

## CAPÍTULO 4

# AVALIAÇÃO E PRÁTICAS NO ENSINO RELIGIOSO

Jéferson Luís de Azeredo

<http://dx.doi.org/10.18616/ava04>

SUMÁRIO

## INTRODUÇÃO

O Ensino Religioso no Brasil, ou as “aulas de Religião” – como já foi um dia chamado –, ou, ainda, aulas de “Instrução Religiosa”, em um período colonial posto no nosso cenário brasileiro desde a chegada dos europeus nestas terras tupiniquins, portanto, nada recente, provoca-nos há muito tempo sobre as reais intenções dessas “aulas”, ou que sejam espaços de ensino religioso, principalmente quando percebemos que há uma evidente relação católica ou proselitista, de maneira geral, como veremos a seguir.

Essa é a primeira preocupação e que foi sempre pauta de muitas discussões ao longo da história, ora mais restrita a um número de representantes “selecionados”, ora com um pouco mais de diversidade religiosa, no caso dos encontros ecumênicos, embora, talvez, ainda longe de ser um ideal democrático, aberto e de participação comum e diversamente representado. Uma coisa podemos afirmar: sempre foram intensas as discussões, com inúmeros questionamentos, especialmente em tempos recentes quando vemos surgir legalmente uma “área de Ensino Religioso”. Basta acessarmos as mídias sociais, a quantidade de produção de materiais para o Ensino Religioso nos últimos anos, etc. São vaivéns desse cenário educacional, desta “área de conhecimento”: Ensino Religioso. Nesse movimento oscilante, o que mais se evidencia ainda é o “conteúdo”.

Por muito tempo, grupos discutiam o que ensinar, e sobre essa questão se debruçaram, basicamente, como uma espécie de disputa conteudista, escolhendo o que pode ou não fazer parte de uma educação religiosa na educação básica de ensino público. Hoje, ainda é muito debatido em diversos espaços os tais “conteúdos”, mas outras questões vêm sendo trazidas à roda, como: qual a metodologia? Como avaliar? E sobre esta última questão é que estarei tecendo algumas contribuições para todos aqueles que lecionam nessa grande área, responsáveis por essa disciplina em diversos espaços escolares. Ou seja, pensar a avaliação é fazer uma análise dupla, é problematizar e é também apontar algumas questões que podem ser base para a prática do ensino religioso. Esse movimento duplo, problematizador e orientador, vai ao encontro de uma conquista histórica deste espaço que é a disciplina de

Ensino Religioso e, agora, com as novas orientações educacionais, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, e seu efetivo reconhecimento como área de saber, constitui-se o resultado quanto ao direito das crianças e dos jovens de terem acesso aos saberes e conteúdos dessa rica área, mais próximo de um outro ideal, uma formação integral.

Procurarei aqui fazer um panorama do Ensino Religioso, que permitirá a reflexão sobre como proceder com a avaliação nessa área. Portanto, além de um recorte do panorama histórico, este texto é um exercício para se pensar em como avaliar.

## PARA INÍCIO DE CONVERSA, RESGATANDO UM POUCO DESSA CAMINHADA...

O Ensino Religioso (nome dado desde a monarquia constitucional) começa a fazer parte do quadro de disciplinas da Educação Básica como outra proposta aquém da época colonial<sup>1</sup>. Isso se dá como uma nova conquista, pois nem sempre seu espaço era aberto para a democratização do conhecimento ou respeito à diversidade religiosa e às experiências de vida. Vale aqui, brevemente, relembrar essa trajetória como construção de um “amadurecimento” da educação no Brasil e uma visualização do modelo que se quis (e quer) de homem e sociedade.

Em tempos coloniais, o enfoque dado às antes chamadas “Instruções Religiosas” (RUEDELL, 2007, p. 19) estava balizado pela concepção de doutrinas e pelas formas litúrgicas do catolicismo (na verdade, não só nas primeiras escolas, mas em todos os espaços sociais). Esse segmento tradicional, conservado e advindo da Europa, caracterizava-se, basicamente, como um processo de evangelização e “disciplinarização” da população indígena (e outros “escravizados” que estavam nos certames da colônia), com um primeiro (e único) acesso à tradição católica e, com ela, posteriormente, uma política de criação de escolas, especialmente pelos jesuítas. As aulas de religião, como eram conhecidas, ocupavam grande espaço e tempo nas escolas e agregavam

---

<sup>1</sup> Vemos que não é recente o Ensino Religioso no Brasil, como podemos conferir na obra *Ensino Religioso: Perspectivas Pedagógicas*, de Anísia Figueiredo, de 1994.

o saber ler, em poucos casos. Essas primeiras informações levam a caracterizar historicamente o “início” do Ensino Religioso no Brasil, via de regra, com característica prioritariamente evangelizadora.

