticas públicas de educação, deve-se destacar a aprovação do Plano Nacional de Educação, em 2014, onde se avançou no debate sobre a construção da Base Nacional Comum Curricular. No que diz respeito à meta de número dois (universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos e garantir que pelo menos noventa e cinco por cento dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE):

2.2. pactuar entre União, estados, Distrito Federal e municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental” (BRASIL, 2014, p. 51).

Houve então um aprimoramento, pelo menos do ponto de vista da legislação federal no sentido da construção legislativa da BNCC. Sendo assim é necessário buscarmos uma melhor definição sobre o papel do componente curricular de História na BNCC e como a educação histórica pode auxiliar o professor no seu cotidiano. Vale lembrar que o processo de construção e aplicação da BNCC desencadeia um processo de construção em nível estadual: no caso do Rio Grande do Sul, com o Referencial Curricular Gaúcho – RCG e também nos municípios brasileiros.

Um destaque merece ser feito: o RCG tem por objetivo apenas acrescentar pontos para serem trabalhados pelos professores. Fica evidente, então, que a intenção é se utilizar dos debates teórico-metodológicos já apresentados na BNCC.

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.

A própria definição do que é conhecimento histórico é apresentada 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, ambos expressão do tempo, do caráter social e da prática da produção do conhecimento histórico. (BRASIL, 2017, p. 395).

Fica evidente por este trecho que compreendemos a História de acordo com os nossos próprios referenciais, e igualmente também que buscamos no estudo do passado respostas para os problemas da atualidade. Porém o estudo da História demonstra as diferentes expressões sobre questões relativas à temporalidade e como as diferentes sociedades tentaram resolver problemas que até podem se assemelhar aos dos tempos atuais.

Todavia deve existir o cuidado teórico-metodológico para não se cair na banalização da questão da “história como mestra da vida”⁵. Esse desvio pode acontecer, principalmente, em momentos em que se busque uma aplicabilidade sem critérios do conhecimento histórico. De acordo com Koselleck (1999), temos:

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

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

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 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. Trazendo mais precisamente para a situação do professor de história que obrigatoriamente terá de se utilizar da BNCC como parâmetro para as suas atividades, deve-se levar em conta que o mesmo deve estar bastante embasado para não cair no equívoco de se transformar em juiz do objeto de estudo e pior ainda, incentivar os seus alunos a praticarem o mesmo comportamento.

O autor em questão também faz o alerta para a questão da dissimulação: utilizada, muitas vezes, para se reforçar esquecimentos e também silenciamentos. Com a vitória da modernidade a história europeia se tornou a “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. Podemos afirmar 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 sobre 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 sobre 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 maior 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 realizava 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 a 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 possui como propriedade 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.

Em outro trecho temos uma elaboração que avança um pouco mais no sentido de se debater a questão da razão histórica, de acordo com o mesmo 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 pode ser um caminho para quem ensina história.

Rüsen (1989) faz a delimitação de que o estudo do passado pode servir para abrir 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. Nunca é demais destacar o caso do professor de história no ensino fundamental que lida com adolescentes que, salvo raríssimas exceções, não possuem noções como tempo e processo histórico e, portanto, deve ter muito senso pedagógico para lidar com questões relativas ao potencial da história em abrir perspectivas de futuro.

Pode parecer que aqui houve um certo desvio na avaliação, mas é importante se delinear que vivemos ainda sobre a influência dos pressupostos da modernidade e a própria BNCC está inserida nesta questão ao reforçar que o Brasil passaria a seguir práticas educacionais dos chamados países desenvolvidos. Tem-se aí o reforço, mesmo com diferentes roupagens da busca pelos padrões modernos de pensamento, expressos na busca por um caminho único para o progresso.

Falando na questão de caminho, ou mesmo caminhos para o progresso, é importante na questão da análise das competências específicas de história apresentadas na BNCC para o ensino fundamental. Por isso, a primeira competência, é apresentada da seguinte forma:

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 do uso do conhecimento histórico para auxiliar o educando em seu processo de compreensão e intervenção no mundo. As relações de poder, 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 ainda estamos 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.

