

FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

GAZZINEU MARCUS CAVALCANTE BRITO FILHO



Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 23/08/2022.

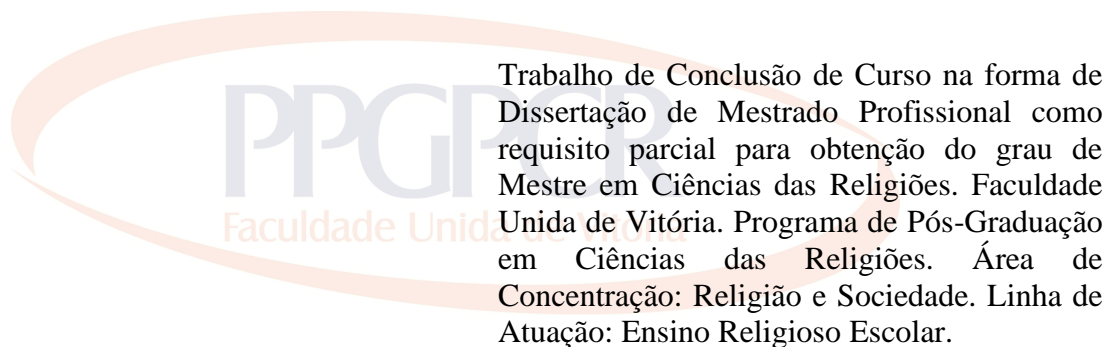
VITÓRIA-ES

2022

GAZZINEU MARCUS CAVALCANTE BRITO FILHO

AVALIAÇÃO ESCOLAR E ENSINO RELIGIOSO PARA DIVERSIDADE

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 23/08/2022.



Trabalho de Conclusão de Curso na forma de Dissertação de Mestrado Profissional como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ciências das Religiões. Faculdade Unida de Vitória. Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões. Área de Concentração: Religião e Sociedade. Linha de Atuação: Ensino Religioso Escolar.

Orientador: Valdir Stephanini

VITÓRIA-ES

2022

Brito Filho, Gazzineu Marcus Cavalcante

Avaliação escolar e ensino religioso para diversidade / Gazzineu Marcus Cavalcante Brito Filho. -- Vitória: UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2022. vii, 75 f. ; 31 cm.

Orientador: Valdir Stephanini

Dissertação (mestrado) – UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2022.

Referências bibliográficas: f. 72-75

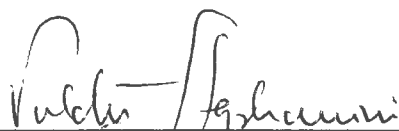
1. Ciência da religião. 2. Ensino religioso escolar. 3. Ensino religioso. 4. Processo avaliativo. 5. Diversidade religiosa. 6. Formação continuada de professors (as). - Tese. I. Gazzineu Marcus Cavalcante Brito Filho. II. Faculdade Unida de Vitória, 2022. III. Título.

GAZZINEU MARCUS CAVALCANTE BRITO FILHO

AVALIAÇÃO ESCOLAR E ENSINO RELIGIOSO PARA DIVERSIDADE

Trabalho de Conclusão de Curso na forma de Dissertação de Mestrado Profissional como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ciências das Religiões. Faculdade Unida de Vitória. Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões. Área de Concentração: Religião e Sociedade. Linha de Atuação: Ensino Religioso Escolar.

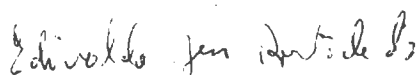
Data: 23 ago. 2022.



Valdir Stephanini, Doutor em Teologia, UNIDA (presidente).



Graham Gerald McGeoch, Doutor em Teologia, UNIDA.



Edivaldo José Bortoleto, Doutor em Educação, UFES.

AGRADECIMENTO

Nesta pesquisa, contei com o suporte de algumas pessoas. Sem essa ajuda, este trabalho não teria sido possível. Ao Professor Doutor Valdir Stephanini, orientador da dissertação, agradeço o apoio, a partilha do conhecimento e as significativas contribuições para o trabalho. Acima de tudo, obrigado por me acompanhar nesta trajetória e por estimular o meu interesse pela vida acadêmica.

Sou muito grato a todos os meus familiares pelo incentivo recebido ao longo da vida, aos meus pais, obrigado pelo amor, alegria e dedicação sem reservas. O meu profundo e sincero agradecimento a todas as pessoas que contribuíram para a concretização desta dissertação, estimulando-me intelectual e emocionalmente.



RESUMO

O presente trabalho possui o objetivo de debater e desenvolver uma proposta sobre as práticas de avaliação da aprendizagem escolar do Componente Curricular Ensino Religioso. A pergunta-problema questiona: Como avaliar os (as) alunos(as) no Ensino Religioso de forma que contemplem todas as religiões sem esquecer as de matrizes africanas e indígenas e que abranja a transversalidade de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? O cenário histórico é repensado e fornece subsídios para melhorar suas concepções, conceitos e procedimentos, tudo isso durante o ato de avaliar, e nas atividades avaliativas com fundamentação reflexiva e processual. Com foco na formação para diversidade, por meio da realização de pesquisa bibliográfica e documental. Tendo como Referencial Teórico: Jussara Hoffmann defensora de uma avaliação escolar mais processual e Mircea Eliade com a perspectiva fenomenológica, no intuito de colaborar com uma conscientização em prol de um processo avaliativo escolar amplo e constante, voltado para formação humana. A pesquisa foi dividida em três capítulos, cada um contendo três subseções. Discute-se como a avaliação, com forte caráter classificatório é muito presente na sociedade e a escola ainda, em certa medida, reproduz essa lógica. Além disso existe uma significativa influência das tradições religiosas do Cristianismo na educação básica do Brasil. Com esse contexto, foi analisado e pensado a avaliação da aprendizagem escolar como um processo, não sendo diferente com o Ensino Religioso, portanto foi refletido como a avaliação escolar pode identificar as diversas possibilidades de desenvolvimento dos(as) alunos(as) e melhorar o desempenho educativo. Discorremos também a respeito de um Ensino Religioso como ferramenta de transformação social.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem escolar e Ensino Religioso. Processo avaliativo. Diversidade. Formação Continuada de professores(as).

ABSTRACT

The present work aims to discuss and develop a proposal on the evaluation practices of school learning of the Curricular Component Religious Teaching. The problem-question asks: How to evaluate students in Religious Education in a way that includes all religions without forgetting those of African and Indigenous origins and that covers transversality according to the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC)? The historical scenario is reconsidered and provides subsidies to improve conceptions, concepts, and procedures, during the act of evaluating, and in evaluative activities with reflective and procedural reasoning and focusing on a diverse background, through bibliographic and documentary research. Having as theoretical background: Jussara Hoffmann who advocates for a more procedural school evaluation and Mircea Eliade, with the phenomenological perspective, collaborate with awareness in favor of a broad and constant school evaluation process, focused on intellectual growth. The research was divided into three chapters, each containing three subsections. Evaluations with a strong classificatory character are discussed in this work and their strong presence in society and how school still reproduces this logic to a certain extent. Beyond that, there is a significant influence of Christianity's religious traditions in Brazil's primary education. Given this context, the school learning evaluation was analyzed as a process, not distinct from Religious Education, therefore it reflects on how this evaluation process can identify students' development possibilities and improve their educational performance. This work also discusses Religious Education as a tool for social change.

Keywords: Assessment of school learning and Religious Teaching. Evaluation process. Diversity. Continuing Teacher Training.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1 ENTENDENDO AVALIAÇÃO ESCOLAR	12
1.1 Conceitos básicos	12
1.2 Contexto histórico da avaliação.....	16
1.3 Novas concepções de avaliação para o Ensino Religioso	20
2 AVALIAÇÃO E ENSINO RELIGIOSO	31
2.1 Todos os Componentes Curriculares precisam implementar um processo avaliativo	31
2.2 Ensino Religioso, avaliação e ação transformadora	40
2.3 Formação docente em serviço e avaliação escolar	48
3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	53
3.1 Qual é o papel da avaliação da aprendizagem escolar?.....	53
3.2 Quais conteúdo ou habilidades devem ser contemplados no processo avaliativo do Ensino Religioso, no nono ano?	58
3.3 Assuntos e debates que precisam estar presentes no processo avaliativo do Ensino Religioso: Religiosidade Originária do Brasil.....	63
CONCLUSÃO.....	69
REFERÊNCIAS	72

INTRODUÇÃO

O Ensino Religioso proporciona um cenário avaliativo muito complexo, devido a pluralidade religiosa e cultural existente na sala de aula e permeada na escolha religiosa de cada estudante. Posto isso, surge o questionamento. Como avaliar os (as) alunos(as) no Ensino Religioso de forma que contemple todas as religiões, sem esquecer as de matrizes africanas e indígenas, e que abranja a transversalidade de acordo com a Base Nacional Comum – BNCC?

No decorrer do desenvolvimento histórico e instrutivo da escolarização, momentos avaliativos sempre estiveram presentes no processo ensino-aprendizagem. O ato de avaliar é percebido e construído, em diversas situações, de maneira supressiva e desigual dificultando a progressão e aprendizagem dos(das) educandos(as). Portanto estruturas avaliativas adequadas utilizam instrumentos de avaliação diversificados, não se reduzindo a uma nota, estabelecendo todo um processo de conquista por parte dos(as) estudantes que adquirem: competências, habilidades, autonomia e senso de valorização de si e do outro.

Diante da necessidade de novas formas de avaliação dos(as) estudantes do Ensino Básico, pensando também que durante o processo ensino-aprendizagem, os (as) alunos (as) e as escolhas pedagógicas precisam passar por uma reflexão avaliativa, com intuito de diagnosticar e estabelecer as medidas que devem nortear as ações visando o processo de ensino e aprendizagem dos discentes. Ainda lembrando das especificidades que possui o Ensino Religioso nas escolas públicas em que predominava o Cristianismo, e as dificuldades causadas pela intolerância religiosa que é muito presente no Brasil, também devido ao pensamento preconceituoso disseminado, até mesmo, por alguns profissionais da educação que defendem uma importância discreta para o Ensino Religioso, este ainda sofre com as visões cristalizadas.

Avaliação em um cenário educativo, apresenta-se como um assunto amplo. Para Hoffmann a avaliação pode ser compreendida como uma tarefa constante na ocupação do(a) professor(a) que deve auxiliar em todas as etapas o processo ensino-aprendizagem. Através de avaliações de larga escala que possam diagnosticar e analisar os resultados obtidos pelo(a) estudante, em relação às metas estabelecidas, atestando os avanços e as dificuldades¹. Nesse momento, os resultados são convertidos em notas ou conceitos.

¹ HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: mito e desafio*. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1992, p. 18.

Mesmo com grande parte dos(as) professores(as) do Ensino Básico, passando por cursos e formações que orientam sobre a importância do caráter processual, no momento de realização do ato de avaliar deve-se levar em conta como um processo de mão dupla onde ambos são avaliados. É notório a presença, em muitas escolas, de uma forma intensamente classificatória de encarar os momentos reflexivos, destinados para avaliar a evolução da aprendizagem dos(as) estudantes. Os(as) docentes são orientados, talvez não o suficiente dependendo do histórico formativo do profissional, a tratarem a avaliação da aprendizagem como um processo. Infelizmente muitos profissionais, ainda defendem abertamente avaliação no sentido de constatação final, enquanto outros terminam defendendo uma forma de avaliar, muitas vezes adequada, mas em sua prática pedagógica proporcionam uma avaliação conservadora e voltada apenas para verificação de conhecimento e até mesmo atribuindo uma carga punitiva aos instrumentos avaliativos. Assim, no chão de muitas escolas, avaliar ainda é sinônimo de prova, um evento especial, cercado muitas vezes, de nervosismo e com caráter de vitória ou derrota, não de processo de aprendizagem.

Os(as) professores(as) enfrentam o desafio de avaliarem muitos estudantes, que possuem inúmeras particularidades, já as escolas, em sua maioria, são regidas pela classificação dos(as) estudantes, e tendem a proceder com métodos avaliativos que supervalorizam a prova como principal instrumento avaliativo. Dessa forma, como deve ser tratada a avaliação da aprendizagem escolar, priorizando um Ensino Religioso para diversidade?

Nesse sentido se estabelece os seguintes objetivos: apreender a necessidade do Ensino Religioso para o pleno desenvolvimento integral do ser humano, identificar, a literatura especializada acerca do tema, o modelo avaliativo mais adequado, que pode ser trabalhado nas formações continuadas dos(as) professores(as) e identificar um norte avaliativo o qual possa atender as necessidades do Ensino Religioso e analisar o processo avaliativo no seu desenvolvimento interligado com o Componente Curricular já citado.

As concepções teóricas de Cipriano Luckesi que conceituam avaliação; as ideias de Jussara Hoffmann defensora de uma avaliação escolar mais processual; Mircea Eliade com a perspectiva fenomenológica, colaboraram com a construção de uma visão dialógica em relação a avaliação da aprendizagem escolar e o Ensino Religioso. Assim, este trabalho dissertativo desenvolve um estudo em dois cenários que devem ser analisados e refletidos. Primeiro, reconsiderar a avaliação no Ensino Religioso, buscando as problemáticas, pensando os conteúdos que devem estar presentes nesse componente curricular, direcionando para a não

confessionalidade, abrangendo a riqueza das diversidades culturais religiosas e como a avaliação deve colaborar nesse sentido. Segundo, é importante a reflexão sobre como o ato avaliativo deve proceder em uma realidade de pluralidade e assimetria, debatendo quais caminhos a avaliação da aprendizagem deve percorrer, e como ela interage com o Componente Curricular estudado.

Referência indispensável nos estudos da religião, e nesta pesquisa não é diferente, Mircea Eliade apoia uma perspectiva inclusivista e fenomenológica, intérprete da não-redutibilidade dos fenômenos religiosos, inspirando intensamente a antropologia da religião no século XX. Além disso, este autor foi talvez o mais marcante historiador das religiões. Portanto, é importante adentrar na sua produção textual.

Buscando uma estruturação no que diz respeito aos objetivos estabelecidos, optou-se por um trabalho do tipo bibliográfico, no qual os assuntos propostos tratam de temas que não conseguem ser quantificados em equações, pelo contrário, nesta pesquisa estuda-se conceitos subjetivos como: avaliação escolar e o Componente Curricular Ensino Religioso, que inclusive sofrem influências das relações humanas.

A pesquisa bibliográfica, para Eva Lakatos e Marina Marconi,² é o início da atividade científica e abrange procedimentos que seguem o estudante em sua trajetória universitária e profissional, como a produção de fichas, resumos, seminários, análise de textos e atividades típicas do investigador, como apresentação de informes, comunicações científicas e monografias. Dessa forma, esse tipo de estudo visa proporcionar um maior conhecimento ao pesquisador sobre o assunto pesquisado, a fim de que esse possa formular problemas mais precisos ou criar hipóteses que possam ser pesquisadas em estudos posteriores

No primeiro capítulo é estudado os elementos básicos da avaliação escolar, além de um breve histórico do processo avaliativo, dispendo sobre as novas perspectivas avaliativas para o Ensino Religioso. Já o segundo capítulo trata da necessidade do processo avaliativo estar presente em todos os Componentes Curriculares, observando também o poder de transformação do ensino religioso aliado ao processo avaliativo bem planejado. Dessa forma, se torna importante pensar nesse momento a formação continuada dos(as) professores(as), pois é uma ferramenta fundamental para que seja refletido sobre a avaliação da aprendizagem escolar e o Componente Curricular pesquisado. No último capítulo é proposto uma sugestão de formação docente em serviço, direcionada para os educadores(as) em geral, apresentando

² LAKATOS, Eva; MARCONI, Marina. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Atlas, 2006, p. 36.

um modelo avaliativo dinâmico e amplo, apresentando também exemplos de temas ligados ao Ensino Religioso que devem ser contemplados durante a avaliação escolar.

O desejo de colaborar com essas questões tão complexas surgiu ao longo da vida estudantil e continuou durante a atuação profissional, ministrando aulas de Língua Portuguesa e, atualmente, colaborando com a formação dos(as) professores(as), na função de coordenador escolar, culminando neste Trabalho de Conclusão de Curso na forma de Dissertação de Mestrado Profissional.



1 ENTENDENDO AVALIAÇÃO ESCOLAR

Neste capítulo é trabalhado noções de avaliação escolar, mostrando um pouco da trajetória histórica do processo avaliativo na educação, além de tratar das novas perspectivas de avaliação no chão da escola.

1.1 Conceitos básicos

A avaliação não é uma prática nova na Educação Básica. A partir do momento que as escolas surgiram, como instituições direcionadas à transmissão do conhecimento construído pela sociedade, a avaliação já existia, e era entendida como a maneira de descobrir até que ponto os(as) alunos(as) desenvolveram certo conhecimento. A grande questão é a maneira como isso deve ser realizado. A forma de proceder com a avaliação da aprendizagem escolar construiu, com o passar do tempo, muitas dúvidas e polêmicas.

Avaliar não é um trabalho rápido nem fácil como em princípio pode parecer. Avaliar é chegar a determinada conclusão. Na escola, essa definição recai sobre o(a) estudante, que tem seu desenvolvimento escolar julgado. Dessa conclusão, muitos elementos são subjetivos, por exemplo: a motivação dos participantes de todo o processo, o estímulo, incentivo e interesse para que o(a) aprendente prossiga com sua trajetória educacional. Nenhum processo educativo deve restringir-se somente a uma única circunstância, pois o(a) professor(a) correrá o risco de cometer equívocos. Por exemplo, um(a) educando(a) não pode ser avaliado(a) por uma única nota obtida numa prova, uma vez que o processo avaliativo precisa ser pensado sob diferentes olhares.

Essa pesquisa trata da avaliação da aprendizagem escolar realizada de forma interna nas escolas, na sala de aula, como elemento integrante do processo de ensino-aprendizagem. Assim o objeto a ser avaliado é a aprendizagem e o desenvolvimento dos(as) educandos(as), já quem avalia é o(a) educador(a).

Sendo abrangente, a avaliação da aprendizagem escolar pode ser compreendida como uma forma de coletar informações sobre os progressos e as dificuldades dos(as) estudantes, estabelecendo uma metodologia permanente de amparo ao processo ensino e aprendizagem, orientando assim o(a) docente no momento de planejar o direcionamento das ações pedagógicas, com o objetivo de conseguir auxiliar o(a) discente a desenvolver, com sucesso, o

processo de aprendizagem. Em relação ao processo de avaliação da aprendizagem escolar, Jussara Hoffmann explica:

O processo avaliativo não deve estar centrado no entendimento imediato pelo aluno das noções em estudo, ou no entendimento de todos em tempos equivalentes. Essencialmente, porque não há paradas ou retrocessos nos caminhos da aprendizagem. Todos os aprendizes estarão sempre evoluindo, mas em diferentes ritmos e por caminhos singulares e únicos. O olhar do professor precisará abranger a diversidade de traçados, provocando-os a prosseguir sempre.³ (JUSSARA, 2001, 47)

Essa observação referente aos caminhos da aprendizagem, prova aos(as) educadores(as), que estes(as) precisam possuir o máximo de cautela ao lidar com o espaço da escola, buscando com que os aprendentes assumam um compromisso pedagógico particular. Portanto, a avaliação, no processo ensino-aprendizagem é uma ferramenta complexa e indispensável, já que contém implicações pedagógicas capazes de ultrapassar os elementos técnicos e metodológicos, assim alcançando aspectos sociais, éticos e psicológicos. Uma prova desse cenário é o fato dos estudantes, principalmente das classes menos favorecidas da sociedade, ainda serem excluídos de uma educação emancipadora. Muitas reprovações, evasões e promoções de discentes que não desenvolveram ainda a aprendizagem necessária. Mesmo a escola estando disponível aos jovens, muitas vezes, termina se tornando uma imposição para eles. Ocorre também um desencontro entre as propostas pedagógicas planejadas e as que realmente são implementadas nas salas de aula. Assim o tema avaliação continua sendo polêmico em muitos encontros pedagógicos e, infelizmente, o(a) professor(a) ainda se vale do processo avaliativo para manter a disciplina em sala de aula. Assim a sociedade considera avaliação do alunado ainda como sendo um tabu, que muitas vezes, usa a prova para ser apenas uma ameaça de punição. Isto porque, para o(a) discente, os objetivos a serem alcançados não estão esclarecidos e isso faz com que não se empenhem nas metas de aprendizagem, mas sim com a simples resolução de atividades mecânicas, não relacionando com a realidade vivenciada nem com mundo do trabalho.