Assim, dentro desse modelo colonial, com função ideológica catequizante (SEVERINO, 1986, p. 70), o Ensino Religioso, no seu auge com os jesuítas e em seu ponto de menor influência com a Reforma Pombalina, sempre teve a meta de estabelecer uma “religião oficial”, com destaque

[...] nos períodos colonial e imperial, [...] a religião católica mantinha tantos privilégios junto à Coroa, quanto o monopólio do ensino, que se ancorava no ideário humanista-católico, privilegiando-se as “Aulas de Religião”, ministradas com ortodoxia em vista da evangelização e dos princípios da cristandade. (CAETANO, 2007, p. 41).

Precisa-se balizar que, mais à frente, com a tendência iluminista e positivista (em especial a de base comteana<sup>2</sup>), que chegava ao Brasil fortemente em 1889, e politicamente com o Marechal Deodoro da Fonseca, fora estabelecida uma nova configuração para as escolas. Instituiu-se, constitucionalmente, em 1891, a liberdade religiosa e um Estado laico, como se vê no artigo 72, em um dos parágrafos: “§ 3º Todos os indivíduos e confissões religiosas podem exercer pública e livremente o seu culto” (BRASIL, 1891, n.p.).

Agora, dentro daquele contexto, iniciava-se um movimento de “livre” expressão religiosa, claro que ainda sob o efeito da forte tradição positivista, especialmente. O Ensino Religioso aparece nas instituições escolares orientado por esse modelo, mas na prática o que se preservava ainda

---

<sup>2</sup>Auguste Comte, criador do positivismo, que é uma corrente teórica inspirada no ideal de progresso contínuo da humanidade, postulava a existência de uma marcha contínua e progressiva e que a humanidade tende a progredir constantemente. O progresso, que é uma constatação histórica, deve ser sempre reforçado, de acordo com o que chamou de Ciências Positivas, inspirado pela ordem e pelo conhecimento para se alcançar o progresso. Essa teoria ressoou na política brasileira, mais especificamente no início do período da Primeira República, pois o marechal Deodoro da Fonseca e outros políticos que participaram do governo tinham fortes influências positivistas (PORFÍRIO, 2020).

era o proselitismo. A “prática proselitista da catequização dentro das escolas públicas brasileiras se prolonga em todo percurso da história da educação brasileira, precisamente até os 400 anos da história” (COSTA, 2009, p. 3).

O viés proselitista, sem aqui querer justificar, dava-se predominantemente porque não havia formações ou diversos acessos à outra proposta, além do simples fato observado de que se uma doutrinação predominou por tantos anos, não seria rápida a mudança de paradigma, levando-se simplesmente em consideração o vasto continente e a população numerosa que já se formou.

Em ascendência no novo contexto político brasileiro, já como novo desenho de sociedade mais aberta e plural, e em relação à função dos promulgados ideais de democracia e inclusão social estabelecidos em lei, surgem alguns setores da sociedade civil, a reivindicação de uma abordagem do conhecimento religioso mais aberta e o reconhecimento da diversidade religiosa como disciplina efetiva para o âmbito dos currículos escolares. O que se desdobra a partir dessa nova premissa aparece mais claramente na Constituição Brasileira de 1988, que marcadamente no Capítulo III, destinado à educação, à cultura e ao desporto, em sua Seção I, “Da Educação”, artigo 210, dispõe de uma regulação de oferta obrigatória: “§1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental” (BRASIL, 1988, n.p.).

O primeiro passo foi dado, há a disciplina de Ensino Religioso, que marca uma possível estabilidade quanto ao lugar de ensino. Mas, mesmo no currículo com tempo e espaço garantidos, ainda não vemos uma regulação específica, não vemos um norte que diga “qual” ensino religioso ou “como”, o que pode levar a um esvaziamento da disciplina no que tange à sua pertinência para a formação geral ou, ainda, uma estrutura que vai de encontro à formação integral, o que poderia levar a uma justificativa plausível para aqueles que a veem como ameaça à sua crença pessoal (os que insistem em um proselitismo ou uma ameaça a ele), pois não está garantida nenhuma base para se pensar o que é o ensino religioso e o que ele tem a oferecer às crianças e aos jovens.