A BNCC tem como objetivo ser um eixo orientador para o sistema educacional brasileiro como um todo, o que demonstra não estarmos tratando então de casos isolados, mas de carências estruturais. Evidentemente que o movimento contrário também é muito forte, vide o já citado caso do retorno da educação moral e cívica no Distrito Federal⁶ e que ameaça também outros estados e municípios brasileiros⁷. Isso sem levar em conta que a própria BNCC para o ensino médio flexibiliza a oferta de todos os componentes curriculares que não são língua portuguesa e matemática, enfraquecendo os aspectos críticos na formação o conhecimento.

Buscar uma aplicabilidade não significa de maneira alguma negar os aspectos inerentes ao conhecimento histórico, e muito menos desprivilegiar a consciência histórica que pode exercer papel fundamental nas operações mentais formadoras da 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

6 Depois de intensa batalha jurídica, que se estendeu desde o ano de 2018, o Tribunal de justiça do Distrito Federal – TJDF – determinou que a inconstitucionalidade das aulas de Moral e Cívica no sistema educacional do Distrito Federal. De acordo com: PORTAL G1. *Aula de moral e cívica em escolas do DF é inconstitucional, decide justiça*. Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2019/07/30/aulas-de-moral-e-civica-em-escolas-do-df-sao-inconstitucionais-decide-justica.ghtml>. Acessado em: 15/09/2019.

7 Sobre a questão das consequências da Ditadura Civil-Militar (1964-1985) para a educação brasileira recomenda-se a leitura do Relatório da COMISSÃO DA VERDADE DO ESTADO DE SÃO PAULO “RUBENS PAIVA”. Relatório. Tomo I. Parte I. O Legado da Ditadura Para a Educação Brasileira. Disponível em: https://www.pucsp.br/comissaodaverdade/downloads/movimento-estudantil/documentos/I_Tomo_Parte_1_O-legado-da-ditadura-para-a-educacao-brasileira.pdf. Acesso em: 14/07/2019.

consigam demonstrar claramente a sua aplicabilidade do conhecimento histórico como orientação da vida humana prática.

ENSINO RELIGIOSO NA BNCC E NO RCG

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

Um destaque deve ser feito em relação à Constituição Estadual do Rio Grande do Sul de 1989 que estipula a obrigatoriedade de ministrar o ensino religioso não só no ensino fundamental, mas também no ensino médio. Por isso, no momento de realização deste trabalho, ainda espera que venha a ter uma definição mais expressiva sobre como que os professores devem trabalhar com essa área do conhecimento na referida etapa do conhecimento. Vale lembrar que o ensino religioso não está presente na BNCC para o ensino médio.

Como dito anteriormente, o Ensino Religioso ganhou muita importância com a Reforma Curricular do Rio Grande do Sul, de 1996. 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 de pensarmos reflexões teórico-metodológicas que desencadeiem em práticas pedagógicas que 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 sobre como 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.

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).

O Referencial Curricular Gaúcho foi concretizado nesse mesmo sentido de pacto entre os poderes públicos. Fica evidente a importância de se pensar a partir da legislação que visa orientar todas as redes de ensino existentes no Rio Grande do Sul. Vejamos então como se pode buscar uma certa aproximação entre História e Ensino Religioso.

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).

Ao se trabalhar história das religiões para combater à intolerância fundamentalmente também se questiona a própria narrativa da verdade absoluta que não consegue responder satisfatoriamente aos anseios da maioria da população e, principalmente, atua para silenciar quem não se enquadra em determinada normatividade.