A Pedagogia Tradicional surgiu no século XIX, prosseguiu com bastante influência para o século XX e ainda está viva no chão da escola no século XXI. Foi a primeira a ser implementada no Brasil e essa mentalidade ainda perdura até hoje, mesmo que seja de forma parcial. Esta ideologia coloca o(a) educador(a) como personagem central e o(a) aluno(a) apenas como um receptor estático de conceitos, nessa lógica a escola possui a função de propagar o saber sistematizado como verdade inquestionável. O foco é a memorização, onde

³ HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2001, p. 47.

o(a) estudante realiza as atividades de maneira mecânica, não considerando as particularidades e o espírito crítico do(a) discente. O conhecimento compartilhado pelo(a) professor(a) é posto como devendo ser o mais adequado na formação intelectual do ser humano, não percebendo a importância da contextualização da realidade social, ou seja, a metodologia e o currículo não são pensados de acordo com as necessidades de aprendizagens de cada aprendente. O relacionamento do(a) professor(a) com o(a) aluno(a) termina sendo baseado na hierarquia, onde o(a) professor(a) é um transmissor de conhecimento e o(a) aluno(a) um(a) mero(a) receptor(a). O(a) estudante assimila as informações passivamente e sem indagações, porque para a Pedagogia Tradicional o(a) educador(a) é o detentor do saber, tendo como método de ensino a exposição verbal de conceitos pelo mestre. Desta forma a Pedagogia Tradicional defende um processo de avaliação da aprendizagem através de provas orais e escritas. O(a) docente avalia somente o desempenho do(a) aluno(a) nesses testes, ou seja, é valorizado o número de acertos, valorizando apenas a nota. Na Pedagogia Tradicional a turma é considerada homogênea, portanto, as especificidades dos(as) educandos(as) não são valorizados, dessa maneira, muitos não conseguem avançar nos estudos, ficam desmotivados em continuar com os estudos e terminam abandonando o cotidiano escolar. Um exemplo dessa pedagogia equivocada no trecho abaixo:

O caminho cultural em direção ao saber é o mesmo para todos os alunos, desde que se esforcem. Assim, os menos capazes devem lutar para superar as dificuldades e conquistar um lugar junto aos mais capazes. Caso não consigam, devem procurar um ensino mais profissionalizante.⁴

Nota-se uma preocupação em contemplar uma grande quantidade de conteúdo. Não priorizando o desenvolvimento crítico do(a) discente, nem o percurso formativo que deve ser individualizado para cada estudante. A literatura sobre o tema estabelece uma reflexão sobre a condução da avaliação escolar. A importância atribuída pelos docentes aos testes, na determinação da avaliação dos(as) alunos(as), é muito disseminada na comunidade escolar. Em muitos momentos, uma grande ansiedade é estabelecida na elaboração de um momento avaliativo, na execução e na discussão dos resultados em sala de aula. Tudo isto influencia na aprendizagem do(a) estudante. Muitos(as) professores(as) exaltam o caráter punitivo de suas avaliações. Outros(as) educadores(as) abreviam tanto suas concepções avaliativas, que não conseguem suscitar no discente nenhuma atitude de dedicação. Assim muitos estudantes podem apresentar um nível de ansiedade, de desmotivação e/ou sensação de desvalorização, influenciando desfavoravelmente no processo de ensino-aprendizagem. Um contexto, de

⁴ GÓNGORA, Francisco Carlos. *Tendências Pedagógicas na Prática Escolar*. São Paulo: Loyola, 1985, p. 23.

apatia e falta dedicação para aprender, pode surgir quando o(a) professor(a) não demonstra interesse pelos(as) alunos(as) e o trabalho docente.

Conceitos negativos em relação às avaliações vão sendo alimentados no decorrer da trajetória de escolarização, e, provavelmente, para encerrar esse ciclo, precisa-se investir na formação continuada dos(as) educadores(as). Atitudes necessitam ser implementadas para o desenvolvimento de um sentimento favorável diante do ato avaliativo. Portanto é importante planejar bem as provas e preparar o alunado para as oportunidades pedagógicas. Desta forma, os momentos de avaliação se transformam em situações de aquisição de competências e habilidades, desta maneira o(a) professor(a) deve identificar as premissas de ensino do Componente Curricular em questão, verificar se estas foram contemplados em classe no período a ser avaliado, ainda, quais serão incluídas na prova e, por qual motivo. Depois de definir o que será avaliado, não esquecendo de conversar com os discentes sobre as temáticas tratadas em sala de aula, desvendando as compreensões e incompreensões dos(as) alunos(as), buscando explicitar e resumir, os conteúdos já debatidos de forma objetiva, transparente e assertiva. Os(as) estudantes revisando esse trajeto, poderão então embarcar numa experiência de aprendizagem desafiadora e significativa.

Se o(a) docente utilizar um instrumento avaliativo com o qual os(as) alunos(as) não estão familiarizados, deve-se com antecedência exercitar com eles exemplos dos tipos de itens que serão utilizados, evitando o fracasso escolar do aprendente, desencadeado muitas vezes, não por falta de domínio do conteúdo, mas porque ele não entendeu como lidar com o tipo de atividade proposta pelo(a) professor(a). Outra medida eficaz, é realizar com frequência atividades avaliativas. Um número maior de instrumentos avaliativos possibilita uma diminuição da pressão sobre os discentes em relação as notas, já que estes são avaliados de forma constante, proporcionando também a produção de dados sobre a curva de aprendizagem dos discentes, facilitando o acompanhamento pedagógico e o planejamento de estudos.

Com essas ações é possível aprimorar o clima de aprendizagem da turma, permitindo aos estudantes o entendimento do progresso individual em relação aos estudos desenvolvidos em sala de aula, mostrando aos(as) alunos(as) como as avaliações podem ser utilizadas não só para identificar o que foi aprendido, mas também para detectar aquelas competências e habilidades que necessitam de um trabalho adicional. Outra prática interessante é utilizar a prova corrigida como forma de ensino, ofertando aos estudantes, os resultados de suas avaliações comentadas, promovendo uma discussão satisfatória sobre quais os principais problemas de compreensão do Componente Curricular foram identificados na turma. Com

isto, as dúvidas podem ser sanadas e as lacunas de aprendizagens anteriores preenchidas. Discussões coletivas sobre os instrumentos avaliativos, também proporcionam um entendimento importante para o acervo de conhecimento do alunado.

É necessária uma reflexão que aborde por quais motivos os(as) discentes “colam” ou tentam “colar” em um teste. Parte dos profissionais da educação tratam esse obstáculo de forma extremada, punindo com conceito zero ou até sendo permissivos com a prática. É notório que muitos(as) educadores(as) se sentem incomodados quando se deparam com a “cola”, e a sanção para quem é surpreendido colando é, normalmente, rígida. A cola não é novidade. Os(as) alunos(as) desejam alcançar a aprovação e, muitas vezes, são pressionados a conquistá-la pela família ou outros grupos de influência. Alguns educandos(as) não se sentem contemplados pelos padrões acadêmicos da escola e terminam se valendo da cola. Certamente, o(a) professor(a) deve buscar as motivações que levam certos estudantes a recorrerem a esta prática, estabelecendo para cada circunstância o esforço necessário visando extinguir esse comportamento. O(a) docente deve dialogar com os(as) alunos(as) sobre este assunto, procurando reduzir as chances de “pesca”, produzindo diversas formas de provas, organizando questões que necessitem de pesquisas e respostas mais individualizadas, avaliar também por meio de trabalhos em grupo, etc. Provavelmente a melhor maneira de diminuir as tensões que estimulam à cola é a preparação adequada do(a) estudante para enfrentar as situações avaliativas de forma natural. Esse clima de apreensão que muitas vezes surge durante as provas escolares, não é uma situação nova e vai ser melhor percebida na divisão do capítulo que está a seguir.

1.2 Contexto histórico da avaliação

Será abordado um breve histórico da avaliação, da ação avaliativa, dos seus efeitos positivos ou negativos e da necessidade de se avaliar no ensino escolar.

Ao se pensar o contexto histórico da avaliação nota-se que ela surge com o início da civilização humana e que no decorrer do tempo se tornou presente na rotina da sociedade. Provavelmente antes da escola as pessoas já eram avaliadas pelos mais velhos, sacerdotes e autoridades religiosas que já dominavam bastante conhecimento. Antes da escrita a avaliação era oral. Posterior à escrita ela recebe um direcionamento ligado à memorização, e transferência de conhecimentos. Deste momento em diante, a avaliação passa a ser estruturada na verificação de conteúdo (provas e testes). Consequentemente ela se transformou em

mecanismo que, muitas vezes, é utilizado para ameaçar e impor medo. Avaliar está relacionado com apreciar, estimar, analisar um objeto e/ou uma pessoa. Segundo Luckesi:

A palavra avaliar é originária do latim e provém da composição *a – valere* que significa ‘dar valor a’ [...] No entanto, o conceito ‘avaliação’ é expresso como sendo a ‘atribuição de um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação’ [...], implicando um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato ou curso de ação avaliado.⁵

Posteriormente surge o termo avaliação da aprendizagem ou educacional. Surgiu em 1930 e é atribuído a Ralph Tyler, educador norte americano que se engajou bastante na defesa de um ensino de qualidade. A partir de seus estudos voltados para um ensino eficiente, apresentou uma nova concepção de aprendizagem que influenciou bastante o sistema e o contexto escolar brasileiro. Tyler diz: “a avaliação é o processo destinado a verificar o grau em que as mudanças comportamentais estão ocorrendo. [...] A avaliação deve julgar o comportamento dos alunos, pois o que se pretende em educação é justamente modificar tais comportamentos”⁶. Esses argumentos estabelecem que a avaliação se caracteriza por ser um julgamento.

Dessa forma, o “julgamento” torna-se uma questão decisiva do processo avaliativo. Debater avaliação escolar é lembrar de alguns conceitos que nortearam e, infelizmente, continuam pautando o processo de avaliação atual. E uma dessas ideias: é que quando se pensa em avaliação escolar, logo se pressupõe: provas, memorização, notas, classificação, certo e errado, aprovação ou reprovação, sucesso ou fracasso, prêmio ou castigo. Essa lógica direciona para um processo de avaliação tradicional que visa selecionar, onde rótulos são estabelecidos, apontando para o(a) bom(boa) ou o mau(má) aluno(a), o que define também a inclusão de poucos e a exclusão de muitos. Muitas vezes este sistema de avaliação é outorgado aos(às) alunos(as), desde ao ensino fundamental. Essas práticas avaliativas continuam seguindo o tradicionalismo histórico, e buscam o controle sem finalidades qualitativas. Esse método de avaliação tradicional quase sempre esteve presente na rotina escolar. E atualmente, ainda resiste e é valorizado pela nossa sociedade, dificultando o fim desse tipo de avaliação no contexto escolar. Jussara Hoffman descreve muito bem elementos da avaliação tradicional, que até hoje fazem parte do sistema escolar brasileiro, como está presente no trecho:

⁵ LUCKESI, Cipriano. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola? In: LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2000, p. 85.

⁶ TYLER, Ralph. *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: Univ. Of Chicago Press, 1949, p. 106.

Na visão tradicional da avaliação, a classificação do aluno se dá a partir do processo corretivo. Ou seja, decorrente da contagem de acertos e erros em tarefas, atribui-se tradicionalmente médias finais aos alunos, classificando-os em aprovados ou reprovados em cada período letivo.⁷

Percebe-se que muitas escolas atualmente, ainda utilizam esses métodos tradicionais mencionados por Jussara Hoffmann. Esses mecanismos se caracterizam por não mostrar significado algum ao estudante, provocando com isso, a supressão da criatividade e da criticidade. Não esquecendo que em muitos momentos nota e avaliação são tratadas como se fossem a mesma coisa. Mas na verdade não são iguais e nem são termos sinônimos. Como defende Edmar Rabelo:

Não se pode confundir avaliação com nota e muito menos permitir que se continue usando o termo nota como sinônimo de avaliação. Nota é apenas uma forma dentre muitas de se expressar os resultados de uma avaliação. Não ter nota pode ser tão arbitrário e autoritário quanto tê-la.⁸

Nesse sentido, o(a) discentes inúmeras vezes vai à escola não para aprender, mas para passar por um processo de seleção e classificação. Vários(as) professores(as) tratam a ação de ensinar e avaliar como dois processos não relacionados. Mesmo assim nem todos os fenômenos podem ser mensurados por não suportarem precisão numérica. O(a) professor(a), em muitas situações, toma como rotina estabelecer conceitos numéricos a diversos elementos da vida do(a) estudante, e até mesmo em relação a disciplina do(a) aluno(a). Os(as) atuais professores(as), provavelmente, foram submetidos(as) a exames, aprenderam a examinar, e até por senso comum podem reproduzir esses métodos avaliativos, então extinguir a forma tradicional de avaliar exige comprometimento e dedicação como explica Cipriano Luckesi:

Para aprender a agir com avaliação da aprendizagem, necessitamos de colocar à nossa frente esse desejo, tomá-lo em nossas mãos, dedicando todos os dias atenção a ele, agindo e refletindo sobre nossa ação, fazendo diferente do que já foi, em compatibilidade com o que efetivamente significa avaliar. Não basta somente termos uma intenção e um desejo genérico de mudar. Não basta gostar da literatura e das conversas sobre avaliação. É preciso decidir investir cotidianamente nessa atividade.⁹

Dessa forma a avaliação da aprendizagem necessita estar vigente na rotina escolar, cabendo à comunidade escolar entender o porquê de sua existência e qual sua importância, para que, novamente, o senso comum não impere no chão da escola. Sobre essa questão,

⁷ HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 18. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000, p. 53.

⁸ RABELO, Edmar. *Avaliação: novos tempos e novas práticas*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 81.

⁹ LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1996, p. 30.

Thomas Angelo e Kathryn Cross¹⁰, defendem que o(a) professor(a) precisa implementar variadas formas de avaliação, que possam ser utilizadas de modo contínuo no decorrer das aulas. Esses métodos devem ser criados e aplicados pelos(as) professores(as), com o objetivo de fornecer ao(a) docente uma informação frequente e contínua sobre o desenvolvimento escolar de seus (suas)alunos(as). O acervo dinâmico de dados precisos que avaliações em classe fornecem sobre o aprendizado dos(as) alunos(as) permite aos professores uma reflexão de sua própria prática pedagógica, possibilitando um redirecionamento dos objetivos e maneiras de apresentar os conteúdos, adequando-os à realidade dos educandos. Esta é a função primeira do docente, já que, apenas para ter acesso aos conteúdos, um livro pode cumprir essa tarefa. Essas avaliações processuais possuem o objetivo de colaborar, direcionar e redirecionar a ação docente diária.

Os autores citados descrevem a avaliação constante em sala de aula como sendo focada em quem aprende, centrando na observação dos(as) estudantes, propiciando um ciclo bilateral favorável, apto a auxiliar os(as) discentes a aprenderem a se avaliarem, além de ajudar os(as) docentes a avaliarem tanto a si mesmos como aos aprendentes. Nesse contexto, o(a) professor(a) pode não atribuir notas e/ou classificar os(as) alunos(as), mas elencar o quanto eles aprenderam, quais dificuldades foram superadas e as que precisam de atenção adicional, adaptando à realidade da turma, sempre pensando nas necessidades de aprendizagem dos(as) estudantes, buscando criar um fluxo de informação ininterrupto.

Thomas Angelo e Kathryn Cross preconizam a seguinte estratégia:

Para empregar o Trabalho de Minuto, o professor interrompe a aula uns dois ou três minutos mais cedo e pede aos alunos que respondam brevemente a alguma variação das duas perguntas seguintes: Qual foi a coisa mais importante que você aprendeu nesta aula? Qual foi a questão importante que ficou sem resposta? Os estudantes escrevem suas respostas e as entregam.¹¹

O benefício do Trabalho de Minuto se deve principalmente ao pouco tempo que demanda, auxiliando os(as) educadores(as) a perceberem, como os discentes estão compreendendo alguns fragmentos importantes das aulas. Desta maneira a metodologia pode ser alterada, em caso de necessidade, com a informação coletada. Essa avaliação ininterrupta, integrada às atividades de ensino e aprendizagem, norteada para a constatação das habilidades e dificuldades dos(as) alunos(as), é a premissa primordial de um ensino eficaz e da melhoria das aprendizagens. Os(as) docentes não devem usar artificialmente as estratégias

¹⁰ ANGELO, Thomas; CROSS, Kathryn. *Classroom assessment technique: a handbook for college teachers*. 2nd ed; San Francisco: Jossey-Bass, 1993, p. 45.

¹¹ ANGELO; CROSS, 1993, p. 148.

mencionadas. Portanto essas sugestões avaliativas são sugestões que servem de referencial para novas propostas. A Personalização do processo avaliativo é importantíssima, o(a) professor(a) vai adaptando à turma e criando a metodologia avaliativa mais adequada a cada grupo. A necessidade de um percurso avaliativo dinâmico fica mais evidente ainda na próxima divisão do capítulo.

1.3 Novas concepções de avaliação para o Ensino Religioso

Será debatido a necessidade dos(as) professores(as) abandonarem práticas avaliativas desatualizadas e estabelecerem uma nova abordagem em relação ao percurso avaliativo, além de apresentar as virtudes do Ensino Religioso.

A avaliação do(a) aluno(a) é também, de certa maneira, a avaliação do(a) docente. O baixo desempenho do(a) estudante é, também, de algum modo a baixa performance da forma que este conteúdo foi trabalhado pelo(a) professor(a). É a própria escola que se avalia na avaliação de seu aluno(a). Assim, é imprescindível que o(a) professor(a) repense suas práticas pedagógicas e suas intenções de avaliação dos(as) alunos(as), direcionando um novo olhar para o processo avaliativo em um caminho de construção e reconstrução de métodos avaliativos, uma vez que a avaliação é a mediação do processo de ensino e aprendizagem em uma compreensão dialética de desempenho do(a) estudante, do(a) educador(a) e da realidade escolar. Segundo Jussara Hoffmann:

O contato com professores de diferentes realidades educacionais (da educação infantil à universidade) leva-me a crer que a ação autoritária, exercida pela maioria, encontra-se explicada na sua concepção de avaliação como julgamento de resultados, reflexo do modelo de avaliação vivenciado enquanto educandos e dos pressupostos teóricos que embasaram seu curso de formação.¹²

O contexto avaliativo destacado por Hoffmann parece uma situação ainda atual, pois durante o estudo sobre as maneiras de avaliar, ainda é recorrente um modelo bem conhecido, já que ele foi utilizado em muitos(as) professores(as), assim vários(as) docentes reproduzem o modelo avaliativo que vivenciaram quando cursaram o ensino básico. A avaliação não deve ser implementada ao processo educativo de forma traumática na construção humana, ela é uma ferramenta importante para o entendimento do processo de ensino-aprendizagem, auxiliando os conteúdos que se relacionam com o mundo ao seu redor, não podendo desta forma ser reduzida a somente testes e provas.

¹² HOFFMANN, 2007, p. 23.