Na esteira de problematização, vemos um número significativo de pesquisadores, como, por exemplo, Wolfgang Gruen (1994), que, principalmente, aponta o problema do sentido do Ensino Religioso, que não é reconhecido como conhecimento de valor educativo e cultural. Gruen também destaca que a linguagem usada tem geralmente duas formas, uma de cunho catequético e a outra de cunho científico. A primeira assume um caráter evangelizador e a segunda uma apresentação de fenômenos religiosos de uma maneira científica. O pesquisador também salienta o terceiro ponto, que é a união de alguns poderes religiosos para que não haja perdas de conteúdo ou modelo, o que exclui outros acessos do estudante, caindo em um reducionismo (GRUEN, 1994).

São questionamentos que corroboram a ideia de uma incerteza e vagueza, deixando ainda mais claro que havia uma lacuna de orientação e modelo pedagógico apresentados<sup>3</sup> no Brasil.

Em “novo” contexto, o Brasil apresenta outro marco, obviamente não oposto à Constituição, mas agora mais específico à educação e ao Ensino Religioso como disciplina, contemplando e ampliando à sua forma.

Em 20 de dezembro de 1996, e posteriormente modificada pela Lei 9.475, de 22 de julho de 1997, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394) se apresenta como base à educação brasileira e prescreve em seu artigo 33 que:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

---

<sup>3</sup> Ou isto é um projeto, deixar vago para alguns, com poderes concentrados, assumirem o que é e como deve ser o Ensino Religioso? Longe aqui de abordar teorias da conspiração, mas não podemos deixar de apontar para todos os pontos possíveis, até porque, como diz Pedro Ruedell (2007), o Ensino Religioso esteve à mercê de interesses políticos muitas e muitas vezes, oportunizando uma educação selecionada pela ideologia política vigente, enfatizando uma “barganha” de conteúdo pelo serviço político e, intencionalmente, a determinação dos conteúdos na grade curricular.

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores (BRASIL, 1996, n.p.).

No artigo referido acima, mantém-se a garantia de oferta como disciplina e amplia-se o que é o ensino religioso pela perspectiva da diversidade e do respeito, especialmente quando enfatiza o veto ao proselitismo. Há um modelo mais claro, ao menos no que se refere ao que não pode ser, mas não orienta especificamente como se dará nas escolas de todo o País, principalmente quando em seu parágrafo 1º o conteúdo é determinado pelos sistemas de ensino. Fica evidente que mesmo que haja uma explícita negação ao proselitismo e uma ênfase à diversidade religiosa e ao respeito ante a tantas fontes e diversidades religiosas, ainda podemos ver que pode haver uma restrição ao acesso à diversidade, principalmente levando em conta que o contingente de professores no País, que são habilitados como cientistas da religião, especialmente como licenciados e não só bacharéis, é insignificante, o que enfatiza um ensino religioso fragmentado e tendencioso.

Não se quer aqui focar nos conteúdos ou ampliar o que seria a diversidade e o respeito religioso, pois principalmente o respeito não se dá como conteúdo, mas como modo de ser, que é ampliado nas aulas como competência, e o conteúdo seria a base na qual se obteria esse modo de ser, a saber: um sujeito que sabe conviver e respeitar a religiosidade, seja ela qual for. Entretanto, não se pode deixar de pensar que a escolha dos conteúdos sem critérios democráticos e sem relação quanto à diversidade forma um paradigma igualmente dogmático e conservador, e se ela for exclusivista, podemos pensar, como consequência, que será tendenciosa, como é possível ver em diversas escolas onde a “boa catequista” da comunidade era a professora e sua referência mais forte era a sua prática, carregada nas suas palavras e na sua pedagogia (SOUZA, 2016). Isso já não seria uma fonte para pensarmos que, sim, há uma oferta com diversidade, mas há também a oferta sem ela?

Podemos pensar a provocação acima partindo do 2º parágrafo do artigo 33 da Constituição, que diz: “§2º Os sistemas de ensino ouvirão

entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso (BRASIL, 1996, n.p.).

Mesmo que haja um “como” pensar o que as crianças experimentarão/vivenciarão no Ensino Religioso, cabe uma segunda provocação: qual a metodologia dos sistemas de ensino que garantirá que ouvirão as entidades civis? Como garantir que em todo o Brasil haja uma representação “constituída pelas diferentes denominações religiosas” que possa pensar os conteúdos? E quando, em situações de menor número de representantes, ou até inexistentes, não havendo a diversidade, ainda preservaremos um único segmento?

Perante essa realidade, podemos perceber que em um contexto mais atual o entendimento da situação do Ensino Religioso diminui a atuação de setores e segmentos unilaterais, trazendo avanços na discussão sobre diversidade e recuos dos campos políticos e religiosos (CUNHA, 2012).

