

Avaliação no Ensino Religioso: prática pedagógica do Ensino Básico na pandemia e para além dela

Assessing in Religious Education: pedagogical practice of Basic Education in the pandemic and beyond

Jacqueline Crepaldi SOUZA*

RESUMO: Este artigo tem como objetivo geral descrever uma metodologia avaliativa para o Ensino Religioso. Com metodologia bibliográfica e qualitativa, apresenta critérios essenciais para a avaliação no Ensino Religioso. Afirma que a avaliação no Ensino Religioso escolar deve se dirigir a todo o processo de ensino-aprendizagem, situando três variáveis fundamentais desse processo: as atividades que os professores promovem, as experiências que os educandos realizam e os conteúdos de aprendizagem. Essas variáveis desembocam no objetivo da aprendizagem que consiste na aquisição e no domínio de competências. No Ensino Religioso esse domínio nem sempre pode ser reconhecido por meio de atividades de expressão escrita, por isso tem critérios específicos. Conclui-se que as atividades de avaliação das competências do educando no Ensino Religioso superam a capacidade de realizar ações pontuais ou responder a questões reais, mas também analisam a competência para agir diante de realidades, integrar conhecimentos, habilidades ou atitudes que possibilitem sua utilização em outros contextos.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação; Ensino Religioso; Competências; Critérios.

ABSTRACT: This article has the general objective of describing an evaluative methodology for Religious Education. With bibliographic and qualitative methodology, it presents essential criteria for the evaluation in Religious Education. It states that the evaluation in school Religious Education must address the entire teaching-learning process, situating three fundamental variables of this process: the activities that the teachers promote, the experiences that the students carry out and the learning contents. These variables lead to the learning objective of acquiring and mastering skills. In Religious Education, this domain cannot always be recognized through written expression activities, which is why it has specific criteria. It is concluded that the activities of assessing the competences of the student in Religious Education surpass the ability to perform specific actions or answer real questions, but also analyze the competence to act in the face of realities, integrate knowledge, skills or attitudes that enable their use in other contexts.

KEYWORDS: Assessment; Religious education; Skills; Criteria.

1 Introdução

A educação por competências é um recurso educacional que deve ser visto com cautela para não vir a ser uma “doutrina que gera apóstolos dessa causa”. O termo técnico “competências”, por vezes, revela-se confuso, cabendo analisá-lo e discuti-lo, oportunizando o surgimento de práticas de ensino. Sacristán (2011, p. 9-10) explica que:

*Doutora em Ciências da Religião pela PUC Minas. <https://orcid.org/0000-0002-8680-0265>. E-mail: jacquelinecrepaldisouza@gmail.com

no caso da universidade, o surgimento do discurso que tem como referência o construto *competências* está ligado a uma forma de homologar as titulações que as universidades concedem, obrigando-os a especificar o perfil dos formandos. Por outro lado, nos ensinos fundamental e médio, o debate central é como os cidadãos devem ser formados e de que maneira utilizar as competências como referenciais ou indicadores para fazer as avaliações externas dos sistemas educacionais sobre uma base curricular comum. São dois modos de situar o conceito, mesmo que com pontos comuns.

A origem do trabalho por competências é o projeto europeu de nome *Tuning*. O contexto europeu se compõe de mais de 135 universidades europeias que, desde o ano de 2001, estão levando adiante um trabalho a favor da criação do Espaço Europeu de Educação Superior. Durante a IV Reunião de Seguimento do Espaço Comum de Ensino Superior da União Europeia, América Latina e o Caribe (UEALC) na Cidade de Córdoba, Espanha, em outubro de 2002, os representantes da América Latina que participaram do encontro acercaram a ideia de pensar um projeto similar para a América Latina. Surgia o *ALFA Tuning*, projeto que tem se nutrido dos aportes de acadêmicos, tanto europeus como latino-americanos.

Sacristán (2011) reflete que a escolha das competências como referência das mudanças propostas se justifica pelas seguintes vantagens, de acordo com os proponentes: a) fomenta a transparência nos perfis profissionais e acadêmicos das titulações e programas de estudos, favorecendo ênfase nos resultados; b) desenvolve paradigma de educação centrado no estudante e na gestão do conhecimento; c) traz demandas da sociedade de aprendizagem permanente e maior flexibilidade na organização da aprendizagem; d) busca maior empregabilidade e cidadania; e) impulsiona a dimensão europeia da educação superior; f) usa uma linguagem mais adequada para o intercâmbio e o diálogo com interessados.

São demasiadas promessas para um programa de mudanças que não questiona as estruturas, as instituições ou cultura que predominam atualmente no ensino. A missão cultural da educação fica sem qualquer referência neste processo. O *Tuning* passou a ser a bíblia da reforma universitária. Essa espécie de pseudopedagogia, composta de esquemas para ajudar a estrutura das titulações, dos conteúdos, das atividades, da avaliação, dá ao crédito europeu, **Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos (ECTS)**,¹ o valor de

¹ A sigla ECTA significa, em inglês, *European Credit Transfer and Accumulation System*. É um sistema de descrição de um ciclo de estudos que associa a cada uma das suas unidades curriculares um valor, o número de créditos, fixado com base no trabalho que o estudante deve realizar nessa unidade. Esse número de créditos mede

unidade de medida curricular global para unificar realmente as práticas. Segundo Sacristán (2011), esse novo jargão é monopólio dos novos mandarins que aparecem repentinamente como especialistas ou avaliadores de currículo.

Educar por competências é uma forma de identificar aprendizagens funcionais úteis e eficazes. Sacristán (2011) explica que os planejamentos por *competências* são definidos por: 1) consolidar o que se aprende com sua funcionalidade; 2) ter enfoque utilitarista do ensino, isto é, o domínio de determinadas habilidades, capacidades ou competências primordiais para a formação profissional; 3) ter a funcionalidade como meta de toda a educação, de modo que o que se aprende possa ser usado como recurso ou capacitação de ações humanas: manuais, conduta (comportamento), intelectual (teoria interpretando um fenômeno), expressiva ou de comunicação (emitir mensagens), relação com os outros (dialogar).