Deve ser considerado que a avaliação é uma constante na vida do(a) educador(a), que interage com seus estudantes. Neste convívio, ao interpretá-los os avalia, não com notas, mas de forma constante e abrangente. Pensamos que somos avaliados de diversas maneiras e com muitos sentidos, nos âmbitos: familiares, sociais e educacionais, esse ato de avaliar e ser avaliado em todos os momentos é um processo constante de elaboração e reelaboração formativa da nossa forma de ser e de atuar no mundo. E no processo de ensino-aprendizagem não é diverso, pois consideramos a avaliação como uma ferramenta sempre presente desse processo que adquire sentido singular em busca da aprendizagem que reflete no trabalho pedagógico em momentos de ensino e aprendizagem.

De acordo com Marlene Grillo e Valderez Lima:

As informações que a avaliação fornece, e aqui se está tratando de uma avaliação diagnóstica, têm forte impacto tanto para o professor como para o aluno. É por meio dos resultados da avaliação que o aluno toma conhecimento do estágio em que se encontra sua aprendizagem, do significado do esforço realizado e do que deixou de realizar e das consequências que tais fatos acarretam.¹³

Nessa perspectiva, fornecendo significados ao Ensino Religioso como uma área de conhecimento que precisa ser ampliada, assim as tarefas rotineiras de ensino devem ser pensadas e implementadas como ato avaliativo de forma estratégica que alcance as necessidades de cada discente, de cada realidade escolar que dê sentido ao ato educativo para ampliação e restabelecimento cujos conhecimentos sejam relacionados e coerentes a esse ensino. Nessa realidade, “o Ensino Religioso como componente curricular integrante e integrador do currículo necessita do processo de avaliação que deve ser entendido como um instrumento contínuo para aperfeiçoamento da prática pedagógica colaborando na crescente busca do ser”¹⁴. Desta forma, é imprescindível que a avaliação se renove, se realize nos contextos e nas alterações sociais que fornecem ao meio escolar.

A escola é o espaço de construção de conhecimentos e, principalmente, de socialização dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados. E, como todo conhecimento humano é sempre patrimônio da humanidade, o conhecimento religioso deve também estar disponível a todos que a ele queiram ter acesso. Por questões éticas e religiosas, e pela própria natureza da escola, é

¹³ GRILLO, Marlene. LIMA, Valderez. Especificidades da avaliação que convém conhecer. In GRILLO, Marlene; GESSINGER, Rosana (Org.). *Por que falar ainda em Avaliação?* Porto Alegre: Edipucrs. 2010, p. 17.

¹⁴ GOMES, Suzana dos Santos. A Avaliação no ensino religioso escolar: perspectiva processual. *Revista Horizonte*, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 124-128, 2003.

função dela propor aos educandos a adesão e vivência desses conhecimentos, enquanto princípios de conduta religiosa.¹⁵

A experiência e a cultura do alunado devem ser levadas em conta nos processos escolares. No que tange especificamente ao Ensino Religioso, é inegociável o respeito que a avaliação da aprendizagem, tem que promover em relação à filosofia de vida do(a) estudante. Esse panorama é vasto e complexo para a área avaliativa, pois pede um tratamento coerente do que podemos trabalhar na avaliação do Ensino Religioso. Esse Componente Curricular está ligado à escola e à cultura do país, estabelecendo um norte organizado de leitura e compreensão da realidade, primordial para promover a atuação do cidadão na sociedade de maneira independente. É importante refletir a respeito dos conceitos elementares que compõem as manifestações religiosas nas ações coletivas, uma vez que o Ensino Religioso pode alimentar suas indagações de forma complexa a partir dos fenômenos religiosos observados na realidade em que os(as) alunos(as) estão inseridos, pois estes estão vivenciando um momento delicado em seu desenvolvimento, ou seja, a infância e a adolescência.

A Constituição Brasileira de 1988 determina que sejam estabelecidos conteúdos mínimos que garantam a formação básica e comum do(a) cidadão brasileiro(a).

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. § 1.º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. § 2.º 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.¹⁶

Dessa forma, se entende que o Ensino Religioso está ligado com o conhecimento empírico dos discentes, os entendimentos historicamente adquiridos e as exigências socioculturais da atualidade. Portanto, um dos benefícios proporcionados pelo Ensino Religioso é a sua capacidade de auxiliar no entendimento do pluriculturalismo religioso, salientando o sagrado e suas inúmeras demonstrações religiosas, promovendo uma reflexão sobre o cotidiano num cenário de percepção sobre si mesmo e a sociedade.

Nessa perspectiva deve se defender uma formação para a diversidade, já que a escola é um dos espaços sociais mais significativos para o desenvolvimento humano e intelectual da humanidade. O Ensino Religioso pode ser entendido como recurso ideal para elaboração de

¹⁵ SOARES, Afonso Maria Ligorio. STIGAR, Robson. Perspectivas para o Ensino Religioso: A Ciência da Religião como novo paradigma. *Revista Rever*, Rio de Janeiro, jan/abr. 2016, p. 138-152.

¹⁶ BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Presidência da República [online].

indagações que ajudem no fomento das inteligências, da curiosidade científica e da empatia artística. Nessa lógica, o currículo implementado nas escolas precisa ser debatido coletivamente, em cada unidade de ensino, objetivando encarar os desafios que o pluralismo cultural apresenta. Esses desafios requerem a garantia de uma educação pautada na democracia, com foco na diversidade. Dessa forma, a escola precisa debater as diferenças estabelecidas no encontro entre as culturas e as religiões. O ambiente escolar deve acolher todos e propiciar um debate amplo entre as diversas manifestações culturais, diferentes saberes e diversas perspectivas. Consequentemente a educação para a diversidade possui como premissa primordial a determinação de não aceitar a imposição de políticas curriculares engessadas, que em alguns casos ainda estabelecem um norteamento positivista do currículo, não colaborando de maneira assertiva para a consideração de assuntos culturais não alcançados no currículo. Assim, o Ensino Religioso pode contribuir muitíssimo, já que pode ofertar ao(a) aluno(a), reflexões que se constituem como patrimônio da humanidade, criando situações de aprendizagem e entendimento em relação a dinâmica dos diversos movimentos culturais, além da identificação dos diversos elementos culturais de criação histórico-cultural do Brasil.

Portanto ao preparar e escolher os conteúdos do Ensino Religioso é importante considerar a necessidade de realizar concomitantemente a interação entre a sociedade, a escola, a cultura, as aprendizagens socialmente defendidas, a teoria e o cotidiano. Somente assim, a escola pode gerar e implantar um projeto cultural. Esse movimento do currículo não se restringe aos conhecimentos relacionados a realidade dos estudantes, implementando novos conhecimentos, e auxiliando no itinerário formativo dos estudantes. Nesse sentido, o currículo direcionado para a formação humana, precisa garantir o acesso aos artefatos culturais, pois é dessa maneira que se alcança um currículo compatível com a diversidade.

As áreas de conhecimento são intrinsecamente relacionadas, já que tratam das noções fundamentais sobre fenômenos, processos e interações, que colaboram para a construção de saberes, competências, habilidades, valores e hábitos sociais imprescindíveis a vivência de uma de uma cidadania satisfatória. Aprendizagem não é apenas resultado, não é um produto, não é somente resposta correta. Normalmente muitas escolas e professores realizam somente uma análise do resultado, sem considerarem o processo ensino-aprendizagem por inteiro. Nessa construção do conhecimento, o currículo é a condensação da compreensão geral do conhecimento construído pela sociedade. Estabelecer um exercício de reflexão da ação pedagógica é uma premissa importante para melhor estruturar o processo pedagógico em

todos os Componentes Curriculares. Em diversos momentos, na formação de professores, os conhecimentos estão dissociados do contexto da sala de aula e os conteúdos estipulados nas disciplinas, distantes do cotidiano dos alunos. Corrigir esse descompasso é o desafio que deve ser enfrentado por todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Essa situação exige uma reflexão sobre o saber, considerado como um grupo de conhecimentos organizados, e passíveis de serem trabalhados por uma metodologia pedagógica. Tudo isso organizado em um currículo.

Uma das características do Ensino Religioso é a capacidade de fomentar o entendimento da pluralidade cultural e religiosa nacional, possibilitando uma ponderação em relação ao contexto da religião no âmbito escolar, buscando a compreensão sobre si e o outro. Na rotina escolar, as indagações oriundas de temáticas religiosas são confrontadas pelos discentes e suas famílias, além das regras de convivência e dos elementos da organização social. Desta forma na organização dos conteúdos do Ensino Religioso, é importante estabelecer simultaneamente a mediação entre sociedade, escola, cultura, aprendizagens, teoria e prática. Portanto propor um Ensino Religioso para a diversidade pressupõe compromisso com a transformação dos processos educativos que são desenvolvidos na escola, exigindo mudanças nas práticas educativas que, infelizmente, continuam priorizando a religião e a cultura dominantes na sociedade, focando conteúdos que mostram com mais ênfase conceitos valorizados por certos grupos sociais, dificultando o acesso à cultura popular e a temas polêmicos que demandam uma reflexão mais complexa como, por exemplo, o problema da miséria, desemprego, preconceito e consumismo.

Nesse contexto, o Componente Curricular Ensino Religioso deve buscar o aperfeiçoamento da compreensão, em relação ao fenômeno religioso e sua pluralidade, como é defendido no trecho:

lança o olhar para a diversidade cultural formadora do povo brasileiro e firma em todo o território nacional tendo em vista transcender os muros divisórios geradores da intolerância religiosa, bem como superar atitudes alicerçadas na falta de conhecimento e, portanto, preconceituosas.¹⁷

Esse olhar precisa estar contemplado no processo avaliativo e no currículo. É também primordial debater a interpretação da avaliação, pois no Ensino Religioso o processo avaliativo surge do conhecimento escolar tratado como algo importante, sistematizado, contextualizado, em permanente construção e transformação. Esse ato de apreciar os dados

¹⁷ SCHLÖGL, Emerli. *Ensino fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais*. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2010, p. 83.

fornecidos pela avaliação é um dos trabalhos pedagógicos mais complexos de realizar, juntamente com a coleta de informações sobre o processo de ensino-aprendizagem. Por isso a necessidade de construir um processo avaliativo: constante, bem planejado e implementado de forma coerente, com os objetivos que favoreçam a aprendizagem. Nesse raciocínio o processo avaliativo conduz todo o trabalho, orientando as ações pedagógicas como temos a seguir: “A avaliação nos dá resposta a estas perguntas: — Os objetivos foram alcançados? O tempo previsto foi suficiente? O programa foi cumprido? (tarefa) Outros objetivos foram alcançados de maneira indireta”¹⁸?

De acordo com os PCNER¹⁹, a natureza processual da avaliação percorre os objetivos, os conteúdos, as ações pedagógicas e didáticas, produzindo três instâncias articuladas: avaliação inicial, avaliação formativa e avaliação final; que podem seguir essa ordem de aplicação ou serem intercaladas, tudo depende das necessidades requeridas pela atividade educativa. A avaliação inicial é de essência primordialmente investigativa, para a organização dos planos de trabalho. Essa avaliação tem cunho histórico, antropológico, contextual e epistemológico, com o objetivo de dispor de informações pedagógicas verdadeiras dos envolvidos no processo. A avaliação formativa é de caráter formal e ordenado. Acompanha o processo de ensino-aprendizagem por inteiro. Relatórios, trabalhos em grupo, exposições, registros e auto avaliações (dos(as) alunos(as) e dos(as) professores(as)), são exemplos dos possíveis exercícios a integrarem o conjunto de subsídios que proporcionam uma avaliação com dados verídicos e objetivos. Esta avaliação estará entregando informações subjetivas e objetivas em relação a aprendizagem, assim como estará norteando a organização de novas temáticas, conteúdos e metodologias mais satisfatória, a serem implementadas. A avaliação final pode abranger os instrumentos que buscam avaliar, o final de uma etapa do processo de desenvolvimento de habilidades e competências.

O Ensino Religioso pode ter na avaliação um elo, entre a aprendizagem dos(as) discentes e o trabalho dos(as) educadores(as) na elaboração coletiva dos conhecimentos. Tratando a avaliação de forma processual, visando o objetivo de promover o diálogo, criando oportunidades aos aprendentes e professores para que eles se tornem pessoas melhores, por meio de percepções plurais, num permanente trabalho de construção e desconstrução de conhecimentos.

¹⁸ SANT’ANNA, Ilza. *Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e Instrumentos*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 24.

¹⁹ FONAPER. Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso*. São Paulo: AM Edições, 1997.

Tudo que foi discutido até aqui, demanda do(a) docente muito empenho e preparo, por isso inúmeros esforços continuam ocorrendo, com o intuito de se estabelecer premissas consistentes direcionadas ao aperfeiçoamento da formação docente para o Ensino Religioso. O domínio de competências como o comprometimento com a metodologia científica, que demanda cuidado para que o Ensino religioso não se torne um estudo teológico, além da compreensão da complexidade do fenômeno religioso são exemplos de tais competências.

E as competências que os(as) estudantes devem desenvolver ao término do curso? O Ensino Religioso se torna mais interessante quando se constitui por uma construção coletiva, nessa perspectiva o estudante deve, antes de ler um texto sobre determinada realidade, compreender essa realidade que o texto menciona. Ainda nessa lógica, a avaliação pode ligar o ensino e o que se deseja alcançar na formação do aprendente em diversos âmbitos, não apenas no cognitivo, mas também no afetivo e social. Portanto os instrumentos avaliativos devem superar os procedimentos tradicionais, focados em provas e testes. A tabela²⁰ abaixo apresenta exemplos de instrumentos avaliativos, reiterando que a relevância de um instrumento de avaliação não é seu formato, mas seus objetivos e como são utilizadas as informações que ele revelou.

Instrumento	O que é?	O que exige do professor	O que exige do estudante
Observação e registro	Olhar orientado para os objetivos e registrado em forma de frases para acompanhar o processo educativo vivido	<ul style="list-style-type: none"> — Estabelecer formas de registros a partir de objetivos claros — Analisar crítica e reflexivamente o processo de avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> — Anotações em sala de aula, projetos, relatos, debates, etc. — Arquivo de atividades: referência histórica do seu desenvolvimento (portfólio)
Debate	Troca de ideias para ampliar conhecimentos sobre o tema e compreender outro	— Escolha de temas relevantes relacionados ao cotidiano dos estudantes	Exposição sobre a forma de compreender o tema em questão
Autoavaliação	Atividade de reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem	— Consciência crítica em relação aos instrumentos e conteúdos abordados	— Consciência crítica em relação aos modos de agir que utilizam frente às tarefas que lhes são propostas.

²⁰ RODRIGUES, Edile M. F.; JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; MARTINS FILHO, Lourival J. *Perspectivas pedagógicas do ensino religioso – formação inicial para um profissional do ensino religioso*. Florianópolis: Insular. 2015, p. 144.

Trabalho em grupo	Produção realizada em parceria pelos alunos, sempre orientadas pelo professor.	— Considerar as condições de produção (tempo, nível de envolvimento, fontes de informação e recursos materiais utilizados)	— Cooperação e realização de ações conjuntas, partilha, confronto e negociação de ideias
Seminário	Exposição oral que permite a comunicação das informações pesquisadas de forma eficaz, utilizando material de apoio adequado	— Escolha de temas relevantes relacionados ao cotidiano dos estudantes	Pesquisa, planejamento e organização das informações, além de desenvolver a capacidade de expressão em público.
Participação em sala de aula	Análise do desempenho em fatos do cotidiano da sala de aula ou em situações planejadas	— Perceber como o estudante constrói o conhecimento, acompanhando todos os passos desse processo	— Desempenho em fatos do cotidiano da sala de aula ou em situações planejadas
Prova	Avaliação da capacidade de expressão e organização das ideias por meio de perguntas dissertativas ou objetivas	— Elaborar perguntas que permitam não apenas demonstração do objeto da avaliação, mas relações, análise e sínteses.	Estabelecimento de relações, resumo, análise e julgamento do objeto da avaliação
Avaliação entre pares	Momentos nos quais os estudantes refletem sobre os trabalhos e ações uns dos outros	— Mediar e orientar propondo pauta de observação sobre a produção	Colaboração e percepção de si e do outro como constituinte no processo de aprender

Estão também nos parâmetros de avaliação a análise do método de trabalho do discente, autonomia da reflexão, participação significativa no decorrer das aulas. Esses critérios são subjetivos à interpretação, portanto não conclusivos, cabendo ao professor(a) utilizá-los de maneira transparente em suas orientações aos estudantes. Posto isto, o planejamento de ensino exige ser construído de forma racional e qualitativamente efetiva, para que as ferramentas de avaliação da aprendizagem estejam em harmonia, produzindo os dados necessários que serão utilizados no decorrer do processo ensino-aprendizagem. A avaliação da aprendizagem, desta forma, permite implementar uma ação que foi planejada dentro de um alicerce teórico. Não será qualquer desfecho que servirá, mas sim um resultado adequado à teoria e à prática pedagógica utilizada. Dessa forma: “Avaliar significa atribuir algum valor, e não implica desvalorização [...] Avaliar é: 1) Ver se valerá a pena! 2) Ver se vale a pena! 3) Ver se valeu a pena! Avaliar não é rotular alguma coisa e muito menos

alguém”²¹. Assim aquela avaliação final com intuito apenas de constatação, que muitas vezes rotula os(as) educandos(as) e aponta os(as) aprovados(as) e os(as) reprovados(as), não estabelecendo mudanças no percurso formativo dos(as) estudantes, não é satisfatória nem eficiente.

As ações pedagógicas também devem ser refletidas e avaliadas. O(a) professor(a) precisa questionar e avaliar sua própria prática, aprimorando a formação do docente, desta forma será facilitado a geração de conhecimento e entendimento da aprendizagem desenvolvida pelos(as) educandos(as). Portanto, a avaliação da aprendizagem escolar requer que o(a) professor(a) esteja disposto a acolher os(as) estudantes, independentemente da situação em que estejam atravessando, para que, a partir desse momento, eles possam ser auxiliados em seus projetos de vida. Com esse raciocínio, é necessário ter cautela na implementação das práticas pedagógicas, diagnosticando e reavaliando permanentemente o melhor trajeto para o desenvolvimento educacional. Conseqüentemente, a avaliação da aprendizagem escolar não determina aprovação ou reprovação do(a) aluno(a), mas sim acompanhamento permanente para o seu progresso por inteiro.

A cultura é o assunto da educação, sua substância e sua alma. O currículo são as escolhas realizadas dentro dessa cultura. No entanto, com a diversidade cultural, surge movimentos de reivindicação dos grupos culturais dominados, que lutam para terem seus fundamentos culturais valorizados e refletidos na cultura nacional, já que por trás das divergências existe apenas uma humanidade. Os(as) Educadores(as) que trabalham o Componente Curricular Ensino Religioso se encontram no meio de duas grandes áreas: a das Ciências da Religião e a das Ciências da Educação. Dedicam-se em debater e estudar a temática do fenômeno religioso, ao mesmo tempo em que ensinam crianças e adolescentes, conhecimentos da sociologia, psicologia, antropologia, ciências que estudam o movimento religioso em suas diversas perspectivas. Portanto, a didática organiza concepções inclusas nas dimensões epistemológica, psicológica e didática. Assim, é indispensável discutir o currículo nos cursos de formação de docentes, uma vez que o percurso de formação de professores é, de certa forma, um processo curricular, e a formação será construída através do projeto pedagógico do curso.