Nessa esteira, novos documentos surgem, como as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*, e por meio da Resolução nº 2 da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, de 7 de abril de 1998, o Ensino Religioso é reconhecido como uma área de conhecimento. O que isso significa? Qual a “mudança” que apontamos?

Vamos alinhar esse documento citado acima com a repetição da nomeação, que continua e aparece ainda mais destacada em nova diretriz, que é a *Base Nacional Comum Curricular*, já como uma das cinco áreas de conhecimento do Ensino Fundamental e que se orienta, como as outras áreas, a favorecer “[...] a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares” (BRASIL, 2017, p. 27).

A área de Ensino Religioso se configura como um saber específico que, com destaque, recebe mais espaço nos documentos e muitas outras contribuições.

Cada área citada pela BNCC se intersecta na formação dos estudantes, preservando suas especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados, mas busca se conectar a um todo, constituindo uma formação integral e não fragmentada, o que nos leva a pensar que o Ensino Religioso, mais do que nunca, é visto com mais clareza e mesmo valor (ao menos como área nessa trama de relações interdisciplinares).



Distante disso, cabe pensar aqui o que está posto na BNCC para o Ensino Religioso para então voltar à questão central deste texto, que é pensar a avaliação no atual cenário educacional, particularmente, agora, na área de Ensino Religioso.

## O ENSINO RELIGIOSO COMO ÁREA DE CONHECIMENTO NA BNCC

O texto da BNCC, aprovado em dezembro de 2017, trouxe o Ensino Religioso como área de conhecimento, dando-lhe caráter não confessional, bem como reforçando essa característica quando, em diversos momentos, cita a importância de debater as tradições de diversas crenças. Entretanto, não é um texto que apresenta uma negação à confessionalidade no que se refere à força da lei, ou seja, é um texto que apresenta o Ensino Religioso não confessional, mas não exclui que em alguma escola essa “antiga” construção possa ser em paralelo ofertada, justamente porque há uma interpretação ampla, isso a partir do que é a *Constituição* e do que julgou o STF em relação a essa questão.

Tal característica mencionada em relação à BNCC não se constituir confessional na área de Ensino Religioso vai ao encontro da *Constituição*, entretanto há uma decisão do STF<sup>4</sup> a qual vai de encontro, permitindo que a disciplina possa, sim, ter caráter confessional (SOARES, 2020). Alguns pontos são convergentes, visto que, primeiro, mantém-se a obrigatoriedade de oferta e matrícula facultativa nas escolas, isto é, tanto o estabelecido pela *Constituição* como pela LDB, o que autoriza as famílias a matricularem ou não as crianças e os/as adolescentes.

Como interpretar esses diferentes movimentos e essas decisões quanto ao rumo do Ensino Religioso no currículo das escolas? Como não voltar a ter aulas de Religião ou Instruções Religiosas? Ou, ainda, como evitar um esvaziamento do que seria o Ensino Religioso e sua relação com uma

---

<sup>4</sup> Conforme consta em: *STF conclui julgamento sobre ensino religioso nas escolas públicas*. Disponível em: <https://stf.jusbrasil.com.br/noticias/503977303/stf-conclui-julgamento-sobre-ensino-religioso-nas-escolas-publicas>. Acesso em: 23 mar. 2020.

formação integral? Bem, há muitas questões em aberto. Vale aqui, como base para se pensar a avaliação, apenas reforçar o que está apontado na própria BNCC (BRASIL, 2017, p. 14).

Em 2017, com a alteração da LDB por força da Lei nº 13.415/2017, a legislação brasileira passa a utilizar, concomitantemente, duas nomenclaturas para se referir às finalidades da educação:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento [...]

Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o *caput* e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (BRASIL, 2017, 12).

Trata-se, portanto, de maneiras diferentes e intercambiáveis para designar algo comum, ou seja, aquilo que os estudantes devem aprender na Educação Básica, o que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los.

Assim, tanto as habilidades descritas na BNCC como seus objetivos não se tornam unilaterais a uma religião, mas direcionam à convivência respeitosa e às diferenças religiosas, o que garante parte do planejamento curricular, visto que pode haver uma complementariedade de acordo com cada instituição, preservando uma confessionalidade. Em resumo, as habilidades e competências que se vê mais detalhadamente apresentadas pela BNCC na área de Ensino Religioso são contempladas em planejamentos confessionais, se assim for a decisão da escola, por exemplo, garantida pelo STF.

Apesar dessa discussão poder alterar o currículo e tornar as escolas/instituições mais autônomas, não se nega que deve haver uma preocupação por parte delas em compreender o novo marco educacional, e com ele, necessariamente, fazermos-nos perguntas como: De que forma avaliar a partir dessa base?