Mas como avaliar o Ensino Religioso na educação por competência? O objetivo geral deste artigo é apresentar uma metodologia avaliativa para o Ensino Religioso na educação por competência. Gruen (1994) resgata as competências morais e religiosas partindo do conhecimento. Este tipo de “empoderamento”, traduzido em habilidades para os alunos, pode ser resumido nas seguintes competências: 1) demonstrar alteridade²; 2) conhecer, questionar, deixar-se questionar e respeitar o questionamento dos outros e 3) reconhecer fatos religiosos e suas expressões. Nesta perspectiva, a união da informação e a valorização do sentido da vida se destacam e diferenciam o Ensino Religioso de todas as demais áreas de conhecimento. Fundamental para a cidadania, este ensino de qualidade não aceita “a manipulação ideológica de tipo religioso, proselitista, intolerante, andrógino e sexista” (BAPTISTA, 2015, p. 118). Pelo contrário, um Ensino Religioso, na perspectiva antropológica, busca a realização integral da pessoa e o desenvolvimento de suas competências e habilidades de alteridade.

Argumentos plausíveis para a implantação do Ensino Religioso nas escolas públicas ou particulares vão se solidificando. Primeiro, porque o Ensino Religioso é fator de segurança contra a cultura da morte, do suicídio, da violência, da degradação dos direitos humanos, da destruição do meio ambiente, da ausência de dignidade (FIGUEIREDO, 1994); depois, porque o Ensino Religioso é humanização (DOLTO, 1989). Ele revela o face a face, a ética, que deve perpassar a avaliação escolar.

o trabalho do estudante sob todas as suas formas, designadamente, sessões de ensino de natureza coletiva, sessões de orientação pessoal de tipo tutorial, estágios, projetos, trabalhos no terreno, estudo e avaliação. No ECTS convencionou-se que o trabalho do estudante num ano letivo corresponde a 60 créditos.

² Este conceito revela a resposta que se dá ao outro, diferente de mim. Face a face. Relação sem dominação (Lévinas, 2010). Autor não citado nas referências

2 Metodologia

Nesta pesquisa qualitativa e bibliográfica, a linguagem antropológica tem lugar essencial: ela gera lentes para ver a diversidade cultural. Ela promove diálogo e provoca reeducação dos sentidos para um novo olhar sobre a diferença e para o outro. Mas o saber antropológico em si ainda não é suficiente para uma educação questionadora e com atitude fundada na alteridade. Antropologia e fenomenologia se unem na educação que busca sentidos para a vida. No IV Colóquio Religião e Educação (REDECLID, 2018), Gruen propôs que a linguagem dos professores de Ensino Religioso deve ser de sinceridade ecumênica; deve reconhecer o ateu místico (pessoas que não têm religião e têm grande religiosidade³); deve reconhecer os educandos do início do Terceiro Milênio.

Em Gruen (1994), o mundo religioso que envolve o aluno, as diversas religiões, suas tradições, seus símbolos, doutrinas, normas e linguagens, são fenômenos a serem enfocados, sem discriminação, educando o senso religioso dos alunos. Os conteúdos de Ensino Religioso não serão pensados apenas, nem prioritariamente, em termos de conhecimentos. Esta é a novidade sempre presente sobre conteúdos, em Gruen (1994, p. 85), quando recorda que:

Há toda uma prática a ser vivida. Há toda uma esfera afetiva, indispensável para a convivência humana nas diversas comunidades religiosas, e mesmo para os que não professam uma religião: iniciação à admiração, ao simbolismo, à criatividade, ao senso do gratuito. Há a educação para a responsabilidade social e política, para a ação transformadora. Todas estas são maneiras de educar para o senso do transcendente, essencial à religiosidade.

A linguagem, além de revelar mentalidade, torna-se instrumento de novas experiências. Uma “praxe híbrida” (GRUEN, 1994, p. 89), ou seja, o estudo do fenômeno religioso em diversas religiões, entrelaçado à experiência da religiosidade, é o modelo de Ensino Religioso mais pertinente à escola. Esse é o modelo defendido nesta pesquisa. Seu objeto é a alteridade. Conforme diz Viviane Cristina Cândido (2007, p. 267), “ao educarmos considerando a diferença e dialogando com ela, estamos preparando o educando para o diálogo inter-religioso, para que seja capaz, mais tarde, de assumir a sua verdade religiosa, sem deixar de considerar a do outro”.

Para estruturar de forma consciente o processo educacional, oportunizando mudanças de pensamentos, ações e condutas, os professores precisam definir objetivos de aprendizagem.

³ Religiosidade significa abertura para a construção de sentidos para a vida.

Ferraz e Belhot (2010, p. 421) explicam que essa estruturação é resultado de um processo de planejamento que está diretamente relacionado à escolha do conteúdo, de procedimento, de atividades, de recursos disponíveis, de estratégias, de instrumentos de avaliação e da metodologia a ser adotada por um determinado período. Assim, é preciso definir o que se espera durante e após o processo de ensino.