POSSIBILIDADES DE REFLEXÃO PEDAGÓGICA

O professor de história ao se deparar com a questão do Ensino Religioso pode se utilizar de alguns conhecimentos inerentes à sua formação profissional como, por exemplo, a construção histórica das identidades. Sendo assim, uma possibilidade a ser pensada pelo professor de história é o uso das narrativas históricas para se construir práticas pedagógicas que abordem a questão do conhecimento religioso de maneira a contribuir para uma visão mais pluralista em relação às religiões. Sobre as possibilidades pedagógicas do uso das narrativas, temos:

A utilização de uma história narrativa no ensino decorrer de determinada concepção histórica e não pode se limitar a despertar interesse pelo passado nos alunos. A narrativa histórica é ponto inicial, e a partir dela existe a possibilidade de compreensão dos acontecimentos por meio da ação dos sujeitos. Algumas coleções didáticas produzem uma história ficcional criada para despertar em jovens alunos o interesse pelo passado, construindo enredos com personagens principais e coadjuvantes, de maneira semelhante ao que é realizado nas tramas de novelas de televisão. As críticas a essa forma de narrativa recaem sobre um entendimento de história ou sobre a permanência de um historicismo que pretensamente reconstitui o passado, mas não confere formas de reflexão sobre os acontecimentos nem fornece condições de interpretação deles. Os acontecimentos são apresentados de forma mais amena e emotiva, com personagens divididos entre bons e maus, heróis, vítimas e carrascos, que se movimentam em uma história maniqueísta, com linguagem criada para facilitar a memorização do conteúdo, mas não para se tornar objeto de interpretação, de questionamentos e indagações sobre sujeitos e suas ações. (BITTENCOURT, 2018, p. 128).

Talvez nesse ponto resida um dos maiores desafios para o professor de história que ministre ensino religioso: o de trabalhar pedagogicamente com a questão do dualismo entre bem e mal. Ao se lecionar História, temos como ponto quase que pacífico a questão de que a trajetória da humanidade não é um simples conflito entre o bem e o mal. Já ao se trabalhar com Ensino Religioso pela perspectiva das narrativas religiosas é necessário ter em mente que as religiões de

matriz abraâmicas, praticadas pela maioria da população brasileira⁸, construíram suas narrativas a partir da ideia de salvação e condenação eternas.

Não cabe ao professor de ensino religioso julgar ou mesmo tentar desconstruir as crenças dos alunos, por isso o uso das narrativas deve ser pensado no sentido de enriquecer os debates sobre a diversidade religiosa em nossa sociedade. Ao se trabalhar com as narrativas religiosas é importante que o professor construa um espaço de amplo diálogo, onde os alunos possam expor as suas ideias e vivências sem medo de sofrerem qualquer forma de intolerância religiosa, tais como críticas negativas ou mesmo, ridicularização. Todavia caso aconteça algo do gênero, o professor deve se utilizar desse choque cultural para fortalecer a noção de respeito e tolerância as diferentes formas de religiosidade.

Tendo em vista possíveis ideias de práticas pedagógicas para o professor de história que atue com ensino religioso é importante se analisar outro ponto da BNCC sobre o Ensino Religioso, principalmente no que diz respeito à questão da importância da pesquisa e do diálogo:

No Ensino Fundamental, o Ensino Religioso adota a pesquisa e o diálogo como princípios mediadores e articuladores dos processos de observação, identificação, análise, apropriação e ressignificação de saberes, visando o desenvolvimento de competências específicas. Dessa maneira, busca problematizar representações sociais preconceituosas sobre o outro, com o intuito de combater a intolerância, a discriminação e a exclusão. Por isso, a interculturalidade e a ética da alteridade constituem fundamentos teóricos e pedagógicos do Ensino Religioso, porque favorecem o reconhecimento e respeito às histórias, memórias, crenças, convicções e valores de diferentes culturas, tradições religiosas e filosofias de vida. (BRASIL, 2017, p. 434-435).