Ainda, antes de entrar nessa problemática aqui central, deve-se considerar os marcos normativos, em conformidade com as competências gerais estabelecidas no âmbito da BNCC, do Ensino Religioso, que deve atender aos seguintes objetivos:

- a) Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos;
- b) Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos;
- c) Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal;
- d) Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania. (Brasil, 2017, p. 436).

Esses objetivos conferem ao Ensino Religioso desenvolver habilidades e conferir competências específicas que serão mais facilmente proporcionadas aos estudantes quando da garantia desse espaço e de um trabalho sério das redes públicas e privadas em relação aos conteúdos, às metodologias e aos objetivos. São habilidades e competências indicadas pela BNCC, mas sabidamente com vistas a serem superadas, proporcionando aos estudantes domínio da área para além de um saber-fazer, ou seja, o desenvolvimento pleno do estudante lhe permite agir com sapiência em diversos ambientes e situações e efetivar-se politicamente no meio em que vive, sendo responsável por si e pelo social.

Esses objetivos conferidos em um espaço privilegiado e reservado para se estudar o que a humanidade entende e produziu como conhecimento religioso (por isso ciência da religião), sem privilégio de nenhuma crença ou convicção, promove a interculturalidade e a ética da alteridade, que fazem inerentemente parte dos fundamentos teóricos e pedagógicos do Ensino Religioso. As competências a serem desenvolvidas no Ensino Religioso são

em favor do reconhecimento e do respeito às histórias, às memórias, às crenças, às convicções e aos valores de diferentes culturas, tradições religiosas e filosofias de vida.

Assim, nas aulas de Ensino Religioso, deve-se prezar que os estudantes compreendam os conhecimentos religiosos na certeza de que eles possam ser capazes de estabelecer o combate à intolerância, à discriminação e à exclusão, pois todos “[...] os fenômenos religiosos em suas múltiplas manifestações são parte integrante do substrato cultural da humanidade” (BRASIL, 2017, p. 436), constituindo a cultura e a identidade de cada um.

Nessa perspectiva assumida com a certeza de que se pode elevar os conhecimentos e acessá-los indiscriminadamente quando há condições apropriadas é que se vê um “espaço” (conquistado) de compromisso, pondo a educação como garantidora da isonomia e da equidade. Certamente, é por meio do Ensino Religioso que a dimensão da religiosidade, presente como estudo na disciplina, procura repensar a vida em seu sentido mais aberto, contribuindo para que cada um dos estudantes se insira, efetivamente, como capaz de reter sua própria dimensão de ser e de existir no mundo e com os outros. Essa área de saber se apresenta, também, como um forte movimento que busca contribuir para a inclusão e o reconhecimento da necessidade do respeito, como base para se estabelecer a compreensão da vida e de seus valores.

Assim, do respeito como conceito base, é possível trabalhar nas aulas a dimensão da valorização da vida em sociedade, da relação uns com os outros, da valorização dos espaços de convivência, permitindo que emergja a diversidade cultural e religiosa, acolhendo como uma fonte vasta de diversidade que cerca a sociedade e, por vezes, é ocultada, negada ou perseguida. No movimento de respeito é que se reconhece a possibilidade de reconectar-se com a sociedade e com os outros, almejando como *télos* uma cultura de paz.

Considerando esses pressupostos, e em articulação com as competências gerais da Educação Básica, a área de Ensino Religioso – e, por consequência, o componente curricular de Ensino Religioso – deve garantir aos alunos o desenvolvimento de **competências específicas**:

- Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos.
- Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios.
- Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida.
- Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver.
- Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente.
- Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz. (BRASIL, 2017, p. 32).

Essas competências, alinhadas ao que se espera dos estudantes, fazem-nos pensar que devemos garantir um aprendizado mínimo e que possa ser observado objetivamente para que haja garantias de aprendizado.

Antes de saber como “observar” esse processo, cabe destacar que no Estado de Santa Catarina o Ensino Religioso também está disposto na Lei Complementar nº 170/1998, regulamentada pelo Decreto nº 3.882/2005, que é anterior à BNCC.

A legislação citada, além de reforçar a disciplina em horários normais nas escolas públicas e a oferta obrigatória com matrícula facultativa, enfatiza uma natureza e finalidades pedagógicas distintas da profissionalidade. Isso nos faz olhar ainda mais para uma “observação” a qual nos permite pensar a não profissionalidade, estabelecer critérios e observar o que o estudante compreendeu em uma área específica apenas e usar isso como único critério de avaliação. Por isso, insisto aqui, que para avaliar é preciso antes compreender o que se pretende oferecer como conhecimento e deixar claro que sujeito se está procurando formar. Isso garante a posição de que a

avaliação não pode estar à disposição de uma confessionalidade, mesmo que isso possa estar em paralelo, mas ela deve observar, predominantemente, o que a BNCC nos oferece como uma Base, que é comum e curricular.