O desenvolvimento linear parte de conceitos mais simples para os mais elaborados e/ou do concreto para o abstrato. A taxonomia de Bloom é um instrumento que ajuda no planejamento, organização e controle dos objetivos de aprendizagem. É uma metodologia avaliativa porque é uma técnica, um instrumento que diz o que deve ser ensinado, como, a quem, para qual fim e por quem deve ser ensinado. O termo taxonomia indica classificações estruturadas e orientadas para definir algumas teorias instrucionais (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 422). A taxonomia é a base para desenvolver instrumentos de avaliação e permite a utilização de estratégias diferenciadas para facilitar, avaliar e estimular o desempenho dos educandos em diferentes níveis de aquisição de conhecimento. Ela também estimula os educadores para estruturarem competências partindo de habilidades mais simples para as mais complexas. As características básicas de cada um desses domínios, segundo Ferraz e Belhot (2010, p. 423), podem ser resumidas em:

- **Cognitivo:** relacionado ao aprender, dominar um conhecimento. Envolve a aquisição de um novo conhecimento, do desenvolvimento intelectual, de habilidade e de atitudes. Inclui reconhecimento de fatos específicos, procedimentos padrões e conceitos que estimulam o desenvolvimento intelectual constantemente. Nesse domínio, os objetivos foram agrupados em seis categorias e são apresentados numa hierarquia de complexidade e dependência (categorias), do mais simples ao mais complexo. Para ascender a uma nova categoria, é preciso ter obtido um desempenho adequado na anterior, pois cada uma utiliza capacidades adquiridas nos níveis anteriores. As categorias desse domínio são: **Conhecimento; Compreensão; Aplicação; Análise; Síntese e Avaliação.**
- **Afetivo:** relacionado a sentimentos e posturas. Envolve categorias ligadas ao desenvolvimento da área emocional e afetiva, que incluem comportamento, atitude, responsabilidade, respeito, emoção e valores. As categorias desse domínio são: **Receptividade; Resposta; Valorização; Organização e Caracterização.**

- **Psicomotor:** relacionado a habilidades físicas específicas. Bloom e sua equipe não chegaram a definir uma taxonomia para a área psicomotora, mas outros o fizeram e chegaram a seis categorias que incluem ideias ligadas a reflexos, percepção, habilidades físicas, movimentos aperfeiçoados e comunicação não verbal. As categorias desse domínio são: **Imitação; Manipulação; Articulação e Naturalização.**

Bloom e sua equipe fizeram uma descoberta de grande notoriedade no meio educacional: todos os alunos aprendem, mas se diferenciam em relação ao nível de profundidade e abstração do conhecimento. **A taxonomia possibilitou padronizar a linguagem no meio acadêmico, facilitar o aprendizado e definir objetivos cognitivos.**

Esta organização hierárquica dos processos cognitivos em níveis de complexidade, categorias e verbos exigiu, ao longo dos anos, adaptações. Exemplo disso é o estudo realizado por Anderson et al. (2001), que revisaram e criaram um novo modelo de utilização da tabela de Bloom. Nela, a bidimensionalidade situa a dimensão do conhecimento numa coluna vertical e o processo cognitivo numa coluna horizontal. Além da mudança de verbos, outra novidade na tabela de Bloom, reformulada, é que, para descrever como será alcançado este objetivo e para a escolha das estratégias e tecnologias educacionais, deve-se pensar no gerúndio do verbo. Assim, de acordo com Anderson *et al.* (2001), os verbos de ação da taxonomia de Bloom passam a ser:

1. **Lembrar:** reconhecer e reproduzir ideias e conteúdos. Reconhecer é selecionar informações. Reproduzir é buscar informação relevante memorizada. Verbos no gerúndio: reconhecendo e reproduzindo.
2. **Entender:** o educando deverá reproduzir um conhecimento com suas próprias palavras. Verbos no gerúndio: interpretando, exemplificando, classificando, resumindo, inferindo, comparando e explicando.
3. **Aplicar:** executar um procedimento numa situação específica. Verbos no gerúndio: executando e implementando.
4. **Analisar:** dividir a situação em partes relevantes ou irrelevantes. Verbos no gerúndio: diferenciando, organizando, atribuindo e concluindo.
5. **Avaliar:** realizar julgamentos baseados em critérios e padrões qualitativos e quantitativos ou de eficiência e eficácia. Verbos no gerúndio: checando e criticando.

6. **Criar:** significa colocar novos elementos para criar nova visão. É uma interdisciplinaridade. Verbos no gerúndio: generalizando, planejando e produzindo.

O material didático sugerido por Gruen (1994) contém sugestões de experiências de vida, com estímulos para a sua reflexão, em grupos e as sós; leituras e subsídios variados que suscitem o interesse teórico e prático. Um material que seja interdisciplinar, criativo, sério, sem condicionar, mas educando com liberdade e responsabilidade. Enfim, um material que oriente a formação de um ser humano integral. Exemplo disso, no currículo de Referência de Minas Gerais (BRASIL, 2021), a Unidade temática “Identidades e alteridades” apresenta habilidades que vão se construindo num processo de progressão. No 1º ano, por exemplo, as habilidades de identificar, acolher, respeitar e valorizar são destacadas. Avançando com outras habilidades, para o 2º ano, o referencial propõe: localizar, listar, respeitar, desenvolver, preservar, distinguir, exemplificar e descrever. O 3º ano destaca: valorizar, respeitar, localizar, distinguir e caracterizar. Para o 4º e 5º anos o educando deve chegar à capacidade de partilhar, registrar, resgatar e decifrar.

3 Pressupostos teóricos

Zabala e Arnau (2010) explicam que o conceito de competência pode ser um meio eficaz para difundir princípios pedagógicos. A formação integral também se beneficia do ensino por competências que ajuda a construir propostas curriculares superando a visão centrada em conteúdos temáticos para uma visão centrada nos alunos. Essa evolução representa a busca de uma alternativa a um modelo embasado na aprendizagem de saberes disciplinares organizados ao redor de matérias convencionais, nas quais o aluno deveria assumir os conteúdos como definidos pelas diferentes propostas científicas.

Portanto, neste trabalho, amparando-nos nas propostas de Sacristán (2011) e ampliando-as, fundamentam-se 10 Teses-guias ou elementos para a avaliação no Ensino Religioso centrado na competência do educando.