Através desse trecho podemos perceber que o Ensino Religioso é apresentado na legislação educacional mais atual através do viés do respeito à diversidade, o que coloca uma boa possibilidade de atuação para o professor de história. A seguinte contribuição é bastante útil para demonstrar melhor que tipo de atuação o professor de história pode construir:

Uma das principais inovações do ensino de história nas escolas nas últimas décadas diz respeito à incorporação da problematização dos conteúdos abordados em sala de aula. Esta perspectiva – diretamente inspirada na chamada *história-problema*, tal como cunhada por Lucien Febvre – parte do

8 LEGADO BRASIL. *Diversidade religiosa é a marca da população brasileira*. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/noticias/cidadania-e-inclusao/2018/01/diversidade-religiosa-e-marca-da-populacao-brasileira>. Acesso em: 06/07/2019.

princípio de que o conhecimento histórico (e, por extensão, os conteúdos) é construído a partir de um problema formulado pelo historiador, que geralmente diz respeito às questões e interesses do tempo presente. É com esse problema em mente que ele investiga o passado, consulta documentos, elabora hipóteses e chega a conclusões. A *história-problema* é definida em oposição à chamada história factual, unicamente baseada em documentos escritos, que tem por pressuposto a revelação da verdade, aquilo que “realmente aconteceu” (ALMEIDA; GRINBERG, 2019, p. 199).

A aproximação entre a história-problema e os princípios mediadores e articuladores do Ensino Religioso é bastante evidente. Sendo assim, uma possibilidade de prática pedagógica bastante válida é o uso da pesquisa orientada através da história-problema para se compreender melhor temas como: a questão da importância da religião para a sociedade atual, o que é ser cidadão de acordo com as diferentes religiões praticadas no mundo e também como a intolerância religiosa se manifesta no cotidiano dos alunos.

Uma possibilidade de prática pedagógica seria a do professor se utilizar de alguma reportagem sobre as restrições que as mulheres sofrem em países islâmicos, onde a religião é vista por um viés mais fundamentalista, comparando com a nossa sociedade. Talvez tenhamos como resultado expressões de estranheza, seguidas de afirmações do tipo: em nosso país isso não acontece e tal.

A seguinte afirmativa pode ser usada pelo professor para problematizar esse tipo de questão, trabalhando temas como o preconceito velado presente em nossa sociedade e mesmo os preconceitos e julgamentos que as mulheres sofrem cotidianamente ao se vestirem desta ou daquela forma. O professor pode questionar, claro que com o uso de linguagem apropriada para o ensino fundamental, se a nossa sociedade também não é regida por algum tipo de falso moralismo cristão ou algo do tipo. Mais uma vez, o professor deve ter o cuidado pedagógico de compreender que não se deve pura e simplesmente condenar nenhuma prática religiosa, mas as analisar pedagogicamente tentando compreender as suas influências para a sociedade.

As possibilidades para o professor de história que atue com ensino religioso são extremamente ricas, tanto quanto é o desafio profissional. Contudo se abster do debate, ou mesmo assumir esta área do conhecimento apenas por necessidade profissional, sem o devido comprometimento com tarefa tão importante só contribuirá ainda mais para o crescimento da intolerância. A sociedade atual precisa aprender

que não existem verdades absolutas, e o professor de história é um dos pouquíssimos profissionais que reúne as condições necessárias para tal tarefa.

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 do 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 atuam com ensino religioso busquem alternativas para se construir práticas pedagógicas não excludentes em ensino religioso. 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 Rüsen (2007):

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.

Podemos afirmar: 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 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.

Já encaminhando para a parte final deste debate é importante se destacar a relação entre estudo da História e estudo das religiões e das religiosidades expressada na seguinte citação:

A contribuição da disciplina histórica na construção de um campo específico de estudo das religiões e religiosidades passa por instrumentos e questionamentos desenvolvidos pela ciência histórica nos últimos anos, seja sobre influência da Nova História, seja pelos “Pais Fundadores” dos Annales, seja pela “virada

linguística”: estabelecer comparações (continuidades e descontinuidades) entre fenômenos presentes e possíveis correspondentes do passado e suas diferentes temporalidades; e buscar a historicidade dos discursos, práticas, crenças e agentes religiosos, tendo em vista certas ferramentas conceituais na relação entre sociedade e indivíduos sob uma perspectiva cultural. (BELOTTI, 2011, p. 41).