A saber, os objetivos definidos no atual contexto catarinense por meio do documento *Currículo Base do Território Catarinense* permitem que se possa, além de desenvolver diversas atividades e traçar perspectivas que conduzam os estudantes a conhecerem a área de Ensino Religioso e a acessar seus aprendizados, promover a centralização de ensinamentos particulares de denominações religiosas, pois isso não garantiria a diversidade e um amplo conhecimento.

Ao se partir dessa premissa de que o Ensino Religioso está muito acima das controvérsias doutrinárias, devendo ser estudado como uma área específica de atuação a qual “[...] tem como destinatário o sujeito, religioso ou não, que indaga sobre as razões de ser religioso dentro ou fora da religião, a partir de dentro ou de fora do grupo religioso, ou em não se ter religião alguma” (FIGUEIREDO, 1994, p. 41-51), o que se busca como base para se pensar a avaliação é a diversidade religiosa. Essa premissa garante muitas outras relações fortemente realçadas, como, por exemplo, transcender a dimensão de natureza, inserindo o estudante dentro de discussões que promovam um reconhecimento da importância do meio ambiente, traçando objetivos que vão ao encontro desde a preservação até se ter uma relação mais próxima, ampliando a dimensão da vida, articulando princípios da educação ambiental enfatizados na promoção do “cuidado dos ecossistemas” (SANTA CATARINA, 2019, p. 30), pois é por esse cuidado que se pode afirmar a coletividade “enquanto expressão de valor da vida” (SANTA CATARINA, 2019, p. 30).

## AVALIANDO NO ENSINO RELIGIOSO

Ante a esses objetivos, a essas dimensões, a esses compromissos assumidos e aos desafios emergentes do século XXI, como desigualdades e insociabilidades, o estudante precisa estar comprometido com o que o Ensino Religioso tem a proporcionar, fazendo prevalecer, é claro, o reconhecimento

e a valorização do acolhimento e da individualidade de cada um. Este último item orientará a avaliação, que precisa levar em consideração as questões relativas ao caráter singular e diverso de cada estudante, o que garante que os elementos que serão atingidos quando trabalhados estarão sob a base do pressuposto de que o ser humano se constrói a partir de um conjunto de relações tecidas em determinado contexto histórico-social e em um movimento ininterrupto de apropriação e produção cultural. É no processo que há a construção de significados, e no processo não podem ficar de fora as experiências atingidas pela vivência e pela reflexão de cada estudante.

Ao não se negar uma individualidade, também não se nega aos estudantes uma ampliação dos conceitos que lhes são tão inerentes às transformações, que lhes garantam acesso às condições materiais para compreenderem e ampliarem ainda mais o mundo em que vivem. Nesse processo, o sujeito se constitui enquanto ser de imanência (dimensão concreta, biológica e histórica) e de transcendência (dimensão subjetiva, simbólica, a capacidade de superação e de resiliência).

Almeja-se, com o Ensino Religioso, que haja o predomínio do desenvolvimento de um ser social, o qual segundo Vygotsky (1997), é possível pela mediação dos signos, os quais introduzem profundas mudanças no comportamento humano, porque mediados pela resposta da pessoa e o estímulo do ambiente interpõem novos elementos, conferindo “[...] novos atributos às funções psíquicas, e, por meio delas, o psiquismo humano adquire um funcionamento qualitativamente superior e liberto, tanto dos determinismos biológicos, quanto do contexto imediato de ação” (MARTINS, 2016, p. 105-106).

Assim, quando penso em como avaliar, sou levado a verificar qual é o espaço que foi criado, ou seja, perceber se realmente houve um espaço para se compreender, a partir de uma relação construída entre o individual e o social, que são as relações de desenvolvimento, pois, a partir do “[...] papel da atividade humana sócio-histórica e coletiva na formação das funções mentais superiores [...]”, mantendo “[...] o caráter de mediação cultural no processo do conhecimento” (LIBÂNEO, 2009, p. 2), é que se pode avançar para uma avaliação nesse sentido.

O espaço que compartilhará o conhecimento, organizando os estudantes de modo participativo pela dinâmica do saber ouvir e falar com respeito e atenção, dando às expressões singulares de cada um o seu valor e tempo, procurará revelar por meio de atividades o quanto o conhecimento pode ser acessado como distintas experiências. Assim, será estabelecido um dos mais importantes princípios para que haja na avaliação um espaço de interação social.