3.1 Tese 1: Escolher a linguagem para o Ensino Religioso.

A escolha da linguagem para o trabalho com o Ensino Religioso tem a ver com as características da sociedade. Deve existir, por trás da linguagem, uma epistemologia ou visão de conhecimento baseada em uma teoria. Escolher o discurso é escolher a lente para olhar e o terreno no qual vai se mover. Sacristán (2011, p. 16) deduz que

Utilizar as competências no discurso educacional é optar por um discurso, por uma forma de entender os problemas, de ordená-los, condicionar o que faremos. Também pode ser uma arma contra outros discursos, um motivo para ocultar certos problemas e desqualificar outras estratégias pedagógicas e políticas que ficam escondidas ou são excluídas. É optar por uma tradição, mesmo pensando se tratar de algo completamente novo.

Vê-se que o discurso do Ensino Religioso é aquele que valoriza a dimensão profunda do ser, o “toque religioso”, como nos diz Tillich. Tudo que envolve a finitude ou infinitude do ser se revela neste discurso. Acolher esta realidade é um tipo de encontro com o transcendente porque para cada pessoa existe algo que lhe é sagrado, mesmo para aquele que nega a experiência do sagrado. Assim, a linguagem da dimensão religiosa deve ser aberta ao diálogo.

3.2 Tese 2: Saber a origem dos conceitos.

No caso das competências é preciso rastrear sua origem para compreender sua essência. Sacristán afirma que as políticas educacionais podem revelar que prestigiosas instituições ou foros internacionais divulguem diagnósticos e relatórios sobre o estado dos sistemas educacionais. Indicando os desafios a serem enfrentados e fazendo recomendações sobre medidas a serem tomadas, expõem os sistemas a uma avaliação crítica, detectam dificuldades e buscam avanços. Entretanto, Sacristán (2011, p. 17) afirma que:

Essas visões e diagnósticos — que vêm a público como relatórios — só podem ser genéricos, incapazes de se fixar nas cruas realidades particulares de determinado país e de se referir a responsáveis concretos. Sua própria ação de globalizar os diagnósticos impõe limites à possibilidade de enfocar o real.

Nesses diagnósticos, pode-se notar a inexistência daquilo que, no entendimento deste artigo, é a principal questão que resumiria os saberes da educação: a alteridade. Capaz de orientar propostas concretas para a prática educativa, a alteridade, para além dos relatórios como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e outros que não nos dizem o que fazer, é o modelo do referencial teórico que se propõe.

3.3 Tese 3: Avaliar os resultados dos trabalhos com o Ensino Religioso.

A educação é um processo; não se pode determinar o caminho para sua produção. Melhores diagnósticos exigem aperfeiçoar, substituir ou acrescentar indicadores. E aí está a contradição inerente ao construto *competências* na linguagem educacional: querer utilizar

critérios observáveis, numa complexidade de significados nem sempre correspondentes. O que importa no ensino voltado para a dimensão religiosa não é comparar e avaliar sistemas, mas, em Sacristán (2011, p. 26),

fixar em competências que contribuam para que os indivíduos tenham uma vida exitosa e se chegue a uma sociedade que *funcione bem*, ou seja, se vincula a exigência de novos indicadores à importância de que representem uma visão educacional mais compreensiva que implica determinada compreensão filosófica da educação e da sociedade. Trata-se de um reconhecimento importante para quem não acredita em avaliação neutra.

Assim, o projeto *Definition and Selection of Competencies* (DeSeCo), que faz parte da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), elabora, com uma aproximação interdisciplinar colaborativa e de futuro, um esquema de referência para a avaliação de alunos e busca de competências que deem suporte àqueles que elaborem as políticas educacionais. Seu raciocínio, a partir de uma ótica racional dedutiva, inverte os termos do pensamento clássico que se tem como a ordem racional do *saber fazer*, no pedagógico. Sacristán (2011, p. 26) afirma que:

Na OCDE, o Projeto DeSeCo trata, fundamentalmente, de melhorar os indicadores que, sendo comparáveis, sirvam para diagnosticar, mais sutil e acertadamente, os aspectos mais intrínsecos da realidade das práticas, usos e costumes dos sistemas escolares.

Neste esquema de referência do DeSeCo, Sacristán (2011) explica que se deve partir de uma filosofia compartilhada; passando por uma aprendizagem relevante, harmonizada em estratégias que dão sentido à ação; destacando-se as facilidades dos educandos nos aspectos intelectual, cultural, social, moral; identificando-se suas habilidades, para desembocar-se numa avaliação criteriosa que evidencia, por meio de provas ou metodologias rigorosas, o aprimoramento dos educandos.

Entretanto, nem tudo pode ser avaliado quantitativamente. Este se torna um defeito do DeSeCo. Outro defeito desse esquema, que pode ser transformado em virtude, reside na imprecisão de se mover nas diferentes áreas, métodos e resultados. Para quem entende que “o que se interpreta e não pode ser medido, não conta”, este esquema é falho porque na educação competências são processos de evolução.

3.4 Tese 4: Reconhecer a sociabilidade como competência.

O percurso europeu rumo à implantação da linguagem sobre as competências básicas é diferente do programa DeSeCo, mesmo coincidindo em muitos aspectos. Seu surgimento está relacionado com outras atividades e programas europeus de educação e formação, como o programa de qualificações profissionais, a validação da experiência de trabalho, a educação permanente, entre outros. Se, por um lado, é instrumento para o processo de convergência dos países da União Europeia, por outro, aparenta competir com as economias mais potentes: Estados Unidos e Japão.

Segundo Sacristán (2011, p. 29), o que motivou o ensino por competências, no caso europeu, foi a “pretensão de obter resultados mínimos comuns nos sistemas educacionais dos países-membros, de forma a se constituir em uma potência econômica capaz de competir no mercado global”. Nos últimos anos, além do intercâmbio de universitários, medidas para homologar títulos e profissões alcançaram um plano mais geral, com objetivos aceitos por todos, ressalvada a diversidade cultural, mas para a União Europeia “definir um currículo comum é difícil diante dessa diversidade; então somente é possível confluir para o que pode ser compartilhado” (SACRISTÁN, 2011, p. 30). Sacristán interpreta que

recorrer às competências é útil para deixar de lado os conteúdos e se manter em um nível de coincidências formais, convertendo-as na bandeira visível da convergência dos sistemas educacionais, sem se intrometer na “cultura” de cada país. Essa é uma das razões da entrada da nova linguagem no cenário das políticas educacionais.