Observa-se a que o Ensino Religioso demanda também uma ponderação pedagógica efetiva em sua estrutura, o que exige a implementação de fundamentos, no mapeamento curricular do país. Fica evidente que o Ensino Religioso pode contribuir com a pluralidade

²¹ SANT’ANNA, 2014, p. 16.

religiosa, e este tem a aptidão de extrapolar a superfície dos acontecimentos, gestos, ritos e normas, já que faz uma leitura de toda a realidade de forma complexa, e pode agir na sociedade como ferramenta transformação. Nesse cenário, a dificuldade de assimilar os inúmeros aspectos que fundamentam o Ensino Religioso, emerge na escola como um desafio importante, quando se busca garantir premissas para a estruturação da formação do(a) educador(a) e da produção de subsídios para professores(as) e alunos(as). A maneira de se estruturar um currículo está intrinsecamente interligada à intencionalidade educativa de quem o organiza e o executa.

Por que e para que temos Ensino Religioso nas escolas públicas? E o que se ensina? Ensino Religioso aprende-se? E, como aprende-se? Quais os objetivos do processo ensino-aprendizagem? O que os(as) alunos(as) devem aprender? Essas indagações fornecem sentido à proposta do Componente Curricular, demandando um entendimento crítico. Portanto o Ensino Religioso deve ser norteado por uma concepção curricular contextualizada, que determine experiências metodológicas trabalhadas a partir da transdisciplinaridade e interdisciplinaridade. Para enfrentar esse desafio, é preciso ter seus objetivos e fundamentos teórico-metodológicos claros, com a finalidade de orientar uma reflexão complexa em relação ao fenômeno religioso, promovendo um diálogo intercultural com a pluralidade cultural religiosa nacional e universal.

O conhecimento religioso tratado de forma científica, precisa ser compreendido pela escola como uma dimensão fundamental, da formação integral do aprendente, da sua humanização, com intuito de oferecer-lhe um desenvolvimento intelectual, que lhe permita conviver livremente e respeitosamente com a diversidade religiosa. Em 2015, a Unesco publicou um documento nomeado Educação para a cidadania global: alinhando os estudantes aos desafios do século XXI, no qual apresenta uma perspectiva multifacetada da educação, buscando a cidadania global, incluindo temáticas que pensam as necessidades sociais do planeta, defendendo um currículo social significativo para o itinerário formativo dos cidadãos, com o objetivo de transformar os problemas sociais que fragilizam a harmonia da nossa sociedade. Nesse sentido, a educação para a cidadania global deve assumir uma identidade coletiva nos(as) educandos(as). Desse modo, em 2016, a Unesco publicou o documento repensar a educação: Rumo a um bem comum mundial? no qual defende uma perspectiva humanista na educação, que foque um modelo de desenvolvimento humano, pautado pela paz, inclusão e justiça social. O documento defende ainda diz que a aprendizagem deve extrapolar a visão tecnicista e capitalista, objetivando unir as dimensões da existência humana.

A educação então seria um bem comum? O documento ressalta o apelo popular por maior comprometimento, transparência, equidade e igualdade. Essa demanda deve influenciar as matrizes curriculares e as políticas públicas educacionais. O texto ainda afirma que a educação e o conhecimento devem ser considerados como bens comuns mundiais já que são um direito e um bem público, pois o ser humano é um ser relacional, que constrói e aprofunda conexões consigo mesmo, com outros indivíduos e com o Transcendente. Esse conhecimento deve ser debatido na escola, com o intuito de amplificar a consciência dos estudantes sobre o fenômeno religioso, quer dizer, colaborar com o diálogo, o respeito mútuo e a harmonia social.

No contexto, onde o Ensino Religioso se torna uma ferramenta primordial para praticar a tolerância e a cultura de paz, a avaliação se constitui como parte importante do processo de ensino-aprendizagem. Por esse motivo, o próximo capítulo dispõe sobre a fundamental interligação entre o Componente Curricular em questão e o processo avaliativo.



2 AVALIAÇÃO E ENSINO RELIGIOSO

Neste capítulo estão postos os argumentos favoráveis a indispensabilidade da avaliação no Ensino Religioso, o poder de transformar a sociedade deste Componente Curricular e a necessidade da formação continuada dos(as) professores(as) contemplarem o processo avaliativo, com intuito de aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem.

2.1 Todos os Componentes Curriculares precisam implementar um processo avaliativo

Esta divisão de capítulo trata do debate e da argumentação em defesa do caráter obrigatório de práticas avaliativas no Ensino religioso escolar.

No desenvolvimento educativo, a avaliação tem que fazer parte de todas as etapas do processo de formação estudantil, do diagnóstico da aprendizagem até o momento da reflexão da prática pedagógica. Essa relevância da avaliação, tem que funcionar em todos os Componentes Curriculares, não sendo plausível, que o processo avaliativo seja negligenciado, com o argumento de ser um Componente Curricular que não reprova e/ou não é obrigatório, já que o intuito da avaliação não é aprovar ou reprovar, mas sim assumir uma perspectiva formadora, possibilitando também uma reflexão sobre a ação pedagógica.

Para garantir essa função, a avaliação deve estimular o trabalho com o novo, em um aspecto criativo, chegando-se ao principal significado da avaliação: acompanhar o desenvolvimento estudantil, promover as possibilidades de aprendizagem e mudar as práticas docentes não efetivas, norteando novos trajetos formativos, ultrapassando dificuldades e fomentando novas ações educativas.

Para assegurar uma estrutura avaliativa no Ensino Religioso, instrumentos variados são necessários para diagnosticar: o quanto os(as) estudantes internalizaram das competências e habilidades previstas, esquecendo de relacioná-las com outros Componentes Curriculares. Essas aprendizagens devem ser acompanhadas, nos mais diversos cenários do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido os(as) discentes precisam estabelecer um convívio respeitoso com os demais membros da comunidade escolar que podem possuir crenças religiosas divergentes, proporcionando tolerância. Assim o fenômeno religioso será visto como um elemento cultural e que pode ser característico de cada grupo social.

No percurso avaliativo do Ensino Religioso, deve ser considerado também a frequência dos(as) estudantes nas aulas. Mesmo que notas sejam estabelecidas ou alguma

nomenclatura que estabeleça aprovação ou reprovação. A avaliação necessita ser registrada através de instrumentos que possibilitem a identificação dos progressos adquiridos ao longo dos estudos. Na rotina escolar, diversas ferramentas avaliativas devem ser apresentadas: seminários, pesquisas bibliográficas, provas pesquisadas, testes, debates, relatórios de campo etc. Portanto a avaliação é parte integrante do trabalho docente. Essa tarefa de avaliar tem que ser realizada de acordo com o que está descrito no Projeto Político Pedagógico, na Proposta Pedagógica Curricular e no Plano de Trabalho Docente.

Desta forma, é indispensável o processo avaliativo no Ensino Religioso, como forma de garantir a formação de sujeitos que produzam significados para a sociedade, que entendam de forma crítica o cenário social e histórico de que são, em parte, consequência. A avaliação com essa premissa, busca colaborar com o entendimento dos obstáculos para aprendizagem, possibilitando as alterações adequadas, com intuito de remover esses entraves, para que essa aprendizagem se realize e a escola se torne mais interligada com a comunidade e a sociedade. Não há justificativa para não avaliar ou somente identificar que o(a) estudante aprendeu ou não aprendeu. O mais importante é nortear a prática pedagógica que se concretiza em sala de aula, e a função da avaliação ajuda a desenvolver um projeto de futuro social, pela reflexão em relação a experiência do passado e a mudança de rota no presente, num trabalho coletivo em benefício do processo ensino-aprendizagem. Na sala de aula, o(a) docente é quem realiza as escolhas avaliativas e efetiva com um planejamento intencional, que deve abranger a realidade e o conhecimento prévio dos(as) jovens.

A escolas defensoras de uma avaliação baseada na classificação, terminam por a usarem de forma redundante e até mesmo exclusiva um mesmo tipo de ferramenta avaliativa, desta forma se reduz bastante o potencial de extrair dados a respeito dos variados processos cognitivos dos(as) alunos(as), tais como: observação, descrição, argumentação, análise crítica, interpretação, criatividade, formulação de hipóteses, etc. Portanto uma atividade avaliativa retrata, apenas, um dado momento específico, e sozinho não pode estabelecer todas as premissas do processo ensino-aprendizagem.

Além disso, a recuperação de aprendizagens deve prosseguir de acordo com o seguinte raciocínio: as competências e habilidades escolhidas para o ensino são determinantes para o projeto de vida do(a) aluno(a), então, é preciso priorizar todos os mecanismos e ferramentas viáveis para que ocorra o desenvolvimento dessas aptidões. A recuperação é exatamente isso: o empenho de redirecionar os posicionamentos metodológicos, para garantir a aprendizagem. Com essa premissa, a recuperação da nota é uma consequência do desenvolvimento

satisfatório do conhecimento. Assim, a essência da avaliação da aprendizagem escolar é diagnosticar para intervir. A escolha das temáticas a serem trabalhadas, os posicionamentos metodológicos e a transparência dos critérios avaliativos, demonstram a intencionalidade e os objetivos do ensino, já a pluralidade de ferramentas avaliativas e a perspectiva de avaliação, potencializa aos aprendentes diversas formas de manifestarem o conhecimento. Ao docente, compete apoiar o desenvolvimento da formação do alunado e a consolidação dos processos cognitivos.

De acordo com as questões apresentadas, o conceito de avaliação não pode ser uma determinação individual do(a) educador(a). Essa relevância da avaliação deve envolver a comunidade escolar, para que todos assumam suas funções, reforçando um trabalho pedagógico eficaz para a formação dos(as) discentes.

Portanto, é interessante destacar nesse momento do trabalho uma maneira de encarar o processo de avaliação da aprendizagem, de acordo com Luckesi que estabelece a avaliação como um ato amoroso²². Ele define o ato amoroso como sendo acolhedor em sua premissa, demonstrando assim, o ato amoroso consigo mesmo e com os demais. Dessa maneira, para o autor:

o momento da avaliação deveria ser um momento de fôlego na escalada para, em seguida, ocorrer a retomada da marcha de forma mais adequada e nunca um ponto definitivo de chegada, especialmente quando o objeto de ação avaliativa é dinâmico como, no caso, a aprendizagem. Com a função classificatória, a avaliação não auxilia em nada o avanço e o crescimento. Somente com uma função diagnóstica ela pode servir para esta finalidade.²³

Então, proceder a avaliação escolar como um ato amoroso é entender esse processo para transbordar a mera classificação dos(as) estudantes. É pensar nos(as) alunos(as) que não os alcançaram a aprendizagem satisfatória e, principalmente, buscar porque isso aconteceu.

Outra dificuldade causada por esse foco na classificação é a tendência da sociedade não enxergar os que não tiveram êxito, sendo esquecidos e excluídos, construindo dessa maneira, uma distinção evidente entre os que conseguem os melhores rendimentos escolares e os(as) demais aprendentes. Essa questão é trata abaixo com a seguinte afirmação:

[...] defendo que a igualdade das oportunidades pode ser de uma crueldade para os perdedores de uma competição escolar encarregada de distinguir os indivíduos

²² É na convivência amorosa com seus alunos e suas alunas e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. Pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnoseológica. (FREIRE, 1996, p. 11).

²³ LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 34 e 35.

segundo seu mérito. Uma escola justa não pode se limitar a selecionar os que têm mais mérito, ela deve também se preocupar com a sorte dos vencidos.²⁴

Com essa premissa, observar e implementar a avaliação, como defende Luchesi é direcionar o olhar para os “vencidos”. Hoffmann ainda colabora nesse sentido, afirmando que a avaliação: “deixa de ser um momento terminal do processo educativo para se transformar na busca incessante de compreensão das dificuldades e na dinamização de novas oportunidades de conhecimento”²⁵. Após conhecer essas ideias apresentadas, percebe-se que a avaliação no Ensino Religioso também pode utilizar essa linha de pensamento avaliativo, devendo começar pela não confessionalidade do Componente Curricular, durante: a utilização de exemplos e imagens de figuras ou personalidades religiosas, a efetiva roda de diálogos sobre os mitos, os fenômenos, as divindades, os conceitos de valores, de movimento, de beleza, de oração, de situação geográfica e etc. A avaliação também pode se balizar em atitudes, pois ao falar de diversidade religiosa falamos de mudança de comportamento consigo mesmo e com os outros. Se educamos para a cidadania, a avaliação deve partir também de meios da cidadania, como por exemplo, na educação das emoções. Segundo Jussara Hoffmann: “Avaliação é movimento, é ação e reflexão.”²⁶ Dessa forma, o Ensino Religioso exige dos estudantes a compreensão da identificação da sua história e do mundo ao seu redor. Assim de acordo com Rodrigues:

O ato de falar sobre algo e de explanar a respeito de algum tema com a finalidade de torná-lo compreensível ou revelá-lo é, em si, um ato de interpretação que produz conhecimento sobre a coisa. Trata-se do movimento de lançar luz sobre algo que estava velado por uma aparência imediata. [...] Essa explicação externa sobre um fenômeno religioso permite que se produza um conhecimento sobre ele que o ordena em quadros mais ou menos claros, segundo seus 1) - índices; 2) ícones/símbolos; e 3) - formas de apresentação. Daí que, após essa construção, chega-se a possíveis classificações (provisórias) das formas de religião, se individuais ou coletivas, se racionais ou mágicas, se pré-modernas, modernas ou pós-modernas, se discursivas ou performáticas, dentre outros parâmetros (não tão fixos, nem tão oclusivamente binários), mas que proporcionam a construção cognitiva do que seja a diversidade religiosa. Pouco a pouco tal conhecimento permite a comparação, a identificação de similaridades e de rupturas entre os modos de religião e, por fim, a compreensão quanto ao que é contínuo entre as religiões e o que as distingue. Esse quadro sobre o fenômeno religioso é que torna possível a reflexão, a crítica e a formulação de opiniões sobre a religião.²⁷

Portanto, é fundamental refletir como se realiza o entendimento do(a) discente acerca da forma como internaliza os conteúdos e de que maneira estes conteúdos podem ajudar em

²⁴ DUBET, François. *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 10.

²⁵ HOFFMANN, Jussara.; ESTEBAN, Maria. (orgs.) *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004, p. 19.

²⁶ HOFFMANN, 2007, p. 52.

²⁷ RODRIGUES, 2015, p. 62.

suas vidas. Não pode ser esquecido que o Ensino Religioso influencia na formação humana para a cidadania. A ação de aprender didaticamente tendo como referência os aspectos de construção e formação para a vida, em uma trajetória do indivíduo se constituindo em sua particularidade e reconhecimento da diversidade, uma formação norteada no que tem significado, motivando o interesse na ampliação do conhecimento, buscando essa formação por meio do estudo do fenômeno religioso, como podemos entender no fragmento abaixo:

[...] a leitura e a codificação do fenômeno religioso com base de sustentação de sua estrutura cognitiva e educativa e visa contemplar tanto a pluralidade que envolve o contexto de sua temática quanto a complexibilidade das duas áreas por ele incorporadas, a saber: a EDUCAÇÃO e a RELIGIÃO.²⁸

Portanto, o fenômeno religioso além de poder abranger a educação e a religião, ajuda no entendimento da pluralidade. Essa formação para cidadania trata da conscientização dos(as) estudantes como indivíduos atuantes na sociedade, possuidores de direitos. Desta forma, precisam contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade mais acolhedora, tolerante e generosa, garantindo a liberdade e a democracia, mitigando as desigualdades sociais. Esse olhar é muito necessário no contexto contemporâneo permeado pelo pluralismo religioso, onde infelizmente a intolerância e os diversos preconceitos estão evidenciados na rotina social.

Desse modo, para trabalhar na escola a história e o entendimento do fenômeno religioso é necessário saber, que estes são construídos e revelados simultaneamente. Por causa desse enredamento é necessário que o(a) professor(a) se comprometa em sensibilizar o(a) estudante a refletir sobre o sentido da vida e o mistério da morte, assunto constante nos movimentos religiosos. Esse contato com o sagrado é mencionado abaixo:

O homem toma conhecimento do sagrado porque este se manifesta, se mostra como algo absolutamente diferente do profano. [...] Encontramo-nos diante do ato misterioso: a manifestação de algo ‘de ordem diferente’ – de uma realidade que não pertence ao nosso mundo – em objetos que fazem parte integrante do nosso mundo ‘natural’, ‘profano’.²⁹

Essa premissa possibilita várias divergências entre os estudiosos da área de Ensino Religioso, a respeito do Ensino Religioso como Componente Curricular escolar. Não se deve converter o Ensino Religioso numa disciplina de História das Religiões. O intuito é propiciar, ainda que no campo da fenomenologia, uma vivência humana relevante que abranja a

²⁸ OLIVEIRA, Lilian Blanck de. (Org.). *Terra e alteridade: pesquisas e práticas pedagógicas em ensino religioso*. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2007, p. 100.

²⁹ ELIADE, Mircea. *O sagrado e o profano: a essência das religiões*. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 17.

perspectiva do Sagrado vigente nos inúmeros discursos religiosos. Dessa forma, essa prática é complexa, pois busca alcançar o ser humano por inteiro, e não somente a visão racional. Como pode ser observado no fragmento a seguir:

O Ensino Religioso poderá despertar o aluno para os aspectos transcendentais da existência como: a busca do sentido radical da vida, a descoberta de seu compromisso com o social e a conscientização de ser parte de um todo. Esse processo de despertar e descobrir, que é permeado de ações, gestos e palavras, símbolos e valores, que só adquirem significação na vivência, na participação e na partilha.³⁰

No decorrer da trajetória do Ensino Fundamental é que se elabora certo entendimento em relação às reflexões concebidas do fenômeno religioso, como por exemplo: Quem eu sou? Qual é a minha origem? Para onde vou depois da morte? Nesse sentido, cresce a necessidade de aperfeiçoar o processo avaliativo, que pode colaborar com um estudo direcionado para a tolerância e diversidade religiosa.

Com intuito de superar essa problemática, o Ensino Religioso pode contribuir nesse sentido, não promovendo uma perspectiva proselitista, doutrinária e/ou confessional. Mas sim, divulgando o pluralismo e uma dimensão direcionada ao diálogo, lidando com as mais variadas concepções religiosas e não religiosas, preparando o(a) aluno(a) de acordo com os valores de respeito a todos com ênfase no diferente. Então o(a) docente deve trabalhar com os(as) educandos a relação existente entre religião e cultura, combatendo o dualismo, como pode ser observado no fragmento abaixo:

A religião, considerada preocupação suprema, é a substância que dá sentido à cultura, e a cultura, por sua vez, é a totalidade das formas que expressam as preocupações básicas da religião. Em resumo: religião é a substância da cultura e a cultura é a forma da religião. Com isso evita-se o dualismo entre religião e cultura. Cada ato religioso, não apenas da religião organizada, mas também dos mais íntimos movimentos da alma, é formado culturalmente.³¹

Assim a avaliação da aprendizagem nesse contexto de formação humana, deve ser elaborada com premissas metodológicas e dinâmicas de ensino que possibilitem ao estudante apreender de forma significativa, a importância da formação enquanto ser-humano. Para Luckesi:

A avaliação da aprendizagem, sob ótica operacional, em sua própria constituição, também está comprometida essencialmente com a Didática. A Didática, desde os gregos antigos, é uma mediação que, através de seus recursos metodológicos, torna

³⁰ JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. *O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 91.

³¹ TILLICH, Paul. *Teologia da Cultura*. São Paulo: Fonte Editorial, 2009, p. 83.

viável o ensino, o que, conseqüentemente, viabiliza a aprendizagem satisfatória na escola.³²

Conclui-se que avaliar não é simplesmente constatar sucesso ou fracasso, mas colaborar com a metodologia do ensino, ajudando para que todos aprendam. Portanto a avaliação não é um processo separado do de ensino-aprendizagem. Avaliar é acompanhar a cada instante o(a) estudante e se auto avaliar como professor(a). No entanto, isso não quer dizer que a avaliação não deva ser registrada. A escola precisa ser transparente em suas escolhas avaliativas. Conforme Jussara Hoffmann:

Para acompanhar cada aluno, em sua expressão única e singular do conhecimento, é iniludível a necessidade da oportunização de muitas tarefas, menores, gradativas e analisadas imediatamente pelo professor. Questionários, exercícios, textos, e outras tarefas escritas são instrumentos indispensáveis em avaliação.³³

Então fica evidente o caráter sistemático da avaliação e a necessidade de instrumentos avaliativos variados. É imprescindível que o(a) docente ofereça aos estudantes momentos, para que esses demonstrem suas habilidades, mas sem transformar o processo de ensino-aprendizagem, somente em um sistema de aplicação das ferramentas avaliativas.