Qualquer atividade ou conteúdo que respeite esse espaço poderá ser avaliada/o, pois serão levadas em conta as disposições dos alunos quanto ao que está posto como conhecimento e que relacionem o estudante e o mundo em que ele vive.

Ainda, outras possibilidades de avaliação dar-se-ão por esse espaço constituído, como a compreensão das diferentes denominações religiosas. Quando se tem um espaço de valorização das experiências singulares, é possível compartilhar os modos como cada organização religiosa se estabelece e o que cada estudante foi capaz de relacionar, podendo ser aplicados “canais de escuta” que podem ser uma redação, algumas perguntas-chave apontadas pelos próprios estudantes como sendo as mais essenciais àquela atividade/àquele conteúdo disponibilizada/o ou, ainda, a criação de problematizações que levem os estudantes a perceberem a realidade a partir de novas competências desenvolvidas, ou seja, perceber cada estudante sendo habilidoso ao responder ou refletir sobre determinados assuntos, sempre na esfera do eu, do outro e de nós.

Outros pontos podem ser observados nas aulas de Ensino Religioso que levam a atitudes de mudança positiva, promovendo, assim, uma transformação política e pacífica em cada um dos envolvidos e no mundo de modo geral. Por exemplo, quando se busca a qualificação de valores que levam em consideração as experiências religiosas compreendidas ou mesmo vivenciadas pelos estudantes, favorece-se a capacidade de vivenciar uma relação emancipada com as diferentes culturas, considerando os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade e do respeito ao bem comum. Essa prática pode ser percebida pela capacidade de criar de cada estudante e, quando acessada, faz como que ele seja instigado a avançar e potencializar-se, tendo



outros reconhecimentos de mundo e de homem, sendo capaz de cumprir outras exigências e adaptações e reconhecendo um mundo que se abre sempre em face da superação.

Pode-se observar esse último exercício até mesmo pela dialética clássica, assumindo-se o diálogo como instrumento norteador, permitindo tanto o respeito ao diferente, que se manifesta nas culturas e tradições religiosas, quanto um respeito de cada estudante para consigo mesmo, em sua singularidade e na relação com o outro.

A criação de condições para que cada estudante construa sua identidade é um princípio aqui destacado, o saber acolher, o conhecer, o conviver e o aprender a ser, valorizando e respeitando o outro, superando preconceitos que desvalorizam qualquer experiência e conhecimento religioso alheio na perspectiva da alteridade, tendo como resultado de desenvolvimento uma base estética da sensibilidade que é imprescindível.

Essa dialogicidade garante que os saberes do cotidiano sejam colocados em destaque para que sejam obtidas formas mais significativas de pensar, agir e ser. O processo da educação, portanto, é construído pelo estudante de forma relacional e histórica, mediada pelos sujeitos envolvidos no processo educativo. Tal concepção da educação exige uma mudança nas atividades do professor que implica em superar o seu papel de transmissor de conhecimentos para se posicionar como um agente (aquele que age por motivações legítimas e não meramente burocráticas) da organização de tempos e de espaços escolares, estimulando os estudantes em sua interação com os pares, com a cultura, com os saberes, com os conhecimentos e consigo próprio.

Dessa forma, não visa ensinar uma ou diversas religiões, mas observar se os estudantes estão se dispondo a refletir sobre suas experiências e vivências, sobre as diversas culturas e tradições religiosas, aprofundando e reformulando sentidos para a construção de seus projetos de vida com qualidade, capacidade de respeito e alteridade em vista de uma cultura solidária e de paz.

Uma característica da avaliação aqui é necessariamente ser processual, e o fato de ser avaliação processual é que garantirá, em todas as etapas/

fases, que o professor perceba que as problematizações e os conteúdos estão sempre em construção e investigação, perdendo-se, com isso, o foco em conteúdos isolados ou informações que, por vezes, estão presentes no processo. Observar o estudante em seu desenvolvimento de relações e superações estabelecidas é mais fundamental que aquilo que ele “adquiriu” de diferente como uma “bagagem” de saber.

Se sua competência é o foco, é preciso observá-lo em ação, em realização. Assim, cada atividade dada deverá ser registrada e avaliada, bem como as relações estabelecidas, servindo de subsídio para o planejamento do processo educacional.

A partir do que se quer e pode observar, pode-se pensar em como essa avaliação poderá servir de intervenção no processo e, claro, levando-se em consideração toda a base pedagógica proposta anteriormente. Pode-se ainda enfatizar e questionar: e os instrumentos? Não os abordarei aqui, mas como alguns foram sutilmente citados<sup>5</sup>, eles servem para o “como” observar. O que mais quis garantir agora é o que fazer com o observado/avaliado.