Em março de 2000, o Conselho europeu de Lisboa, ao comprovar a fragilidade da União Europeia frente à enorme mudança fruto da mundialização de uma economia baseada no conhecimento, se propôs a ser a União mais competitiva e dinâmica do mundo, capaz de crescer economicamente de maneira sustentável com mais e melhores empregos e maior coesão social. Segundo Sacristán (2011, p. 30), juntamente com a modernização do bem-estar social e dos sistemas educacionais, o Conselho destacou que:

Cada cidadão deve ser aparelhado com as destrezas suficientes para enfrentar esse desafio, reivindicando-se que toda a Europa defina as “destrezas básicas” que servirão para garantir a aprendizagem ao longo de toda a vida. A proposta se referia às seguintes destrezas: domínio de línguas estrangeiras, cultura tecnológica, capacidade empreendedora e sociabilidade.

Para se alcançarem estes objetivos, o Conselho Europeu destacou o papel da escola assegurando que os estudantes, ao final do Ensino Médio, tenham as competências que necessitam e sejam preparados como cidadãos na Europa. Entretanto, Sacristán (2011) explica que o *European Centre for the Development of Vocational Training* (Cedefop) faz previsões a respeito da formação dos trabalhadores europeus e relata que grande número de pessoas são malformadas. Em 2002, a Comissão da União Europeia propôs que, para a avaliação dos progressos dos países, um conceito chamado de “ponto de referência” designe os objetivos concretos com os quais é possível medir os progressos.

Os objetivos desses pontos de referência vão desde investimentos na educação até o aproveitamento de relatórios, como o da OCDE, que inspiram melhores práticas. A união do discurso da competitividade com a avaliação do sistema gerou oito campos de intervenção: melhorar a equidade na educação, fomentar a eficácia da educação, tornar realidade a formação permanente, melhorar as competências-chave para os jovens, modernizar o ensino escolar, modernizar a educação e formação profissionais, modernizar o ensino superior e favorecer a empregabilidade.

Assim, atualizou-se a definição das capacidades básicas para a sociedade do conhecimento, como aquelas que proporcionam ao indivíduo uma base sólida para a vida e para o trabalho compreendendo: capacidades profissionais, técnicas, pessoais e sociais, “incluída a sensibilização à arte e à cultura, que permitem à pessoa trabalhar em companhia de outras e ser um cidadão ativo” (SACRISTÁN, 2011, p. 32). No relatório “2010” da União Europeia, as competências aparecem como “aquelas de que todas as pessoas precisam para sua realização e desenvolvimento pessoais, assim como para a cidadania ativa, a inclusão social e o emprego”. Sacristán (2011, p. 33) as apresenta: Comunicação na língua materna; Comunicação em línguas estrangeiras; Competência em matemática, ciências e tecnologia; Competência digital; Aprender a aprender; Competências sociais e cívicas; Sentido de iniciativa e espírito empreendedor; Consciência e expressão culturais.

3.5 Tese 5: Saber que o conceito de competência é “difícil de explicar”.

As *competências*, enquanto habilidades, capacidades e destreza, não resultam em dificuldades quando ligadas ao mundo da formação para o trabalho, cujo significado designava ações para serem exercidas num determinado posto de trabalho. O problema surge quando se faz uma leitura da educação ligada a uma visão de mundo na qual ser educado

representa um saber fazer ou capacidade para operar e realizar algo que nos torne mais competentes. Entretanto, para alguns, as competências exigem níveis mais altos de aprendizagem porque repousam no domínio teórico que a experiência empírica é incapaz de garantir (MORAES, 2001, p. 3). Para Sacristán (2011, p. 36):

Com essa linguagem não se questiona se nos tornamos mais conscientes, responsáveis, justos, inventivos, expressivos, prudentes, solidários, respeitosos, colaboradores, amáveis, sábios, cultos, humanistas, avessos às desigualdades, intelectualmente formados ou sábios. Em resumo, essa nova linguagem ajuda e compromete o educando na construção de um novo conhecimento do mundo e em sua transformação? Essas não são qualidades humanas que interessam aos mercados, tampouco às avaliações e comparações de sistemas educacionais.

Se estas habilidades humanistas não interessam aos mercados, muito nos interessam. São habilidades para uma ética da alteridade. A competência é uma capacidade que não apenas se tem ou se adquire, mas que também se mostra e se demonstra, sendo operacional para responder às demandas de um determinado momento. Sacristán (2011, p. 36) acredita que este é o cerne que “singulariza as competências como algo distintivo de outras aquisições ou aprendizagens na educação na base do projeto DeSeCo”. Para este grupo, competência é um conceito holístico que integra a existência de demandas externas, os atributos pessoais (incluída a ética e os valores), bem como o contexto.

3.6 Tese 6: Reconhecer a falta de referências para o construto do mapa de competências.

Determinar as competências básicas é uma forma de mostrar um determinado modelo de educação a que se recorre e o direito de todos a ela. Educar tendo as competências como direito universal é dizer que todos devem ter as mesmas competências. Mas é adequado entender o direito à educação como um aglomerado de competências a serem obtidas? Em 1999, depois do primeiro simpósio dedicado ao projeto DeSeCo, cristaliza-se a primeira definição de competências básicas, segundo Sacristán (2011, p. 41-42):

Valorizar resultados tidos como valiosos para os indivíduos e a sociedade; ajudar os indivíduos a encontrar desafios importantes em uma ampla e variada série de contextos; agrupar as competências em três grandes categorias: habilidade para cooperar; habilidade para agir com autonomia, idealizando e levando a cabo seus projetos; e habilidade para usar linguagem, textos, conhecimento, informação e tecnologia de forma interativa.