Nesse sentido a avaliação da aprendizagem e a análise dos dados obtidos, devem ser acompanhados de um replanejamento e seguido de novas as orientações para o alunado. Então registrar e institucionalizar o processo avaliativo não é uma atitude antiquada, mas sempre tendo o cuidado para não burocratizar esse acompanhamento, nem de forma alguma tornar o momento avaliativo uma situação de exceção, permeada de ansiedade. Então o mais importante é o (a) professor(a) estar vigilante no desenvolvimento da aprendizagem dos(as) estudantes, por meio também da cautelosa análise da produção oral e escrita dos(as) discentes.

Tendo esse norte, o crescimento educacional do alunado tem que fazer parte do objetivo da escola, e a avaliação colabora com esse foco, inclusive, proporcionando aprendizagem nos momentos avaliativos. Portanto, os procedimentos de avaliação devem proporcionar mais autonomia aos estudantes. Para isso a ação avaliativa da aprendizagem escolar, necessita estruturar-se para obter qualidade nos resultados, intervindo sempre que for necessário.

Diante das diversas ferramentas avaliativas e conseqüente análise dos dados, é imprescindível tomar atitudes para que haja as correções de rota. Intervindo com o intuito de possibilitar ao estudante, mecanismos pedagógicos para que progrida em seu desenvolvimento

³² LUCKESI, 2011, p. 450.

³³ HOFMANN, 2001, p. 108.

educacional. À vista disso, o(a) educador(a) ficará convencido de que a avaliação da aprendizagem escolar é parte integrante e indissociável do trabalho pedagógico.

Ao diagnosticar o desenvolvimento escolar, o(a) professor(a) está também se avaliando e refletindo a respeito do próprio trabalho pedagógico. Ao constatar os progressos e os pontos que ainda precisam avançar, em relação ao processo ensino-aprendizagem dos(as) discentes, o(a) professor(a) conclui como deve proceder com a prática pedagógica, buscando melhorá-la. Infelizmente, esta não é a prática de avaliação escolar rotineira no chão de muitas instituições de ensino. Muitas vezes, as avaliações implementadas em sala de aula, visam alcançar os erros e acertos dos(as) estudantes, valorizando a classificação, e punindo justamente aqueles que mais precisam de adequações metodológicas no processo de ensino-aprendizagem, para avançarem em seu desenvolvimento cognitivo e humano. Essa forma de avaliar equivocada é evidenciada no fragmento abaixo:

As provas estão viciadas desde o princípio, já que se estabelecem determinadas relações entre os professores e alunos que estão tingidas de hipocrisia, quando não de inimizade. A filosofia da prova é a do engano, a do caçador e da caça e, portanto, não promove a cumplicidade necessária entre professor e aluno.³⁴

O(a) aprendente cujo aprendizagem, nesse contexto de exclusão classificatória, termina se desmotivando, não sendo contemplada as suas demandas de aprendizagem. Além das suas especificidades não serem consideradas, assim acaba se distanciando do desenvolvimento formativo desejado pela comunidade escolar, sendo encaminhado de maneira gradativa, para um cenário excludente, competitivo e egoísta.

Posteriormente, como consequência corriqueira dessa interpretação inadequada do processo avaliativo, é o direcionamento do alunado às recuperações, medida essa, pautada no pensamento absurdo, de que o(a) jovem é o(a) culpado(a) por seu desempenho escolar não ter obtido determinados parâmetros. Em diversas situações, os mediadores do processo de ensino-aprendizagem não se dão conta de que, ao direcionarem o processo avaliativo com essas escolhas avaliatórias desacertadas, estão colaborando para o desenvolvimento de pessoas alienadas, egoístas e sem espírito de criticidade, mantendo dessa forma, as estruturas de desigualdade e de injustiça social.

Portanto, é imprescindível estabelecer uma visão avaliativa ampla. Não esquecendo que a educação possui como premissa, a socialização dos principais conhecimentos elaborados pela humanidade, além de preparar para o trabalho, não há como concordar com o conceito de avaliação escolar sendo sinônimo de provas. Já que dessa forma pode ocorrer, de

³⁴ ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 209.

forma equivocada, a preocupação de se avaliar o não essencial, e negligenciar os elementos primordiais para formação humana.

O processo de construção da aprendizagem escolar depende de toda comunidade escolar. Não pode ser, então, uma ação unilateral. Para iniciar Educador(a) e aprendente necessitam manter uma relação de transparência e harmonia. Nesse trabalho coletivo, as falhas e as mudanças de rota, muitas vezes ocorrem. Essas situações que podem atrasar o desenvolvimento escolar dos(as) estudantes, devem se transformar em oportunidades para o crescimento formativo de todos(as). O erro não deve gerar uma busca por culpados, mas sim reflexões no sentido de uma vida consciente e oportunidades de aprendizagens.

Com essa perspectiva a atitude do(a) professor(a) diante das possibilidades de resolução produzidas pelo alunado, precisa considerar o conceito de erro e/ou acerto construtivo. Porque simplesmente acertar ou errar não significa que houve uma aprendizagem efetiva, já o processo de desenvolvimento de habilidades e competências, garante uma formação escolar mais eficiente e aprofundada. Além disso, compreender a origem e os motivos que desencadearam o erro possibilita a superação das dificuldades na jornada formativa escolar.

Com esse intuito, a avaliação não se estabelece como uma medida ou nota exata, tornando-se uma busca do entendimento da pessoa que aprende e evolui ao longo da trajetória escolar. Focando a construção/desconstrução/construção do conhecimento. Essa perspectiva exige uma interlocução entre todos(as) incluídos nesse processo, demanda também uma reavaliação do trabalho pedagógico permanente, uma autoavaliação constante e uma avaliação recíproca entre os(as) estudantes. Nesse processo avaliativo os(as) discentes participam de maneira proativa e com o comprometimento necessário, para internalizarem o conhecimento.

É tarefa do(a) docente refletir a respeito do raciocínio da turma. Ajustando a metodologia no decorrer da sua atividade pedagógica, sempre vigilante ao processo de ensino-aprendizagem do alunado, modificando sua ação didática (toda vez que for necessário) de acordo com a análise dos dados coletados. Como já foi posto, o mediador da aprendizagem deve ofertar variadas ferramentas avaliativas, implementando uma dimensão educativa, que de forma transparente, dialogue com os(as) aprendentes a respeito dos resultados alcançados, tornando as situações avaliativas e as reflexões sobre elas, em momentos permeados de produção de conhecimento. Implementando esta lógica ao desenvolvimento avaliativo, o Ensino Religioso poderá desempenhar de maneira mais eficaz sua capacidade de transformar a sociedade.

2.2 Ensino Religioso, avaliação e ação transformadora

Essa divisão vai discorrer sobre a importância de o Ensino Religioso trabalhar a diversidade, não esquecendo que a sala de aula é também um ambiente plural, e a avaliação é um processo pedagógico indispensável para que ocorram as aprendizagens de forma satisfatória, o resultado desta travessia é uma formação humana que contribui para um país mais solidário e respeitoso.

A sociedade brasileira possui uma enorme pluralidade quando se pensa em religião, devido também as influências: africanas, europeias, orientais, indígenas. Dessa maneira essa riqueza cultural e religiosa está presente no cenário escolar, evidenciada na forma de: atitudes, linguagens, valores, indumentárias, ritos. Esse mundo de diversidade deve ser contemplado de maneira valiosa nas aulas de Ensino Religioso, no entanto envolve um contexto muito sensível, pois trata de fé e valores particulares.

Historicamente, o convívio entre integrantes de culturas e credos diversos foi permeado em muitos momentos por guerras e conflitos. Uma forma de cooperar com a inversão desse quadro é priorizar no Componente Curricular em questão, a formação para cidadania, já que este se mostra uma excelente oportunidade de crescimento cultural, possibilitando ao alunado conhecer as inúmeras culturas e religiões. Como é defendido no fragmento a seguir: “Assim, o estudo, a pesquisa e o diálogo sobre diversidade cultural religiosa se apresentam como um dos elementos para a formação integral do ser humano no espaço escolar encaminham vivências e direito à diferença.”³⁵

Portanto o Ensino Religioso não deve ensinar uma religião. O intuito deve ser o de proporcionar a todos os(as) discentes momentos de reflexão em relação as variadas crenças e principalmente, ensinar como é indispensável ser tolerante e respeitoso com as pessoas, objetivando uma convivência harmônica com o plural.

É necessário que a escola nas suas práticas educativas curriculares ao pensar na avaliação de aprendizagem no Ensino Religioso, possa identificar as diversas possibilidades de desenvolvimento dos(as) alunos(as) e desempenho no decorrer do processo educativo o qual pertence. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER), elaborado pelo FONAPER a avaliação no Ensino Religioso deve ser processual:

³⁵ OLIVEIRA, Lilian B. de. *Formação de docentes para o ensino religioso: perspectivas e impulsos a partir da ética social de Martinho Lutero*. Tese (Doutorado em Teologia área de concentração: Educação e Religião). São Leopoldo: EST/IEPG, 2003, p. 368.

“A avaliação parte sempre da concepção de ensino e aprendizagem. Nessa proposta a abordagem do conhecimento visualiza o Ensino Religioso como algo significativo, articulado, contextualizado, em permanente formação e transformação”.³⁶ Partindo das necessidades que cada realidade educacional exige. O principal desafio que dificulta a avaliação da aprendizagem nesse ensino se refere às legislações desse ensino em que versa na Lei de Diretrizes e Bases Nacional Brasileira – LDB de nº 9394/96 que sofreu mudança no ano de 1997, essa lei afirma que esse ensino é de matrícula facultativa para os alunos, porém é obrigatório esse componente curricular a ser ofertado nas escolas públicas. Nesse contexto entende-se que há um espaço não preenchido a ser superado por esse ensino, por não se ter uma identidade enquanto componente curricular e que há uma necessidade de uma elaboração educativa consistente que permita ao Ensino Religioso ser considerado de maneira comprometida e respeitosa nas escolas.

Por esse motivo, existe a interrogação do que deve ser avaliado na disciplina em questão. Desta forma o debate sobre avaliação da aprendizagem, inclusive no Ensino Religioso, se firma nas de teorias que valorizam as habilidades e competências fornecem novos significados de avaliação escolar que não se reduzem e que são coerentes com os procedimentos de ensino e aprendizagem estabelecidos pedagogicamente e articulados com um fluxo interativo e processual, incentivando as novas habilidades de entendimento crítico, criativo e despertando o protagonismo dos estudantes. Assim, o Ensino Religioso, pode utilizar além dos tradicionais métodos avaliativos como a formativa, a diagnóstica, a somativa e a autoavaliação, refletindo também de forma estratégica para que o processo avaliativo seja efetivado no chão da escola, inclusive, certos conteúdos que dizem respeito a religião, religiosidade, espiritualidade ou mesmo, espiritualidades não religiosas.

Esses novos conceitos de evolução de aprendizagem se fortaleceram com as teorias das Inteligências Múltiplas desenvolvidas pelo psicólogo Howard Gardner na década de 80, nas quais cada indivíduo tem oito tipos de inteligências e o ser humano pode desenvolver uma ou mais de uma dessas inteligências. Existem também as teorias das Pedagogias das competências do sociólogo Philippe Perrenoud na década de 90, que surge da premissa das práticas abertas e coletivas. Então os saberes dos(as) educandos(as) são apreendidos por outros caminhos, não obrigatoriamente nas escolas. Essas novas possibilidades de construir e reconstruir pedagogicamente o processo educativo deve ser estabelecido com metas de aprendizagens, procurando motivar os conhecimentos dos estudantes, pois “a ação educativa

³⁶ FONAPER, 1997, p. 61.

não pode ser “qualquer ação”, mas a mais consistente para alcançar os objetivos estabelecidos”³⁷. Com esse significado, pensar na avaliação é refletir em relação a mudança que ela deve causar nos educandos e nos resultados do processo ensino-aprendizado, conforme Grillo e Lima:

Os princípios aqui apresentados deixam clara a necessidade de coerência e de consistência entre os três elementos que se destacam, quais sejam, ensino, aprendizagem e avaliação. Mostram, portanto, que tanto professor quanto o aluno têm participação no processo avaliativo e são responsáveis pelo êxito alcançado.³⁸

A avaliação escolar não pode ser direcionada apenas pelas expectativas dos educadores, ela deve ser retrabalhada na compreensão dos estudantes e na evolução dos mesmos, sem dependência de quais recursos metodológicos e didáticos serão utilizados para isso, já que não há modelo fixo para aquisição do conhecimento, cada educando se aprimora de forma única. Assim o mais importante é proporcionar habilidades de aprendizagem, estabelecendo uma avaliação que deve ser compreendida no Ensino Religioso.

Esse processo avaliativo tão mencionado precisa contemplar uma nova abordagem do Ensino Religioso, ou seja, suprimir toda e qualquer maneira de enaltecimento de um grupo religioso específico, pois a doutrinação religiosa impõe uma única forma de pensar, gerando exclusão de outros pensamentos, assim inviabilizando a atividade independente de escolha e questionamento. Posto isso, o Ensino Religioso:

[...] não pode prescindir da sua vocação de realidade institucional aberta ao universo da cultura, ao integral acontecimento do pensamento e da ação do homem: a experiência religiosa faz parte desse acontecimento, com os fatos e sinais que a expressam. O fato religioso, como todos os fatos humanos, pertence ao universo da cultura e, portanto, tem uma relevância cultural, tem uma relevância em sede cognitiva.³⁹

Dessa forma essa interligação entre religião e cultura deve fazer parte da educação escolar, pois essa permeia todo o desenvolvimento humano e os canais de relação da humanidade com a sociedade brasileira. Assim o indivíduo pode ser preparado para compreender o mundo, além de ser capaz de enfrentar os desafios existentes na rotina da vivência humana. Proporcionando um espaço escolar de superação de preconceitos. Criando um espaço de desenvolvimento cognitivo interconectado com as dificuldades impostas pela sociedade contemporânea, promovendo reflexões de temáticas que abrangem a pluralidade, ou seja, a riqueza na e da sociedade que também está presente no meio escolar. Sendo um

³⁷ LUCKESI, 2011, p. 57.

³⁸ GRILLO; LIMA, 2010, p. 20.

³⁹ COSTELLA, 2004, p. 104.

espaço educativo, a escola pode debater as normas de convívio social no espaço público democrático, combatendo e prevenindo qualquer tipo de discriminação e exclusão social, acolhendo cada indivíduo, assegurando o exercício da cidadania e a democracia.

Nesse intuito, o Ensino Religioso direcionado para a consciência religiosa é um direito do ser humano. Assim os(as) estudantes podem conhecer todos os aspectos da cultura, possibilitando debate dos problemas elementares da existência humana. Esse Componente Curricular não pode se limitar a um ensino superficial, e sim favorecer uma compreensão de que o processo de ensino-aprendizagem deve ser focado no aperfeiçoamento da capacidade de aprender a aprender e de interpretar a vida. Não esquecendo de respeitar o diferente, aprendendo com ele a coexistir em harmonia, por meio da pluralidade cultural e religiosa presente em sala de aula. Então o Componente Curricular em questão pode e deve assumir também o direcionamento educativo abaixo:

educação para a cidadania deve moldar a cultura de uma sociedade. Para isso, é necessário que haja uma conscientização coletiva onde os indivíduos sejam sensibilizados a proteger a sua vida e também a de seu próximo. Além disso, devem ser incentivados a irem contra a manipulação e a repressão e a lutarem pela vivência da solidariedade, pela comunidade, pela cooperação e pela responsabilidade social.⁴⁰

A ação pedagógica transformadora deve estabelecer uma atitude que promova a interação com outros Componentes Curriculares integrando os estudantes em um trabalho coletivo, buscando uma formação integral. Portanto, o Ensino Religioso não pode ser menosprezado, nem tratado como apenas um conhecimento complementar opcional, já que ele, por meio da comunicação e do diálogo, possibilita o encontro com o outro. Reforçando a compreensão que a diversidade religiosa surge da elaboração cultural, sempre existiu na história da civilização humana como uma maneira de se perguntar o significado da vida.

As competências e conhecimentos elencados na BNCC demonstram a missão do Ensino Religioso, que foi já posta até aqui. Além disso os(as) professores(as) do Ensino Religioso também se dedicam a debater e a pesquisar o fenômeno religioso e as Ciências das Religiões, enquanto também lecionam para crianças e adolescentes. Exigindo dos(as) docentes conhecimentos na área da sociologia, história, antropologia etc. Colaborando com a reflexão sobre o movimento religioso.

Refletindo criticamente em relação às orientações da BNCC referentes ao Componente Curricular Ensino Religioso na Educação Básica, percebe-se que as políticas educacionais

⁴⁰ SEEHAB, Liliansa Claudia; MACHADO, Leo Marcelo P. *Educação, religião, cidadania e cultura*. Curitiba: PUC, 2012, p. 4. [online].

defendidas pela BNCC para a educação brasileira, em um primeiro momento, não abrangiam o Ensino Religioso, pois este não estava contemplado, foi posto tardiamente, como pode ser observado abaixo:

Na versão final, o ensino religioso foi reincorporado ao documento diante da decisão do Supremo Tribunal Federal. O Supremo, considerando a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4439, impetrada em 2010 pela Procuradoria Geral da República, propôs que a adoção do modelo não confessional seria a única maneira de compatibilizar o caráter laico do Estado Brasileiro com o ensino religioso nas escolas públicas. Com essa decisão do Supremo reacendeu a discussão sobre o ensino religioso nas escolas públicas [...]. Também houve pressão para a questão de o ensino religioso retomar a BNCC do Fórum Nacional Permanente do Ensino religioso.⁴¹

A BNCC quando trata do Ensino Religioso contradiz os elementos de suas próprias afirmações, não deixando determinado de forma mais detalhada qual seria contribuição do Componente Curricular em questão para o Ensino Fundamental, já que, a ética, o respeito às diversidades culturais e religiosas, a formação intelectual e cognitiva, o desenvolvimento das boas relações interpessoais e o desenvolvimento humano que são valores destacados nas competências do Ensino Religioso, são também propostos e reforçados nos outros Componentes Curriculares. Seria, então, imprescindível a BNCC estabelecer mais especificamente as contribuições do Ensino Religioso para a educação escolar pública.

Nas escolas, os(as) jovens manifestam inúmeras diferenças religiosas, e isso supera o cenário educacional, já que também envolve o ambiente no qual o sujeito vive, cada indivíduo já possui uma carga cultural que vai sofrendo alterações e sendo reconstruída com o passar do tempo, portanto: “Pensar a diversidade em sua multiplicidade de textos e contextos, presença das singularidades na pluralidade, buscando romper uma perspectiva histórica e monocultural da educação, é pauta intransferível para todo e qualquer processo de educação.”⁴²

Dessa forma a educação e Ensino Religioso precisam intervir nessa equação, trabalhando para que crimes não sejam justificados pela perspectiva da religião. O Componente Curricular estudado é um dos instrumentos mais poderosos, para superar o desafio de se alcançar uma sociedade mais humana, que independente do credo e da diferença, não se esquece de priorizar os direitos humanos.

Nunca até hoje, enquanto educador e coordenador escolar, presenciei um(a) professor(a) de nenhum Componente Curricular, trabalhar em sala de aula e na avaliação da

⁴¹ SILVA, J. C. O Currículo e o Ensino Religioso na BNCC: reflexões e perspectivas. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 20, n. 44, p. 56-65, mai. /ago, 2018.