A avaliação dará alguns recursos ou algumas ponderações quanto aos estudantes em sua condição individual ou geral, como: estarem organizados respeitosamente, conseguirem ouvir atentamente outras experiências de vida, identificarem o diferente como parte do todo, organizarem sistematicamente os conhecimentos específicos, etc. Isso acaba sendo posto perante elementos da própria ciência da religião que buscam considerar a clareza conceitual e os argumentos pela lógica, a objetividade da pesquisa e a apresentação de resultados, as relações diversificadas e ampliadas, a criatividade, a participação ativa e proativa, a capacidade de síntese e a promoção de soluções.

Assim, adotar essas estratégias de acompanhamento do desenvolvimento individual e contínuo garantirá, minimamente, uma reflexão sobre a prática e o encaminhamento do trabalho do professor, bem como indicará aos estudantes suas conquistas, dificuldades e possibilidades para a reorga-

---

<sup>5</sup> Fizemos algumas citações, mas podemos agrupar outras, como: provas, leituras de imagens, vídeos, músicas, socialização de experiências, musicais, trabalhos de pesquisa, jornais, saraus, relatos de experiência, oficiais, entrevistas, observação de campo, etc.

nização da forma de estudo a fim de promover mais avanços ao processo de aprendizagem. Para as escolas, a avaliação permitirá repensar os ambientes e as situações que pretendem se efetivar como um espaço de educação integral.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1891)]. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 24 de fevereiro de 1891. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm). Acesso em: 20 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº 2, de 7 de abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 15 abr. 1998, Seção I, p. 31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13204-resolucao-ceb-1998>. Acesso em: 23 mar. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 23 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 12 maio 2019.

CAETANO, M. C.; OLIVEIRA, M. A. M. **O Ensino Religioso e a Formação de seus Professores: dificuldades e perspectivas**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. Disponível em: [www.gper.com.br/biblioteca\\_download.php?arquivoId=406](http://www.gper.com.br/biblioteca_download.php?arquivoId=406). Acesso em: 23 mar. 2018.

COSTA, A. M. F. Um Breve Histórico do Ensino Religioso na Educação Brasileira. *In: SEMANA DE HUMANIDADES*, 17., 2009, Natal. **Anais...** Natal: UFRN, 2009. Disponível em: <http://cchla.ufrn.br/humanidades2009/Anais/GT07/7.4.pdf>. Acesso em: 20 maio 2019.

CUNHA, L. A. A educação carente de autonomia: regime federativo a serviço da religião. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 6, n. 10, p. 95-104, jan./jun. 2012.

FIGUEIREDO, A. de P. **Ensino religioso: perspectivas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. 126 p.

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

LIBÂNEO, J. C. Teoria histórico-cultural e metodologia de ensino: para aprender a pensar geograficamente. *In: ENCUESTRO DE GEÓGRAFOS DE AMÉRICA LATINA*, 12., 2009, Montevideu. **Anais...** Montevideu, Uruguai: [s.n.], 2009. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:K15zPeNYnIcJ:professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/EGAL%2520Montevideo%2520Texto%2520b%25C3%25A1sico.doc+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 10 jul. 2019.

MARTINS, L. M. Internalização de signos como intermediação entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. *In: BARBOSA, M. V.; MILLER, S.; MELLO, S. A. Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar*. Marília, SP: Editora Cultura Acadêmica, 2016.

PORFÍRIO, F. Positivismo. *In: Revista Eletrônica Brasil Escola*. 2020. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/positivismo.htm>. Acesso em: 20 jan. 2020.

RUEDELL, P. **Educação Religiosa: Fundamentação Antropológico-Cultural da Religião Segundo Paul Tillich**. São Paulo: Paulinas, 2007.

SOARES, W. O quase nada resolvido. *In: Revista Nova Escola*. 2020. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/10070/quase-nada-resolvido>. Acesso em: 10 fev. 2020.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis, SC: SED, 2019. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/30336-curriculo-base-da-educacao-infantil-e-do-ensino-fundamental-do-territorio-catarinense>. Acesso em: 25 ago. 2019.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. Lei Complementar nº 170, de 07 de agosto de 1998. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação. **Diário Oficial**, nº 15.977. Florianópolis, 07 de agosto de 1998.

SEVERINO, A. J. **Educação, Ideologia e Contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

SOUZA, E. C. F. **Formação docente para o ensino religioso em universidades federais**: os cursos de licenciatura em ciências da religião da UFPB, UFJF e UFS. 2016. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**: tomo I. 2. ed. Madrid: Visor, 1997.