Cooperação, autonomia e linguagem são competências individuais e sociais. Mas qual será a competência geradora de competências?

3.7 Tese 7: Reconhecer uma competência geradora de competências.

Este aspecto desencadeará o processo educacional. Se as competências básicas são complexas e constituídas de conglomerados de aspectos não apenas cognitivos, mas também atitudinais, de motivação e de valores, são cambiantes e evoluem. Uma epistemologia pedagogicamente fundamentada na competência da alteridade mostraria, com realismo, as possibilidades que se tem de compreender e de agir. Assim, o modelo pedagógico estruturado a partir de Sacristán (2011) é um construto de competências com vistas ao Ensino Religioso. Fundamentado no **currículo da alteridade**, valoriza o desenvolvimento da dimensão religiosa da pessoa e sua singularidade. A competência que se busca é aplicar a ética da alteridade.

3.8 Tese 8: Quem determina as competências?

A utilidade de uma proposta não é garantida por proceder de organismos governamentais, intergovernamentais ou internacionais. Para o autor, existe uma espécie de respeito das pessoas para com os diagnósticos que provêm de organismos nacionais ou internacionais, governamentais ou de caráter privado, que costumam estar acima de qualquer suspeita. As estatísticas do Relatório PISA, por exemplo, podem ser aceitas, ainda que não capturem a satisfação ou a insatisfação com as políticas de governo, ou podem ser reprovadas porque não captam os valores das famílias e dos professores. Pode-se aceitar a aprendizagem dos idiomas por competências e vê-la como questionável para orientar as pessoas a gostarem da literatura de sua língua materna. Assim também é questionável o conceito de qualidade com os quais esses organismos trabalham.

Surge uma pergunta crucial para qualquer trabalho pedagógico, principalmente para a Pedagogia no Ensino básico: quem tem autoridade legítima de determinar as competências, mudá-las, substituí-las, aumentá-las? Ou seja, é preciso ter competência científica, moral e política sobre as competências para defini-las, conforme explica Sacristán (2011, p. 50):

Não basta apenas que a OCDE, a Comissão ou o Conselho Europeu, que decidem em consonância com seus assessores, se manifestem, mas sim que deveria haver propostas que fossem objeto de um diálogo oriundo das

decisões dos professores e estabelecer um plano para sua implementação. Se o modelo vem dado, o debate já não é aberto, nem construtivo.

Este diálogo é essencial e será frutífero sempre que os professores, e em nosso caso os professores de Ensino Religioso, estabelecerem um plano de implementação. Para isso, os professores precisam estudar o desenvolvimento humano, suas etapas de evolução e os domínios físico, cognitivo e psicossocial.⁴ As habilidades precisam estar de acordo com o desenvolvimento da pessoa.

3.9 Tese 9: É preciso pôr as competências sob suspeita para corrigir o que não for bom.

Assim, Sacristán (2011) afirma que uma forma simples de expressar as competências é essencial. Entretanto, não basta que se dialoguem entre os governos e se esqueçam dos pais, das mães e dos professores. Um bom começo é observar como as atividades da escola são recebidas pelas famílias. Outro modo de observar se o educando está desenvolvendo sua dimensão religiosa é ouvindo-o. A escuta é o melhor modo de avaliar as ações. Avalia-se para superar o que não está bom. Isto faz parte do aprendizado dos professores e dos educandos.

3.10 Tese 10: As fontes do bom saber e do fazer.

Há muitas recomendações para que os conteúdos sejam fontes para o desenvolvimento das capacidades. A lista dessas fontes se compõe de: conteúdos relevantes, corpo docente qualificado, conscientização sobre temas globais (fome, esgotamento de recurso, desigualdade, emigração...), perspectiva pluricultural dos conteúdos, cuja base é o respeito às diferenças, valorização das contribuições para o progresso humano, desde a vela ao telefone celular, extração do discurso sobre a cidadania na democracia e conteúdos e diretrizes para todas as ações e todos os professores. A Base Nacional Comum Curricular apresenta boas fontes de competências. Resta saber como implementá-las e como avaliá-las.

4 Resultados: a avaliação no Ensino Religioso na pandemia e para além dela

Todo esse estudo desembocou em três critérios específicos que podem colaborar com a avaliação no Ensino Religioso: **o contato, a sistematização e o aprofundamento**. **Contato** se refere à relação do educando com o tema ensinado, se ele demonstra conhecer o tema, ou seja, demonstra evocação (memória); reconhecimento (em questões de múltipla escolha);

⁴ Cf. O livro Desenvolvimento Humano (PAPALIA; FELDMAN, 2013) torna-se leitura obrigatória para este aprofundamento.

interpretação linear (aplicação de regras e conceitos). **Sistematização** indica compreender, além de conhecer o tema, o educando consegue sistematizar, ou seja, organizar, interpretar, apresentar fatos, conceitos, opiniões sobre o tema. Aqui ele já avançou no processo de aprendizagem e consegue comparar, explicar, inferir e extrapolar, buscando novas estratégias para resolver uma situação. **Aprofundamento** representa analisar, além de conhecer e compreender, o educando consegue utilizar o conceito, analisar e tirar suas conclusões, sintetizar expondo o que entendeu (ex: memória-aula) e avaliar posicionando-se diante do conhecimento.