⁴² SILVEIRA, Rosa; OLIVEIRA, Lilian; KOCH, Stephen; CECCHATTI, Enrico. Diversidade e Direitos Humanos. In: ZENAIDE, Maria; SILVEIRA, Rosa; FERREIRA, Lúcia. (Org.). *Educando em direitos humanos*. vol. 2. João Pessoa: UFPB, 2016, p. 136.

aprendizagem escolar o fenômeno religioso entre os povos indígenas. Ou seja, percebe-se que no chão da escola ainda é um desafio superar essa monocultura da educação, principalmente quando se pensa o Ensino Religioso.

Portanto o processo avaliativo deve debater por exemplo como é fundamental a existência de mais estudos e aprendizagem a respeito da religiosidade dos povos indígenas. O sociólogo Emile Durkheim, em seu livro: *As formas elementares da vida religiosa*, pontua a relevância da religiosidade indígena. O referido autor defende que as religiões das sociedades indígenas: “[...] não são menos respeitáveis do que as outras. Elas respondem às mesmas necessidades, desempenham o mesmo papel, dependem das mesmas causas; portanto podem perfeitamente servir para manifestar a natureza da vida religiosa.”⁴³

Dentro e fora das escolas ainda carece do reconhecimento da religiosidade indígena. Assim, trabalhar em busca dessa conscientização religiosa, por exemplo, é ter uma visão educativa voltada para diversidade. Em certa medida, esse desconhecimento religioso também foi gerado pela desqualificação da cultura indígena, implementada pelos invasores europeus.

Além disso, não se pode defender que existe somente uma religião indígena, já que o Brasil possui uma ampla extensão territorial, na qual estão presentes diversas nações indígenas, de culturas diferentes, certamente de diferentes costumes, então com uma religiosidade que pode passar por permanentes e acentuadas alterações através do tempo. Nesse sentido, é importante exemplificar alguns aspectos do fenômeno religioso dos povos indígenas no Brasil, que devem estar postos, nas aulas de Ensino Religioso do nono ano do Ensino Fundamental e também precisam continuar sendo debatidos durante todo Ensino Médio por meio da transversalidade.

Com esse intuito, as avaliações escolares devem contemplar por exemplo o animismo, o xamanismo e o totemismo, especificamente sobre a mitologia do povo Tupi-Guarani, para que por meio desse recorte os(as) estudantes possam acessar aspectos da religiosidade indígena.

De acordo com Emile Durkheim⁴⁴, o totemismo é a mais antiga manifestação religiosa da humanidade. O totemismo estrutura-se na crença da existência de uma relação próxima, como parentesco, entre certo grupo de pessoas e objetos naturais sagrados como animais e plantas, conhecidos como totens, ou seja, é uma ligação mística do homem com seres da natureza. Por esse motivo, em certas sociedades não se pode matar animas, pois eles são

⁴³ DURKHEIM, Emile. *As formas elementares da vida religiosa: o Sistema Totêmico na Austrália*. São Paulo: Paulinas 1989, p. 31.

⁴⁴ DURKHEIM, 1989, p. 31.

considerados sagrados, a não ser em situações especiais, nas quais se come a carne e se bebe o sangue do animal para adquirir a sua força, inteligência ou agilidade.

Durkheim ao descrever “As Formas Elementares da Vida Religiosa” das “sociedades primitivas”, utilizou como modelo as religiões totêmicas do continente australiano. Aqui no Brasil, pode-se considerar que o totemismo seria o correspondente ao xamanismo. Segundo Mircea Eliade, desde o início do século XX, “os etnólogos adotaram o costume de empregar indistintamente os termos xamã, homem-médico, feiticeiro ou mago, para designar determinados indivíduos dotados de prestígio mágico-religioso e reconhecidos em todas as sociedades primitivas”⁴⁵.

Já no que diz respeito ao animismo esse é compreendido como mais do que uma religião, pois, trata-se de uma maneira de explicar os fenômenos que se manifestam na natureza. Pressupõem-se que os indígenas enxergam por trás dos objetos uma vida, uma alma, com condições de entrar em relações diretas com as mulheres e os homens.

Os ritos são de caráter socioeconômico (ritos de caça, de pesca, de guerra), percebendo-se a falta de um culto específico para alguma personalidade divina, a não ser entre os Aruaque e Caraíba, quem sabe por influência de povos próximos. Em síntese, não se deve defender que os grupos indígenas, que povoaram este país antes da invasão dos portugueses, cultuavam um deus único, mas sem dúvida já possuíam suas crenças e cultos. No que se refere às temáticas mitológicas do povo Tupi-Guarani, este grupo possui uma formidável movimentação em comparação aos outros. Isso porque, esse povo procura uma forma de Paraíso, no qual pretende se refugiar quando o mundo chegar ao seu fim. Por esse motivo, sempre que a circunstância se torna muito desfavorável, o povo Tupi-Guarani, sob o comando do pajé, realiza uma longa caminhada em busca da terra-sem-mal. Então surgiu o seguinte mito: Nyanderuvusu, "nosso pai grande", seu principal da mitologia apapokuwa, construiu o mundo e a primeira mulher, Nyandesy, "nossa mãe", que gestou dois gêmeos, mas foi devorada por uma onça, que poupou as duas crianças, Nanderykey e Tyvyry, apresentados como o sol e a lua. Nyandesy vive na terra-sem-mal, onde os homens e as mulheres vivem felizes para sempre⁴⁶. Nesse mito que pode e deve ser trabalhado em sala de aula, a ideia de religiosidade ocorre através da existência de uma Grande Mãe e de dois gêmeos, estes últimos representam as funções de heróis civilizadores, considerados, como o sol e a lua. Inclusive, a

⁴⁵ ELIADE, Mircea. *El Chamanismo y las Técnicas Arcaicas del Extasis*. México: Fondo de Cultura Económica, 1994, p. 67.

⁴⁶ LARAIA, Roque de Barros. As religiões indígenas: o caso Tupi-Guarani. *REVISTA USP*, São Paulo, n. 67, p. 6-13, setembro/novembro 2005.

solarização (fenômeno da identificação do ser supremo com o sol) é uma permanente quase sempre presente em toda a mitologia dos indígenas do Brasil.

Desta forma o processo de ensino-aprendizagem deve ser direcionado para o respeito, que colabora com o conhecimento gerado por diversas culturas e religiões. Esse processo dinâmico, estabelece uma abordagem pedagógica do Ensino Religioso, que exige o reconhecimento inegociável, da justiça e da igualdade. Para que a partir daí se possa educar para a diversidade cultural e religiosa, analisando a interligação entre presente e passado, com objetivo de transformação, criando um futuro, onde o diálogo com o diferente e o respeito profundo sejam realidade absoluta, não desconsiderando a valorização do direito de existência de cada manifestação religiosa. Nesse cenário, alguns elementos fundamentais precisam ser levados em conta: o contexto social do alunado e suas aprendizagens anteriores; a função das tradições religiosas no estabelecimento das diferentes culturas, e as temáticas religiosas em relação a pluralidade religiosa.

Pensando esses aspectos o(a) estudante pode envolver-se intensamente, na construção e desconstrução do processo de desenvolvimento das competências e habilidades escolhidas como prioritárias, para o nono ano do ensino fundamental. O alunado também deve desenvolver a dimensão racional e as dimensões emocionais e intuitivas. Entendendo que é um cidadão de uma sociedade complexa, sendo um ser provido de inúmeras habilidades e protagonista de seu crescimento pessoal e cognitivo. A cultura construída pelas religiões pode promover aos estudantes situações de aprendizagem, principalmente quando a temática religiosa é tratada de forma científica, colaborando com formação de um ser humano que respeita a pluralidade religiosa e humana.

Portanto, o Ensino Religioso nessa perspectiva, proporciona a descoberta de novos caminhos, favorecendo a compreensão e ajudando a superar dificuldades. Isso tudo por meio dos instrumentos avaliativos, que colaboram com o desenvolvimento das competências e habilidades do(a) aprendente. Assim, todo o processo de avaliação escolar no Componente Curricular Ensino Religioso, prepara o(a) estudante para responder a desafios reais, obter bom desempenho diante dos problemas rotineiros da vida em sociedade, além de impulsionar integração dos conhecimentos. Essas qualidades promovidas pela avaliação da aprendizagem escolar se tornaram mais relevantes ainda, devido as consequências danosas da pandemia, exigindo uma avaliação escolar ainda mais ampla e acolhedora.

O Ensino Religioso exige uma atenção prioritária em relação à pluralidade cultural religiosa e os direitos humanos, formando o(a) estudante para o desenvolvimento da

cidadania. Essa formação precisa abordar o respeito a toda forma de diversidade, combatendo o preconceito e a intolerância. Para que isso ocorra, novas ações avaliativas e educativas são necessárias, essas práticas pedagógicas precisam ser trabalhadas na formação de professores(as). Assim, os(as) docentes estarão mais preparados para avaliarem com norte nos direitos humanos, garantindo o respeito total e permanente entre todos, defendendo o diálogo assertivo. Essa prática tem que ser um processo permanente, pois o Ensino Religioso é uma ferramenta oportuna contra a intolerância, por meio desse Componente Curricular pode-se chegar mais próximo de uma sociedade menos desigual e mais acolhedora. Para atingir este resultado, a formação continuada dos(as) professores(as) precisam acontecer e tratar da temática avaliativa, já que a avaliação sofreu ao longo do tempo transformações e se tornou um meio de se obter os principais objetivos formativos.

2.3 Formação docente em serviço e avaliação escolar

Esta divisão tratará da grande relevância da formação permanente em serviço dos(as) educadores(as), e mostrará que um assunto que não pode deixar de estar presente nessas capacitações é a avaliação escolar.

Na sociedade contemporânea, a procura pelo aperfeiçoamento profissional se tornou inevitável nas mais diversas áreas de trabalho, não é diferente na educação. Desse modo, cursos de extensão, palestras e principalmente a formação continuada em serviço são fundamentais para que se concretize essa qualificação. Esses momentos de formação continuada, geralmente, são mediados na escola pela Coordenação escolar, inclusive sendo está uma das suas principais atribuições. Essa qualificação possibilita aos docentes uma ação reflexiva. Já que após o início da realização do trabalho pedagógico, os(as) educadores(as) poderão replanejar as atividades durante o processo ensino-aprendizagem, implementando mudanças de rota, repensando também o processo avaliativo, assim este último também deve ser contemplado nas formações em serviço.

Essas oportunidades de formação em serviço devem contemplar a avaliação da aprendizagem escolar, pois esses momentos são imprescindíveis na desconstrução de conceitos avaliativos equivocados, que podem ter sido adquiridos pela equipe docente na graduação, e/ou durante o percurso profissional. Ainda pode existir, entre o corpo docente, a ideia absurda que o Componente Curricular Ensino Religioso não precisaria contar com o processo avaliativo, pelo fato de não gerar reprovação do alunado, então é importante a

participação de todos(as) educadores(as) na formação em serviço, principalmente os(as) professores(as) que lecionam Ensino Religioso, pois esses momentos devem tratar das escolhas avaliativas, que constituem importantes ferramentas pedagógicas no desenvolvimento da formação dos(as) jovens. Desta maneira o Componente Curricular em questão precisa do processo avaliativo para alcançar seus objetivos, já a avaliação escolar necessita da formação em serviço para se tornar mais ampla, efetiva e motivadora, por meio do aperfeiçoamento em serviço dos(as) educadores(as), que sempre devem buscar novos conhecimentos, acompanhando o dinamismo da profissão e da própria humanidade.

Essa prática possibilita identificar e reforçar os pontos fortes do processo educativo. Além de permitir diagnosticar as dificuldades de aprendizagem, colaborando com a superação dos desafios da educação. Então a aula do(a) docente e todos os seus elementos termina sendo constantemente avaliada e replanejada. Buscando então o aperfeiçoamento dos instrumentos e das práticas educativas. Dessa forma, o trabalho pedagógico nas escolas, requer um(a) docente qualificado(a) e que esteja em permanente aperfeiçoamento em serviço, estando consciente da necessidade de interagir com os(as) estudantes; tratando das atuais demandas que estão inseridas na rotina da sociedade.

A formação continuada exige do(da) educador(a) um engajamento profissional, pois o profissional não pode considerar que sua formação já está pronta. O(a) professor(a) precisa estar disposto a refletir sobre sua própria prática docente, estabelecendo as mudanças assertivas necessárias, de acordo com os estudos realizados na formação em serviço.

Desta forma, a escola possui uma missão vasta que é proporcionar o contexto adequado para o aprendizado, além de colaborar na formação do indivíduo. Nesse sentido, a função do(a) docente é conduzir o alunado a um entendimento da necessidade de aprender, motivando uma procura permanente pelo desenvolvimento cognitivo e humano. Assim, a formação continuada do(a) educador, propicia um desenvolvimento profissional fundamental para o(a) professor(a), possibilitando a satisfação pessoal deste e auxiliando no cumprimento do seu compromisso assumido com a comunidade escolar.

Somado a isso, o(a) professor(a) ao final de cada capacitação, pode se tornar mais preparado para atuar em sala de aula, garantindo que suas aulas sejam situações ricas de aprendizagem. Dessa maneira é imprescindível planejar e executar de forma permanente a formação em serviço dos(as) docentes, pois essas capacitações em serviço promovem momentos coletivos repleto de reflexões sobre a prática pedagógica, tornando o processo ensino-aprendizagem mais democrático e dinâmico. O profissional da escola responsável por

essas formações é o(a) Coordenador(a) Escolar, que precisa acompanhar todo o processo educativo e colaborar com esse dinamismo que se exige do(a) professor(a). Assim, a escola e as redes de ensino precisam investir na constante atualização dos(as) docentes.

Dessa maneira, existe a necessidade do processo avaliativo implementado pela escola ser estudado na formação continuada, assim os(as) professores(as) podem ter o acesso adequado ao aporte teórico sobre o tema avaliação. Essa dimensão avaliativa precisa estar presente no Projeto Político-Pedagógico e na Proposta Curricular, sendo necessário ocorrer a capacitação em serviço mencionada, pois seria um erro apenas considerar que todos(as) os(as) professores(as) já possuem um conhecimento teórico absoluto das concepções avaliativas que norteiam o trabalho pedagógico, até mesmo porque o conhecimento, os processos educativos e o contexto escolar são dinâmicos, necessitando de permanentes reflexões. Então, para que sejam atendidas as reais necessidades de aprendizagem dos(as) estudantes, a formação em serviço dos(das) educadores(as) é item obrigatório. Como posto abaixo:

a escola exige dos educadores uma vigilância permanente em relação a sua qualificação e atualização na formação continuada, já que uma prática pedagógica consciente e conscientizadora requerem profissionalização (formação adequada e atualização), para que se criem as possibilidades de: compreensão das políticas mais amplas com ingerência nas singularidades locais; estabelecimento de relações; domínio da estrutura básica dos conteúdos escolares que permita ao professor selecionar e abordar adequadamente os conhecimentos mais significativos, organização e condução de projetos pedagógicos contextualizados e consequentes.⁴⁷

Trabalhar a avaliação da aprendizagem escolar durante a formação continuada dos(das) docentes possui uma importância social, já que a atitude educativa surge da ação social no mesmo instante em que a norteia. A ação avaliativa é direcionada pelo processo histórico-social, mas também condiciona esse processo.

Por isso, a necessidade de se estabelecer uma cultura avaliativa em conexão com a dimensão transformadora. Desse modo, a formação em serviço deve colaborar com a melhoria da realidade escolar, objetivando a elaboração e a execução de um plano de ação focado no processo avaliativo escolar, procurando garantir uma cultura avaliativa em conformidade com as reais necessidades de aprendizagem dos(das) estudantes da escola pública.

Para aprimorar o processo avaliativo em todos os Componentes Curriculares, principalmente no Ensino Religioso, que em muitas escolas nem sequer utiliza essa importante mediação epistemológica, a instituição de ensino deve desenvolver (por meio da

⁴⁷ VEIGA, Ilma P. A. (org.) *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 17 ed. Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico. Campinas: Papyrus, 1995, p. 192.

Coordenação Escolar) uma formação continuada para os(as) professores(as), focada nos conceitos e nas atitudes executadas dentro do processo avaliativo, preconizando a implementação de uma intervenção que aperfeiçoe a avaliação escolar, colaborando para deixar no passado práticas avaliativas ultrapassadas e excludentes.

Essa formação em serviço deve objetivar a criação de um debate rico em relação as concepções e ações avaliativas dos(as) educadores(as) no cenário escolar, auxiliando no aprofundamento dos estudos a respeito do assunto, possibilitando reflexões e uma melhor compreensão dos momentos avaliativos, tendo como norte as discussões proporcionadas, apresentando a complexidade e a importância das variadas ferramentas avaliativas, demonstrando para equipe de professores(as) a necessidade de procurar, por meio do trabalho pedagógico, atender aos estudantes em suas particularidades educativas.

Desta forma, as práticas avaliativas devem ser tratadas e implementadas, para serem inclusivas e relevantes para o alunado. Nesse sentido, os(as) professores(as) devem internalizar a relevância da avaliação no processo educativo, objetivando uma ação avaliativa que ampare, seja dinâmica e se aproxime do(a) jovem, não esquecendo de utilizar os inúmeros instrumentos avaliativos. Permitindo aos estudantes apresentarem de formas variadas as competências e habilidades desenvolvidas. O curso de formação continuada deve oportunizar o cenário de debate e reflexão, aprofundando os conhecimentos a respeito da avaliação escolar. Assim o(a) docente pode executar uma prática de avaliação compatível com a função social da escola pública.

A formação continuada dos(as) docentes deve estar presente no decorrer da vida profissional, propiciando uma reflexão sobre o trabalho pedagógico. No mais, a capacitação visa alterações que busquem melhorias, por meio da experiência e reconstrução da prática pedagógica. Por fim, formação exige momentos de investigação estruturados com os momentos de aprendizagem.

Posto isso, a escola é o lugar adequado para se realizar a formação continuada, já que o professor está diariamente presente nesta, favorecendo também a contextualização da realidade escolar e o engajamento docente. Nesse contexto, a capacitação deve ser planejada, permanente e presente no processo ensino-aprendizagem, analisando qualitativamente o processo educativo e ajudando o corpo docente a repensar a prática pedagógica, nunca resumindo o processo avaliativo a somente aplicação de testes e atribuição de notas. A formação em serviço pode mudar, por meio do estudo reflexivo, o cenário avaliativo de muitas escolas, conscientizando da importância de diagnosticar o quadro de aprendizagem

do(a) educando(a), esses dados terminam norteando as escolhas pedagógicas da equipe docente, tendo influência no planejamento e no trabalho educativo.

É também de responsabilidade e interesse do(a) docente manter-se atualizado, para corresponder às expectativas de aprendizagem dos(as) discentes. Além disso, o mundo do trabalho procura os(as) educadores(as) mais bem capacitados(as) e determinados(as) em colaborar com o acréscimo na qualidade da educação escolar. Dessa maneira, somente a formação obrigatória não é o bastante para um mundo que está em constante transformação.

A formação continuada proporciona, então, esse complemento na qualificação profissional, criando momentos de trabalho coletivo, onde o(a) professor(a) desenvolve conhecimentos por meio da experiência dos seus pares, promovendo a reflexão em relação aos resultados apresentados para, a partir disso, buscar novas metodologias que supram as dificuldades de aprendizagem. Esses momentos de reflexão individual e coletiva, aprimoram a prática pedagógica.