A utilização do acúmulo teórico da história das religiões pode, e nos arriscamos a dizer, deve ser aproveitado pelo professor na situação analisada neste trabalho. Por isso apresentamos a seguinte passagem, com o objetivo de se problematizar a influência das religiões para a sociedade brasileira:

O modo brasileiro é o de um tranquilo pluralismo ou alternância, respeitando as diferenças sem fazer oposição. Um paradigma desta atitude é Mãe Menininha de Gantois, católica e yalorixá. São duas identidades religiosas assumidas explicitamente, mas sem confusão, respeitando as competências e lugares de cada uma.

Atualmente, o potencial da tradição sincrética brasileira é aproveitado num novo processo, que busca equilibrar a identidade porosa e plural com o sujeito moderno e a individualidade exacerbada. Dos afro-brasileiros aos pentecostais, tende-se a uma racionalização modernizadora através de movimentos religiosos periféricos às instituições e até fora delas, conservando o sincretismo. (DOMEZI, 2015, p. 242).

Esta citação é muito importante para concluir o debate expressado neste trabalho e delinear com mais precisão como que o professor de história pode conduzir suas práticas de ensino religioso através da problematização. Questões relativas a existência ou não dessa tolerância religiosa na vida dos alunos devem estar presentes nas práticas pedagógicas de ensino religioso que visem combater a intolerância religiosa.

REFERÊNCIAS

Bibliografia

Bibliografia

ALMEIDA, Anita Correia Lima de; GRINBERG, Keila. Problematização. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

BELOTTI, Karina Kosicki. História das Religiões: conceitos e debates na era contemporânea. *Revista História: questões & debates*. Religiões: histórias, política e cultura na era contemporânea. Curitiba, PR: Ed. UFPR, ano 28, n. 55, jul./dez. 2011

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2018.

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

DOMEZI, Maria Cecília. *Religiões na História do Brasil*. São Paulo: Paulinas, 2015.

FICO, Carlos. *História do Brasil contemporâneo*. São Paulo: Contexto, 2016.

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

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.

NAPOLITANO, Marcos. *1964: História do regime Militar Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2018.

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.

SILVA, João Carlos Jarochinski. Análise história das constituições brasileiras. *Revista Ponto e vírgula*. São Paulo, n. 10, p. 217-244, 2011.

Fontes

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 1988.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN*. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 1996.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014.

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

CASTRO, Annie. *Com LDO, servidores estaduais devem ter quinto ano sem reajuste salarial*. Jornal Sul 21, Porto Alegre, 6 de julho de 2019. Disponível em: <https://www.sul21.com.br/ultimas-noticias/politica/2019/07/com-ldo-servidores-estaduais-devem-ter-quinto-ano-sem-reajuste-salarial/>. Acesso em: 14/09/2019.

COMISSÃO DA VERDADE DO ESTADO DE SÃO PAULO “RUBENS PAIVA”. Relatório. Tomo I. Parte I. *O Legado da Ditadura Para a Educação Brasileira*. Disponível em: https://www.pucsp.br/comissaodaverdade/downloads/movimento-estudantil/documentos/I_Tomo_Parte_1_O-legado-da-ditadura-para-a-educacao-brasileira.pdf. Acesso em: 14/07/2019.

LEGADO BRASIL. *Diversidade religiosa é a marca da população brasileira*. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/noticias/cidadania-e-inclusao/2018/01/diversidade-religiosa-e-marca-da-populacao-brasileira>. Acesso em: 06/07/2019.

PORTAL G1. *Aula de moral e cívica em escolas do DF é inconstitucional, decide justiça*. Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2019/07/30/aulas-de-moral-e-civica-em-escolas-do-df-sao-inconstitucionais-decide-justica.ghtml>. Acessado em: 15/09/2019.

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*. 2018. Disponível em: <http://curriculo.educacao.rs.gov.br/Sobre/Index>. Acesso em: 05/07/2019.

Recebido em: 14/07/2019

Aprovado em: 04/11/2019