Esses critérios revelam níveis de aprendizagem, compreensão do lugar em que o educando se encontra e o que é necessário para ajudá-lo a se superar. Esses critérios podem avaliar habilidades cotidianas em relação ao dever de casa, à participação e ao desempenho, aos trabalhos socializados, ao compromisso com o estudo e com o ser estudante, ao pensamento crítico, à apresentação de trabalhos e ao desenvolvimento religioso. Eles também avaliam habilidades cognitivas, afetivas e de religiosidade enquanto abertura à construção de sentidos. Ressalta-se que estes critérios têm grande aceitação dos educandos, pais e comunidade educativa, ajudando a dar clareza no processo avaliativo.⁵ Assim, a avaliação no Ensino Religioso escolar deve se dirigir a todo o processo de ensino-aprendizagem situando três variáveis fundamentais desse processo: as atividades que os professores promovem, as experiências que os educandos realizam e os conteúdos de aprendizagem. O Quadro 1 revela os critérios para avaliar habilidades cognitivas, afetivas e de religiosidade.

Quadro 1: Critérios para avaliar as habilidades cognitivas, afetivas e de religiosidade

Critério I: Uso Habilidades	Cognitivas	Conhecimento
		Compreensão
		Aplicação
		Análise
		Síntese
		Avaliação
		Afetivas
	Solidariza-se	
	Coopera	
	Sociabiliza-se	
	Religiosidade (Dimensão Religiosa)	Responsabiliza-se
		Religiosidade — Busca seu projeto de vida

⁵ Esta constatação é feita pela pesquisadora que, como professora de Ensino Religioso no Colégio Santo Agostinho-BH, tem utilizado esses critérios há mais de 10 anos com bastante aceitação dos pais, supervisores e professores regentes. Este quadro também é apresentado aos professores de diversas disciplinas para que possam usar os critérios de contato, sistematização e aprofundamento em suas matérias. Todos agradecem imensamente e reconhecem a importância e a clareza desse quadro avaliativo.

Quadro 1: Critérios para avaliar as habilidades cognitivas, afetivas e de religiosidade

		Sociabilidade – Coopera
		Responsabilidade — Demonstra senso de justiça
Critério II: Resultado da aprendizagem/conhecimento ⁶	Nível 1 – Contato: Aquisição Mínima	Identifica, superficialmente, os conceitos ou temas
		Demonstra conhecimento dos conceitos
		Solicita interferência constante para realizar o trabalho solicitado
	Nível 2 – Sistematização: Aquisição recomendável / boa	Consegue relacionar fatos relevantes com o tema principal
		Compreende a informação e a explica com certo grau de precisão
		Demonstra conhecimento prévio
	Nível 3 – Aprofundamento: Aquisição muito boa	Analisa com precisão informações e temas
		Entende e explora questões e conceitos
		Confronta conhecimento prévio com o estudo presente, aprofundando o tema
Cria e acrescenta novos dados e os resolve com novas estratégias		
Critério III: Participação e Desempenho		Envolve-se com atividades individuais e coletivas
		Demonstra compromisso com a qualidade da aprendizagem
		Contribui com ideias e materiais para o trabalho em sala
Critério IV: Abertura ao sentido da vida, religiosidade	Religiosidade	O educando busca seu projeto de vida, constrói sentido existencial para o que faz. Vive sua religiosidade e respeita a dos outros
	Sociabilidade	O educando respeita as opiniões dos pares, coopera, respeita as regras estabelecidas em contexto de sala de aula
	Responsabilidade	Qual é a resposta que o educando oferece na convivência com a diferença?
		O educando demonstra senso de justiça?
		Demonstra preocupação consigo, com o outro e com a natureza?

⁶ Este material é adaptado e partiu do curso de Metodologia de Ensino no Projeto “Sistema de Avaliação Agostiniano” (2008) dirigido por Sílvia Garcia, realizado no Colégio Santo Agostinho-BH, onde leciona a pesquisadora.

Quadro 1: Critérios para avaliar as habilidades cognitivas, afetivas e de religiosidade

Critério V: Compromisso com o Estudo		Demonstra organização e cuidado com material
		É assíduo e pontual
		É cooperativo
		Expressa-se de forma clara e objetiva
		É flexível para enfrentar dificuldades
		Concentra-se nas atividades
		Demonstra atitude positiva nas diversas atividades de sala
Critério VI: Compromisso com o estudo/com ser estudante		É pontual
		É presente
		Entrega seus trabalhos
		É assíduo
		Demonstra disposição, interesse e entusiasmo
		Estuda
		É responsável
		Valoriza a escola
		Coopera
		Atende às regras e aos combinados
Tem postura corporal em sala		
Critério VII: Pensamento Crítico	Primeiro Nível	Demonstra compreensão limitada do problema ou questão
		Emprega apenas partes básicas da informação fornecida
		Mistura fato e opinião ao desenvolver um ponto de vista
	Segundo Nível	Demonstra conclusões superficiais
		Entende o problema
		Emprega pontos principais de informações coletados em documentos, textos, fatos ou outros recursos
	Terceiro Nível	Constrói conclusões pelo exame de informações e pensando nas consequências
		Entende claramente o problema
		Emprega informações de documentos e conhecimento pessoal, relevantes para desenvolver uma posição ou conclusão
Critério VIII: Atividades — Para Casa	Primeiro Nível	Examina, explora e avalia as consequências
		Faz o mínimo que foi pedido
		Faz a tarefa sem capricho
		Deixa questões incompletas
		Demonstra, com frequência, autoria externa (mãe, irmãos,

Quadro 1: Critérios para avaliar as habilidades cognitivas, afetivas e de religiosidade

	Segundo Nível	cópia dos colegas etc.) na execução da tarefa
		Às vezes deixa de fazer a tarefa
		Demonstra interesse pela tarefa
		Demonstra capricho
		Demonstra autoria na execução da tarefa
		É organizado
		Participa da correção em sala
	Terceiro Nível	Realiza todas as tarefas
		Participa da correção em sala com contribuições pertinentes
		Tem ótima organização e capricho
		É autor da tarefa
		Vai além do solicitado com novos dados e questionamentos
		Utiliza ótimas fontes para ampliar o conhecimento tratado
Critério IX: Trabalho Socializado (duplas, trios, grupos)		Grau de crescimento/amadurecimento
		Respeita as ideias dos colegas
		Sabe lidar com as diferenças dos colegas (ritmos, desempenho, diferenças físicas etc.)
		Compromete-se com as tarefas em duplas ou trios
Critério X: Apresentação de Trabalho	Organização	Introdução, desenvolvimento e conclusão
	Linguagem Oral	Vocabulário: sequência lógica de ideias, clareza, objetividade, eloquência, tom de voz e posicionamento
	Postura Física durante a Apresentação do Conteúdo	Completo, atendimento dos objetivos
	Domínio de conteúdo	% de abrangência, correção, conceitual
	Recursos utilizados	Criatividade, adequação, manuseio correto, relevância
	Cumprimento de tempo estabelecido/Pontualidade	

Fonte: Sistema de Avaliação Agostiniano – Adaptado pela autora.