Lembrando que a formação continuada do(a) docente não abrange somente a busca do conhecimento científico, mas visa também a realização e a satisfação pessoal, já que o(a) educador(a) desempenhando sua função com motivação, terá maior chance de inovar e alcançar melhores resultados em sua atuação. Essas oportunidades de aperfeiçoamento profissional também podem favorecer a produção de conhecimentos, mostrando aos docentes que podem alterar a prática e o planejamento pedagógico, conforme a necessidade, devido aos desafios surgidos durante as aulas. Portanto, a equipe docente deve ponderar e estabelecer o que necessita ser adequado e o que deve ser preservado no planejamento.

Esse processo de qualificação ampara o(a) educador(a) para que ele(ela) se torne mais reflexivo e produza mais conhecimentos, potencializando o fazer docente, promovendo uma análise complexa e profunda das atividades e replanejando e executando as modificações necessárias nas aulas, para alcançar um desenvolvimento mais adequado e integral dos(as) aprendentes. Dessa forma, uma destas capacitações pode se tornar uma proposta de intervenção, visando aprimorar o trabalho pedagógico de determinada equipe docente.

3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Esta proposta de intervenção é direcionada para os(as) educadores(as), que lecionam prioritariamente Ensino Religioso, podendo se estender para os(as) docentes dos demais Componentes Curriculares, do Ensino Fundamental II e/ou Ensino Médio, da rede estadual de ensino do Ceará, do município de Fortaleza. Esta capacitação deve ser realizada durante o planejamento semanal, e ser mediada pela Coordenação Escolar no início do ano letivo, por meio da realização de apresentação expositiva e roda de conversa, visando proporcionar aos participantes uma reflexão sobre a avaliação da aprendizagem escolar, através de uma formação continuada para os(as) professores(as), objetivando a troca de experiências e o aperfeiçoamento das práticas docentes, em relação ao processo avaliativo e aos debates que precisam estar presentes no Ensino Religioso ministrado em escolas públicas.

3.1 Qual é o papel da avaliação da aprendizagem escolar?

Este momento de formação é fundamental, e deve ocorrer no coletivo como pode ser observado no fragmento abaixo:

o exercício de reflexão sobre a prática docente deve ser, por excelência, um trabalho em equipe que emana do envolvimento coletivo no interior da escola sobre o repensar das práticas individuais desenvolvidas em sala de aula, mas analisadas e planejadas coletivamente.⁴⁸

Posto isso, nota-se a importância de se realizar momentos de formação continuada que proporcionem ao corpo docente, espaços para que seja possível o compartilhamento de vivências e conhecimentos com os seus pares, em relação aos desafios que surgem durante o fazer pedagógico, nesse caso específico, o desafio de avaliar, que deve ser pensando também em equipe, gerando ações compatíveis com a melhoria da realidade em que os(as) educadores(as) atuam.

Durante essa pesquisa, produzida por meio de análises e leituras realizadas, surgiu a necessidade de se elaborar uma proposta de intervenção educacional, através de uma formação continuada em forma de curso, voltado para a temática: avaliação da aprendizagem escolar. Nesse sentido, este capítulo tratará dessa proposta de intervenção intitulada “Considerando e revelando ações avaliativas dentro do sistema de avaliação escolar”,

⁴⁸ PINTO, Umberto. *Pedagogia escolar: Coordenação Pedagógica e Gestão Educacional*. São Paulo: 2011, p. 163.

estruturada para ser executada em quatro encontros, um por semana, com quatro horas de duração cada momento, completando dezesseis horas de capacitação.

A capacitação em questão, como já foi mencionado, deve ser ministrada pela Coordenação Escolar. Desta forma, já existe uma proximidade entre os(as) docentes da instituição de ensino e o(a) coordenador(a) escolar que irá mediar a formação continuada. Esse contexto facilita o debate e produz o estudo de uma determinada realidade escolar. O primeiro encontro se inicia com a apresentação do curso e dos objetivos dessa formação em serviço.

Os objetivos do primeiro dia de capacitação são: entender a avaliação da aprendizagem escolar, seu papel e a real necessidade para o processo de ensino-aprendizagem; identificar os principais conceitos de avaliações; debater a avaliação escolar por meio da troca de experiências e ações pedagógicas implementadas na escola; estabelecer os pontos fortes e fracos da avaliação escolar realizada na instituição de ensino.

Em seguida deve ser realizada a conscientização da equipe de professores(as), no sentido de reforçar a extrema necessidade do registro detalhado das informações pedagógicas de cada estudante, pois esses dados são úteis para todo o processo educativo e principalmente para a avaliação escolar. Esta relevância do registro pode ser observada no fragmento abaixo:

permite que vejamos a historicidade do processo de construção dos conhecimentos, porque ilumina a história vivida e auxilia a criação do novo a partir do velho. Oferece segurança porque relembra as dificuldades anteriores e a sua superação, dando coragem para enfrentar novos desafios e dificuldades, que, como as anteriores, poderão ser superadas.⁴⁹

A reflexão sobre os resultados da avaliação escolar deve ocorrer (nesse momento), durante a formação continuada, a partir das informações contidas no registro realizado pela equipe docente no decorrer das aulas. Esta análise é muito enriquecedora, pois pode propiciar ao corpo docente o aprimoramento de suas ações avaliadoras em relação ao histórico de competências e habilidades desenvolvidas pelo alunado ao longo das aulas, esta prática também ajuda o(a) educador(a) a identificar de forma mais específica as necessidades de aprendizagens dos(as) estudantes.

Posteriormente, deve seguir um debate tratando do papel da avaliação escolar, com base nos seguintes questionamentos: qual é a compreensão de cada um, em relação a avaliação da aprendizagem escolar e do processo avaliativo? O que a prova representa? Nesse

⁴⁹ WARSCHAUER, Cecília. *A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993, p. 63.

momento o(a) formador(a) deve anotar os elementos mais importantes das falas dos(as) docentes.

Ao término, deve se prosseguir com a roda dialógica: Relato dos(as) docentes com base nos conhecimentos prévios, na experiência profissional em relação ao processo avaliativo e na seguinte questão norteadora: O que entendo por avaliação escolar? Depois dessa troca de conhecimentos por meio desses relatos, segue-se com a leitura compartilhada do texto “O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?”⁵⁰ inicia-se novamente o debate sobre o conteúdo do texto lido, ao final os(as) educadores(as) devem responder por escrito os seguintes questionamentos: Durante minha formação acadêmica (graduação) houve um estudo satisfatório sobre a avaliação da aprendizagem escolar? Como avalio os(as) estudantes das turmas as quais leciono? Quais ferramentas avaliativas utilizo com mais frequência? Depois que os(as) docentes concluírem as respostas, cada um(a) deve brevemente explicar para o grupo as repostas que produziu.

Seguindo com a formação continuada a equipe deve ser convidada a assistir ao curta-metragem “Lifted.”⁵¹ Logo depois deve-se iniciar um debate com a equipe docente, sobre as ações dos personagens do filme, comparando as atitudes do alienígena mais experiente com as diversas posturas que o(a) docente pode ou não possuir durante o ato de avaliar os(as) jovens, trocando opiniões também no que diz respeito a interação professor-aluno durante o processo avaliativo.

Nesta conversa coletiva, deve ser pontuado a necessidade do(a) educador(a) se dedicar em ter uma postura que favoreça o caráter pedagógico da avaliação, como pode ser observado no texto a seguir:

A tendência nas práticas de avaliação, numa perspectiva de educação emancipatória, é assegurar cada vez mais nas instituições o caráter educativo da avaliação: meio de revisão das ações do professor – práticas de ensino, interação com os alunos – de modo que tome decisões com maior conhecimento de causa.⁵²

Ainda deve ser tratado sobre a necessidade do(a) professor(a) mediar uma avaliação direcionada para a transformação da sociedade. Nesse cenário a avaliação da aprendizagem

⁵⁰ LUCKESI, Cipriano. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? *Revista Pátio On-line Pátio*. Porto Alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12, p. 1-7, fev./abr. 2000.

⁵¹ Lifted é um curta metragem de animação que possibilita uma reflexão sobre determinadas posturas na educação, pois apresenta uma nave alienígena com dois seres de outro planeta, o mestre e o aprendiz, durante a tentativa de levar um ser humano que está dormindo, numa casa localizada na zona rural. Chega-se na seguinte situação: quem fica encarregado de retirar a pessoa que está dormindo é o aprendiz, mas este não possui experiência.

⁵² LIBÂNEO, Jose Carlos. *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática*. Goiânia: Alternativa, 2001, p. 219.

escolar dever exercer a função de diagnóstico. Neste momento o(a) docente deve exercer sua função de agente de mudança, trabalhando em prol de um país menos desigual, atendendo todos(as) os(as) estudantes, por meio de uma avaliação escolar acolhedora e formativa. Abandonando antigas maneiras de avaliação, que infelizmente eram estruturadas pelo autoritarismo e valorizavam o caráter classificatório, como pode ser constatado no fragmento abaixo:

As famosas evasão e repetência são resultado da avaliação classificatória. As evasões ocorrem de forma mais acentuada no segundo semestre de cada ano letivo, principalmente depois das avaliações do terceiro bimestre, quando os alunos ficam sabendo que é difícil ‘passar do ano’ (em especial com o aluno/ trabalhador). O fenômeno das profecias autorrealizadoras – as expectativas negativas-que beneficia os alunos da classe média e superior e prejudica os das classes populares certamente é um aspecto de avaliação classificatória é um processo de preparação de repetência. A escola é uma fábrica de repetências.⁵³

Dessa forma, muitos(as) jovens já foram vítimas de processos avaliativos equivocados, assim todas estas ponderações devem surgir a partir do vídeo apresentado durante a formação em serviço dos(as) docentes. Ainda nesse contexto, a maneira de avaliar o desenvolvimento escolar dos(as) aprendentes, também deve colaborar para humanização da educação.

Após a conclusão desta etapa precisa ser proposto à equipe de professores(as) a leitura compartilhada do texto: *Avaliação como ato de amor e não de exclusão*,⁵⁴ em seguida prossegue-se com o debate textual, que precisa abranger a função humana da avaliação, não esquecendo que o mais importante é garantir que o(a) educando(a) aprenda, como é defendido no trecho seguinte:

A educação não tem lugar para carrascos. Educação é construção do conhecimento, é relacionamento aberto, cara a cara, sem capuzes, é amor de graça embora custe, educação é a partilha é o sentir sagrado da troca de experiências dentro e fora de sala. Aluno e professor são aliados e não adversários ou inimigos. Mas, infelizmente, estes tipos existem, causando danos humanos e econômicos nas estruturas e, fique bem claro, causam danos humanos e econômicos não porque se deseja a aprovação dos que não sabem, o que se deseja é que o professor ensine e o aluno aprenda.⁵⁵

Portanto, para prevenir situações de tensão é necessário que o diálogo assertivo sempre esteja presente na sala de aula, primordialmente quando se pensa em avaliação

⁵³ MATUI, Jiron. *Construtivismo: Teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino*. São Paulo: Moderna, 1995, p. 226.

⁵⁴ SAKAMOTO, Bernardo Alfredo Mayta; VERÁSTEGUI, Rosa de Lourdes Aguilar. *Avaliação como ato de amor e não de exclusão*. Cascavel, 2010.

⁵⁵ WERNECK, Hamilton. *Prova, provão, camisa de forças da educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995, p. 37.

escolar, já que é de extrema relevância que os(as) estudantes tenha satisfação em estarem na escola, inclusive, durante o todo o processo avaliativo.

Então chega-se ao momento final do primeiro encontro, oralmente são realizadas aos participantes da formação as seguintes perguntas: O que você já conhecia em relação aos temas debatidos? O que você considera que aprendeu? Cada pessoa deve também responder oralmente.

O segundo encontro inicia com os cumprimentos pertinentes, se realiza um resumo das ideias comentadas na semana anterior (função da avaliação escolar, roda dialógica e curta-metragem “Lifted.”) e apresenta-se o vídeo motivacional: Ressignificando a avaliação⁵⁶. Posteriormente deve ser reiterado que serão estudados os principais instrumentos avaliativos, ponderando coletivamente os pontos favoráveis e não favoráveis de cada um. Estes Tipos de Instrumentos avaliativos são: Observação da participação do(a) estudante; Debate; Autoavaliação; Trabalho individual e em grupo; Portfólio. Prova subjetiva; Seminário; Prova oral. Prova objetiva; Prova em grupo sem consulta; Prova individual com consulta e Prova em grupo com consulta. Nessa perspectiva é imprescindível que a equipe de educadores(as) internalize as possibilidades de utilização dos diferentes instrumentos avaliativos, compreendendo os aspectos positivos e negativos de cada ferramenta avaliativa, como é posto no fragmento abaixo:

Para escolher o instrumento de avaliação, é necessário conhecer as possibilidades, aplicação e limitações dos instrumentos. Os instrumentos de avaliação possibilitam o acompanhamento da aprendizagem do aluno, visto que expressam o que o aluno aprendeu, deixou de aprender ou ainda precisa aprender. Os instrumentos apresentam registros de diferentes naturezas: expresso pelo próprio aluno (provas, cadernos, textos e outros) ou expresso pelo professor (pareceres, registro de observação, fichas e outros).⁵⁷

Com essa premissa é importante proceder o debate, alcançando a necessidade de o(a) professor(a) conhecer o público-alvo com o qual trabalha, e esses instrumentos avaliativos colaboram com a possibilidade de o(a) docente obter mais dados sobre a aprendizagem dos(as) discentes. Deve-se ressaltar que avaliar não é simplesmente aplicar instrumentos de avaliação, ou seja, o processo de avaliação escolar é muito mais amplo, auxiliando a efetivação da aprendizagem do alunado.

⁵⁶ RE-SIGNIFICANDO A AVALIAÇÃO. Produção de Luciana Borges. Baseado no texto de Maria Celina Melchior. [YouTube, 16 jan. 2012]. 1 vídeo (3min 51s).

⁵⁷ RAMPAZZO, Sandra Regina dos Reis. *Instrumentos de avaliação: reflexões e possibilidades de uso no processo de ensino e aprendizagem. O professor PDE e os desafios da escola pública paraense. Produção didático-pedagógica. Volume 02. Londrina: O Estado do Paraná, 2011, p. 1-24.*

Ao findar essa etapa da formação, o debate deve continuar com a seguinte frase motivadora: prova: uma oportunidade importante de estudo e aprendizagem, não uma prestação de contas no juízo final. Terminando o debate, novamente deve ser indagado a todos o que foi identificado como uma experiência nova, e o que já era conhecido anteriormente, dando oportunidade de cada um(a) se expressarem oralmente sobre os questionamentos. Os dois próximos encontros da capacitação serão contemplados na próxima divisão.

3.2 Quais conteúdo ou habilidades devem ser contemplados no processo avaliativo do Ensino Religioso, no nono ano?

Esta divisão de capítulo, dará continuidade à proposta de intervenção, estudando os conhecimentos que devem ser exigidos nos espaços do processo avaliativo do Componente Curricular Ensino Religioso.

No terceiro encontro, logo após os cumprimentos, deve-se rememorar as temáticas trabalhadas na semana anterior (vídeo motivacional: Ressignificando a avaliação, instrumentos avaliativos variados e frase motivadora para o debate: prova: uma oportunidade importante de estudo e aprendizagem, não uma prestação de contas no juízo final) e seguir adiante, conscientizando a equipe docente em relação a necessidade de conversar dentro da sala de aula, sobre as relações raciais brasileiras, especificamente, a respeito do significado dos valores atribuídos as formas religiosas de matrizes africanas no Brasil. Combatendo o inaceitável pensamento colonial que colaborou com o genocídio das populações africanas e indígenas neste país. Portanto, a avaliação da aprendizagem no Ensino Religioso deve tratar do conhecimento transportado até aqui pelos africanos, desta forma é possível também favorecer a diversidade.

Nesse sentido, deve ser apresentado ao grupo de professores(as), questões que o processo avaliativo deve trabalhar, não podendo ficar de fora os conhecimentos sobre as bases históricas e civilizatórias no entendimento das religiões de matrizes africanas, e de sua relevância no trato da educação das relações étnico-raciais. Então na dimensão civilizatória discute-se a importância de compreensão que os africanos no decorrer de sua história criaram vigorosos processos civilizatórios, com construção de reinos e impérios, assim surgiram religiões tradicionais. “[...] marcadas pela crença em um ser criador em espíritos de ancestrais e da natureza que controlavam a vida de todos nas aldeias [...]” (MATTOS, 2011, p. 208).

Nesse contexto, a vida social está ligada à dimensão religiosa. Infelizmente os povos oprimidos tentaram suprimir a dimensão civilizatória de base africana. O processo avaliativo precisa mostrar para os(as) estudantes a notável riqueza e importância fundamental da África, como pode ser visto no texto abaixo:

A África não é apenas berço da humanidade, ela é berço das sistematizações teóricas, dos processos educativos, dos sistemas técnicos e das experiências em todos os níveis. Dentro desses contornos, a África, entendida a partir dos países e dos lugares, é vital para a continuidade das civilizações.⁵⁸

Desta maneira, a herança dos(as) africanos(as) na diáspora, está de acordo com os valores existentes em sociedades negro-africanas, na África, como enfatiza o trabalho de Fábio Leite⁵⁹, que mostra elementos semelhantes em diversas sociedades, mas que apontam a existência de marcos civilizatórios permeados de princípios estruturantes que, apesar das suas realidades singulares, apresentam uma concepção de mundo, partindo dos valores a seguir: energia vital, ancestralidade e expansão, formando um processo religioso contínuo, que estarão estruturados pelos conceitos de: Força vital, Socialização, Morte, Família, Produção, Poder.

Deve ser ressaltado na capacitação que aqui no Brasil esse discurso será retomado como valores civilizatórios afro-brasileiros, com a expectativa de criação de ações pedagógicas para a formação de professores(as) no trato da educação das relações étnico-raciais. Nessa circunstância, estes valores estarão presentes na estrutura das religiões de matrizes africanas, constituídos por diversas nações de candomblé. As nações nesse contexto são compreendidas como dimensões culturais de base africana que mostram como se estrutura o arranjo social e político das religiões de matrizes africanas na diáspora, não equiparando-se obrigatoriamente com a realidade geopolítica do continente africano,⁶⁰ (Idem) mas sendo possível se aproximar de atributos das pessoas trazidas contra sua própria vontade ao Brasil.

É necessário dialogar com os(as) educadores(as) neste momento sobre a existência de três grandes matrizes inseridas nessa dimensão são elas: Nação Ketu, Nação Bantu e Nação Jeje que terminam compondo os candomblés no Brasil. O candomblé começa a se estruturar no Brasil a partir do século XIX, surgindo da aglutinação de referenciais africanos diversos, indígenas e ocidentais. A tradição bantu diz respeito a um conjunto de povos com uma base

⁵⁸ ANTÔNIO, Carlindo F. Descolonização do currículo escolar. In: SILVA, Geranilde; LIMA, Ivan; MEIJER, Rebeca. *Abordagens políticas, históricas e pedagógicas de igualdade racial no ambiente escolar*. Redenção: Unilab, 2015.

⁵⁹ LEITE, Fábio. Valores civilizatórios em sociedades negro-africanas. *África: Revista do Centro de Estudos Africano*. USP, São Paulo, 18-19 (1): p. 113-118, 1995-1996.

⁶⁰ PRANDI, Reginaldo. *Mitologia dos Orixás*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001, p. 128.

linguística comum “[...] onde o termo NTU designa a parte essencial de tudo que existe e tudo que nos é dado a conhecer à existência.”⁶¹

Nessa herança cultural, a filosofia relaciona-se, à essência do universo, onde seu valor absoluto é a vida e a força que a fomenta e dela emana. Essa energia vital, nessa cultura, é chamada de Ngunzo, pois “o imperativo fundamental da filosofia banto é a afirmação categórica de que todo ser é força.”⁶² Essa visão de mundo irá criar no Brasil o chamado Candomblé de Angola, possuindo como divindades os inquices⁶³, focado na tradição de culto ao ancestral.