Todos esses critérios ajudam os professores de Ensino Religioso a serem mais objetivos em suas avaliações. Esta avaliação pode ser apresentada aos pais ou responsáveis, que, em conjunto, conseguem desenvolver um trabalho para auxiliar o educando a se superar. Outro dado importante é que a avaliação, para educandos de 6 a 11 anos, pode ser feita com brincadeiras e interações, sem que, com isto, deixe de medir suas novas conquistas e aprendizagens. Numa aula de Ensino Religioso, quando há essência, quando se trata da

dimensão religiosa, os alunos ficam atentos, participam, perguntam e se abastecem. Abaixo, apresenta-se um exemplo para avaliação de Ensino Religioso no Regime *on-line*.

Quadro 2 — Processo de Acompanhamento Educacional — Regime Online.

<p>Avaliação do ensino-aprendizagem: A participação nas aulas <i>on-line</i> deve ser avaliada constantemente. Participa de forma oral ou pelo chat: demonstra interesse pelos temas? Tem argumentos plausíveis para seus questionamentos? É aberto ao outro? Consegue compreender comandos?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quanto ao pensamento reflexivo: Os educandos devem ser acompanhados de perto em suas colocações e questionamentos. Cada frase deve ser valorizada e respondida. Tudo o que trazem deve ser valorizado. • Quanto à habilidade de uso da tecnologia: Assiste às aulas? Participa de fóruns? Coopera com as aulas? Quando há qualquer interferência em relação à habilidade para o uso de tecnologia busca ajuda? • Quanto ao atitudinal no Ensino Religioso Acolhe os colegas? Solidariza-se com os mais necessitados? Compreende a outra pessoa? É aberto ao diálogo? Responsabiliza-se pelas suas ações? Demonstra alteridade? Aguarda sua vez de falar? • Quanto às tarefas complementares: Participa de trabalhos em grupos?

Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto aos educandos que têm dificuldade na fala ou na audição o professor pode oferecer sistema de legenda do Power Point; enviar PDF antes da aula para o educando se preparar; tirar dúvidas pelo chat; contar com a ajuda dos pais ou profissionais intérpretes. Os educandos com deficiência visual necessitam dos textos e materiais com letras ampliadas (a secretaria da escola pode providenciar este item). Levando-se em conta o curto espaço de tempo trabalhado em regime *on-line* desde o início da pandemia em março de 2020, talvez o quadro acima represente um início para uma avaliação online de Ensino Religioso.

Considerações finais

Ensino Religioso não é passarela de religiões (GRUEN,1994); é espaço de descortinar horizontes, firmar disposições, despertar simpatia e compreensão, remover obstáculos, favorecer experiências, encaminhar o educando à sua comunidade de fé. O método para tal Ensino Religioso é, segundo Gruen (1994), observação, crítica, confronto e transformação,

através de pequenas ações, concretas, eficazes, interligadas e avaliadas. Assim, as atividades de avaliação das competências do educando no Ensino Religioso superam a capacidade de realizar ações pontuais ou responder a questões reais, mas também avaliam a competência para agir diante de realidades, integrar conhecimentos, habilidades ou atitudes que possibilitem sua utilização em outros contextos. Para tal, é preciso critérios para avaliar o Ensino Religioso escolar no Ensino Básico, na pandemia e para além dela.

Referências Bibliográficas

ANDERSON, Lorin; KRATHWOHL, David; BENJAMIN, Samuel. **A taxonomia for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's Taxonomia of Educational Objectives**. Nova York: Addison Wesley Longman, 2001.

BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira. Ciências da religião e ensino religioso: o desafio histórico da formação docente de uma área de conhecimento. **Rever**. São Paulo, n. 2, p. 107-125, jul./out. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Portal MEC, 2021. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_mg.pdf> Acesso em 01 mar. 2021.

CÂNDIDO, Viviane Cristina. Ensino religioso na educação infantil: ênfase na construção de uma área de conhecimento pela proposição de temas específicos. **Revista Lusófona de Ciência das Religiões** – Universidade Lusófona, Portugal: Lisboa, n. 12, p. 263-270, ano VI, 2007.

DOLTO, Françoise. **Seguindo os passos de Françoise Dolto**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1989.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão de Produção**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. **Ensino religioso: perspectivas pedagógicas**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

GARCIA, Sílvia. **SAGA: Sistema de Avaliação Agostiniano**. Belo Horizonte, 2008.

GRUEN, Wolfgang. **O ensino religioso na escola**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

LEVINAS, Emmanuel. **Ética e Infinito**. Tradução de João Gama. Lisboa: Edições 70, 2010.

MORAES, Maria Célia. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n. I, p. 7-25, 2001.

PAPALIA, Diane; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento humano**. São Paulo: Artmed, 2013.

REDECLID. **IV Colóquio**: Ensino religioso escolar: problemas e desafios. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=lpO3WfaGU84&t=185s>>. Acesso em: 30 set. 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno *et al.* **Educar por competências**: o que há de novo. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Artigo recebido em: 22.03.2021 Artigo aprovado em: 17.06.2021 Artigo publicado em: 30.06.2021