É imprescindível argumentar e dialogar com os participantes da formação, que as Diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais estabelecem o estudo do patrimônio, da história e da cultura africana e afro-brasileira no Brasil, como fundamental para todos, de acordo com Lei nº 11.645/08⁶⁴. Posto isso, é necessário compreender a dimensão educativa existente nas maneiras de ordenação das religiões de matrizes africanas, já que o sistema cultural negro-brasileiro:

[...] na sua complexidade e dinâmica, expressa excelentemente bem as possibilidades curriculares encruzilhadas na formação e nas estabilizações das ruas, dos territórios, das rodas de samba e de capoeira, entre tantas outras manifestações culturais, em que os traços culturais comuns, a rigor uma cosmogonia, exigem o reconhecimento e, ao mesmo tempo, delinham uma noção de currículo expandido desse sistema cultural e dos seus princípios estruturantes.⁶⁵

Desse modo, todo esse sistema cultural precisa ser estudado também no Componente Curricular Ensino Religioso e estar presente no processo de avaliação da aprendizagem escolar. Para Domingos “A pedagogia efetiva dentro do barracão funciona como fator determinante de manutenção, continuação da cultura e da religião negra, exerce a função de inclusão social e refúgio para sujeitos discriminados”⁶⁶. Assim como se trata de escola pública, deve ser explicado que não está se negando seu aspecto laico, mas sim pontuando a

⁶¹ CUNHA JUNIOR, H. SILVA, Joselina da; NUNES, Cícera. (Org.). *Artefatos da cultura negra no Ceará*. Fortaleza: UFC, 2011, p. 26.

⁶² OLIVEIRA, Eduardo D. *Cosmovisão africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente*. Fortaleza: LCR, 2003, p. 111.

⁶³ Os *inquices*, (de *nkisi*, plural *minkisi*, "sagrado" em quimbundo, termo usado para objetos, fetiches e estatuetas que contém espíritos chamados *mpungo*), são divindades de origem angolana, cultuadas no Brasil pelos candomblés das nações Angola e Congo. FANTASTIPEDIA. *Mitologia afro-americana*. [on line]

⁶⁴ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

⁶⁵ ANTÔNIO, 2015, p. 123.

⁶⁶ DOMINGOS, Fernandes. Pedagogias de Religiões de Base Africana, Transmissão do Conhecimento e Prática Cultural. In: LIMA, Ivan Costa; VILLACORTA, Marabá-PA. *N'umbuntu em revista*, Marabá, Ano 1, n. 01, 2014, p. 134.

temática da religiosidade de matrizes africanas de maneira que propicie um entendimento de uma dimensão da experiência humana. Além de prevenir o preconceito religioso, que muitas vezes ocorre por falta de conhecimento. Nesse contexto, é importante que o(a) mediador(a) da formação em serviço, realize uma escuta dos docentes presentes, para que estes(as) possam se posicionarem em relação ao que foi apresentado.

O sincretismo religioso foi uma ferramenta encontrada pelos(as) escravizados(as) para lutar contra a imposição do culto cristão. Prandi defende que foi por meio do sincretismo que foi possível manter a identidade cultural dos africanos. Como pode ser visto no fragmento a seguir:

Vendo seus escravos dançarem de acordo com seus hábitos e cantarem nas suas próprias línguas, julgavam não haver ali senão divertimentos de negros nostálgicos. Na realidade, não desconfiavam que o que eles cantavam, no decorrer de tais reuniões, eram preces e louvações a seus Orixás, a seus vodum, a seus inkisso. Quando precisavam justificar o sentido de seus cantos, os escravos declaravam que louvavam nas suas línguas, os santos do paraíso. Na verdade, o que eles pediam era a ajuda e proteção aos seus próprios deuses.⁶⁷

Assim, os Terreiros de Umbanda e Candomblé são ambientes de manifestações culturais afro-brasileiras que sofreram e ainda sofrem com preconceito por parte da sociedade. Para o entendimento desses espaços é necessário compreender sua trajetória, seus símbolos e sua cultura, que segundo Dantas “não é simplesmente uma bagagem que a sociedade carrega consigo e conserva como um todo, não é algo acabado, mas algo que se recorta de diferentes modos para afirmar identidades e garantir interesses, sendo constantemente reinventado e investido de novos significados”.⁶⁸

Ainda em relação ao sincretismo religioso, José Bittencourt Filho o conceitua como:

a mescla, a fusão e a simbiose de elementos culturais. Tal simbiose acontece como resultado de uma nova fisionomia cultural, na qual se combinam e se somam, em maior ou menor intensidade, as marcas de culturas originárias. Por intermédio de fusões e interpretações, os indivíduos e os grupos assimilam atitudes, sentimentos e tradições de outros indivíduos e de outros grupos e, de alguma maneira, partilhando suas respectivas experiências e histórias, terminam como que incorporados numa mesma vivência cultural.⁶⁹

No que se refere ao sincretismo religioso afro-brasileiro, Sérgio Ferreti (2006) ressalta que foi uma “estratégia de sobrevivência e adaptação” dos africanos escravizados. O escritor

⁶⁷ PRANDI, 2001, p. 25.

⁶⁸ DANTAS, Beatriz Góis. *Vovó nagô e papai branco: usos e abusos da África no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1988, p. 148.

⁶⁹ BITTENCOURT FILHO, José. *Matriz Religiosa Brasileira: religiosidade e mudança social*. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: Koinonia, 2003, p. 63.

explica que: “trata-se de uma estratégia de transculturação que reflete a sabedoria que os fundadores também trouxeram da África e eles e seus descendentes ampliaram no Brasil”⁷⁰. Os africanos trouxeram consigo suas crenças e tradições, portanto seus Deuses, seus Orixás. Como é explicitado no trecho seguinte:

Os Navios negreiros transportaram através do Atlântico, durante mais de trezentos e cinquenta anos, não apenas o contingente de cativos destinados aos trabalhos de mineração, dos canaviais, das plantações de fumo localizadas no Novo Mundo, como também sua personalidade, a sua maneira de se comportar e suas crenças.⁷¹

Prosseguindo com a capacitação, deve ser debatido agora a intolerância no espaço escolar, já que este é um problema real que o Ensino religioso deve prevenir e combater, essa problemática também deve ser contemplada na avaliação escolar. Santos estabelece, que existem no mínimo três pressupostos nesse debate: “O primeiro é o de que a educação escolar constitui-se em espaço e tempo de formação de identidades socioculturais, de reprodução e enfrentamento de preconceitos e também de formas correlatas de intolerância”.⁷² O segundo pressuposto “[...] é o de que, em vários segmentos da sociedade brasileira, encontram-se atitudes de preconceitos e de intolerância com relação aos adeptos e às religiões de matrizes africanas”.⁷³ Por último, o terceiro “[...] é o de que a hegemonia das religiões de matriz judaico-cristã, a discriminação racial e a satanização de entidades espirituais produzem uma invisibilidade das religiões de matrizes africanas pelas políticas educacionais [...]”. Essas informações trazidas pelo autor podem ajudar a explicar, nunca justificar, a não realização de um trabalho pedagógico mais voltado para as Religiões africanas, por parte de uma parcela dos(as) professores(as). Desta maneira, pode se perder a oportunidade de compreender essas vivências, produções culturais da humanidade como todas as demais, importantíssimas para uma formação humana voltada para diversidade. Apresentado esses argumentos, deve ser formada uma roda de conversa pelos presentes, para que aconteça a troca de ideias a respeito das situações propostas pelos três pressupostos mencionados acima.

⁷⁰ FERRETI, Sérgio F. Sincretismo afro-brasileiro e resistência cultural. In: BACE-LAR, Jéferson; CARDOSO, Carlos (Org.). *Faces da tradição afro-brasileira: religiosidade, sincretismo, anti-sincretismo, reafricanização, práticas terapêuticas, etnobotânica e comida*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Pallas, Salvador: CEAO, 2006, p. 127.

⁷¹ VERGER, Pierre. *Fluxo e refluxo: do tráfico de escravos entre o golfo de Benine a Bahia de todos os Santos: dos séculos XVII a XIX*. Salvador: Corrupio, 1987, p. 23.

⁷² SANTOS, Erisvaldo P. do. *A formação de professores e religiões de matrizes africanas: um diálogo necessário*. Belo Horizonte: Nandyala, 2015, p. 61.

⁷³ SANTOS, 2015, p. 61.

3.3 Assuntos e debates que precisam estar presentes no processo avaliativo do Ensino Religioso: Religiosidade Originária do Brasil

Neste quarto encontro, a formação de professores(as) continuará a apresentar um modelo avaliativo amplo e que busca temáticas primordiais, porém pouco presentes na avaliação da aprendizagem escolar. A seguir vai ser trabalhado temas ligados às matrizes religiosas indígenas. Após os devidos cumprimentos e a recapitulação do encontro anterior, (os conhecimentos sobre as bases históricas e civilizatórias no entendimento das religiões de matrizes africanas) segue-se com a seguinte explanação.

As primeiras ocorrências religiosas que se possui notícia no Brasil, é a religiosidade dos indígenas. Portanto, se torna possível inferir que a matriz religiosa naturalmente brasileira é a nativa. A etnografia demonstra que cada nativo é integrante de um povo, possuindo uma cultura própria, a uma etnia caracterizada por uma denominação própria, isto é, uma autodenominação, como é o caso do povo Guarani. Nesse sentido, os povos e as nações indígenas estão decididos a preservar e a repassar para as gerações futuras suas extensões de terra, e identidade étnica. Apesar dos povos indígenas terem negado no passado o nome índio, por compreenderem um conceito negativo em relação ao termo, mas movimentos indígenas a partir da década de 1970, chegaram a conclusão de que era aceitável a denominação geral de índio ou de povos indígenas, ou nativos brasileiros, por possibilitarem uma identidade que une e organiza, a demarcação de terras de todos os povos originários deste continente, como defende Gersem Luciano:

[...] principalmente, para demarcar a fronteira étnica e identitária entre eles, enquanto habitantes nativos e originários dessas terras, e aqueles com procedência de outros continentes, como os europeus, os africanos e os asiáticos. A partir disso, o sentido pejorativo de índio foi sendo mudado para outro positivo de identidade multiétnica de todos os povos nativos do continente. De pejorativo passou a uma marca identitária capaz de unir povos historicamente distintos e rivais na luta por direitos e interesses comuns. É neste sentido que hoje todos os índios se tratam como parentes.⁷⁴

No entanto, a ideia de parentesco não quer dizer que todas as pessoas indígenas sejam parentes consanguíneos. Significa que possuem certos interesses e lutas comuns, além de reivindicações históricas diante da colonização, buscam também seu espaço no mundo globalizado. Os indígenas do Brasil são povos diversos com uma ampla pluralidade de

⁷⁴ LUCIANO, Gersem José dos Santos. *O índio brasileiro*: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje (Coleção educação para todos - Série vias dos saberes n. 1). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006, p. 30-31.

crenças. Portanto, precisa ser compreendido que não existem índios vivendo em tribos, mas na verdade, povos indígenas, nações de nativos brasileiros que, muitas vezes, são vítimas do preconceito no seu próprio território. Nesse contexto, no decorrer da avaliação escolar do Ensino Religioso, o(a) educador(a) deve particularizar qual povo ou etnia será considerado.

Nesse momento deve ser aberto o debate sobre as questões postas até aqui, perguntando também a cada participante se a cultura indígena é contemplada pelas avaliações da aprendizagem, e se é realizado a particularização de qual povo ou etnia está referindo. Ao término desse diálogo inicial, seguindo esta particularização vai ser estudado os caracteres essenciais da religiosidade Guarani e a crença na emanação espiritual dos nomes almas, para a partir daí conceituar a lugaridade sagrada Guarani Ñandewa⁷⁵. No entanto, é necessário um adendo levando-se em conta o discurso de Pereira⁷⁶, ao dizer que a compreensão sobre religião escolhido pelo ocidente, na noção de religião com o transcendente, não serve para a espiritualidade Guarani, pois os integrantes desse povo não marcam espaço e tempo, separando-os em categorias de sagrado e profano, da forma como conceituou Mircea Eliade⁷⁷, porque para os Guarani tudo é sagrado. Para este povo a forma de ser Guarani “Ñande Reko”, abrange todos os parâmetros da vida, sendo que a experiência do dia a dia e seus termos religiosos constroem um todo sistêmico do qual surge a espiritualidade.

Nessa linha, o “Ñande Reko” é formado pelos mitos, ritos, símbolos, pelo cultivo do milho sagrado (awajy’s), do mate (kaayu) e pela experiência dessa maneira de viver. No campo religioso: “os Guarani puderam forjar uma religião ateia. Daí a ausência de cultos ou de sacrifícios, mas não de prática”⁷⁸. De acordo Pereira, para compreender a espiritualidade Guarani, realizando uma analogia ao conceito de religião judaico-cristão, percebe-se que são realidades diversas, com línguas diferentes e, portanto, possuem construções simbólicas diferentes. Além disso as concepções espaciais não possuem somente uma forma diferente, mas também possuem o conteúdo. Nesse sentido mesmo que a religiosidade Guarani possa ser reconhecida como xamanismo, ela é diferente em relação ao ordenamento e ao processo de iniciação de outros povos indígenas de prática xamânica, como pode ser compreendido no fragmento abaixo:

⁷⁵ Ñandewa (os que somos nós, os que são dos nossos) é autodenominação de todos os Guarani. Gostam de usar expressões como ñadewaekwere (nossa gente), ñandewa ete (eu sou mesmo Guarani, um dos nossos) e outros semelhantes. Mas, é a única autodenominação usada pelas comunidades que falam o dialeto registrado por Nimuendaju com o nome de Apapokuwa e que parece ter sido também falado pelos Tañyguá.

⁷⁶ PEREIRA, Josei. *Mborayu: O espírito que nos une*. Tese (Doutorado em Ciências da Religião) - Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2010.

⁷⁷ ELIADE, 2001.

⁷⁸ CLASTRES, Pierre. *A sociedade contra o Estado: pesquisas de antropologia política*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1978, p. 32.

O Xamanismo parece oferecer, em toda a América, uma notável homogeneidade. Com os Guarani, contudo, o xamanismo é mais e outra coisa do que isso, ao mesmo tempo: acresce-se de uma dimensão nova e adquire significado e alcance particulares – de ordem religiosa e não mais, apenas, mágica – que o diferenciam sensivelmente do que é em outros povos.⁷⁹

Ainda nesse contexto, percebe-se que alguns pesquisadores que estudaram a religião Guarani, não a identificaram, por terem buscado algo que tivesse correspondente com o pensamento judaico-cristã, quando os autores não encontraram essa correspondência negaram a religiosidade desse povo, como pode ser identificado no trecho seguinte:

Por mais que essa sentença de Cícero, a saber, que não há povo tão bruto, nem nação tão bárbara e selvagem, que não tenha o sentimento da existência de alguma divindade, seja aceita por todos como máxima indubitável: contudo, quando eu considero de perto os nossos Tupinambás da América, vejo-me absolutamente impedido de aplicá-la a seu respeito. Pois, em primeiro lugar, além de nenhum conhecimento terem do verdadeiro Deus, estão aquém de todos os antigos pagãos, que tiveram a pluralidade dos deuses, e dos idólatras de hoje, e até mesmo dos índios do Peru, eles não confessam, nem adoram nenhum deus celeste ou terrestre: e, por conseguinte, não tendo nenhum ritual ou lugar determinado de reunião para a prática de algum serviço religioso, não oram em forma de religião, quer em público, quer em privado, coisa nenhuma que seja.⁸⁰

Outro raciocínio equivocado foi produzido por André Thevet, que realizou registros daquilo que, hoje, sabemos que são manifestações religiosas do povo Guarani. Infelizmente, assim como LÉRY, ele não identificou o que estudava como características de algum tipo de religião. Thevet, mesmo não concordando completamente com o texto de Lèry, nega de maneira etnocêntrica toda religiosidade dos Guarani, como o fragmento a seguir comprova:

É aqui que devo zombar daquele que foi tão temerário, a ponto de vangloriar-se de haver escrito um livro sobre a religião desses selvagens. Fosse ele o único a haver estado naquele país, facilmente me daria acreditar no que quisesse: mas sei, por certo, que esse povo é sem religião, sem livros, sem exercício de adoração e conhecimento das coisas divinas.⁸¹

Precisa ser pautado com os(as) professores(as) da capacitação, que ao tratar da religiosidade indígena, é necessário levar em consideração que para os nativos geralmente a espiritualidade diverge do conceito de religião como *religare*, ou *religação*, comum no ocidente; ou ainda de religião como *religiosus*, que aludi a um conceito de caráter majoritariamente ético-jurídico. Portanto, de acordo com esta definição, a condição de ser religioso é estar religado a Deus e, ou seja, subordinar-se à divindade.

⁷⁹ CLASTRES, 1978, p. 34.

⁸⁰ LÉRY, Jean de. *Viagem à Terra do Brasil*. São Paulo: USP, 1972, p. 57.

⁸¹ THEVET, André. *Singularidades da França Antártica a que outros chamam América*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944, p. 21-22.

Mexendo com as estruturas que prendem o conceito de religião relacionado ao transcendente, as novas identidades pleiteiam o direito de culto da natureza, não como uma religião, já que não possuem a ideia do pecado original, mas entendem existir um natural vínculo maternal. De acordo com Pereira, mais grave ainda do que não identificar a divindade na natureza, é a escolha de posicioná-la tão no alto que não tem como enxergá-la do chão e esse distanciamento causou a negação da espiritualidade evidenciada através da relação com o universo natural:

[...] passaram a olhar das janelas desse edifício para o ar, para o etéreo, para o inexistente, para coisas como transcendência, como se pudesse haver algo mais do que a própria natureza do Universo ou como se pudesse haver algo mais sagrado do que a vida, do que os seres que vivem, do que o nosso mundo que é vivo, com as suas maravilhas, ou seja, as suas divindades. Lembrando que tudo é sagrado e que tudo é divino. E que não existe Deus fora desse contexto, pois o Olimpo ou o céu é só uma metáfora.⁸²

Ultrapassando a crença, a religião representa para o povo Guarani sua própria condição existencial, já que traz em si o simbolismo e a representação que dispõe sobre a vida rotineira. Os Guarani possuem em sua religião a própria identidade, que como foi visto, sofreu com a negação da sua existência, mas é a essência da vivência do povo Guarani e estrutura sua própria cultura.

Para Ñandewa, a ancestralidade não é apenas uma religião, é uma arena de resistência social, política e cultural. Apesar da gradativa desintegração da cultura guarani, que se baseia subordinada à lógica do usurpador europeu, impondo a exploração da mão de obra indígena, reduzindo a vida comunitária da aldeia, principalmente pela demonização dos seus costumes, ao suprimir seus rituais, festas, mitos e cantos tradicionais, forçado os nativos a se converterem ao cristianismo, pois é mais fácil explorar as pessoas depois de cruelmente implementar um etnocídio.

Essa negação ocorrida em relação aos caracteres culturais dos povos indígenas, é contradita pelo próprio resultado das missões, principalmente as jesuíticas, dos séculos XVI-XVIII. Inclusive a “missão” se transforma em um dos temas da investigação histórico-religiosa, porque a partir desse assunto o Ocidente passa a assumir o “religioso” enquanto o código principal para a interpretação da(s) alteridade(s) antropológica(s). Fernando Torres-Londoño menciona esse conhecimento cultural dos povos indígenas:

Em diversos pontos dos três continentes, os membros da Ordem redigiram cartas, gramáticas, doutrinas cristãs, crônicas e histórias naturais, além de traçar mapas,

⁸² PEREIRA, 2010, p. 43.

planos e desenhos. Faziam isto seguindo seu padrão de pensamento, mas ‘acomodados’ às condições de ‘tempo e lugar’. No caso das missões na América hispânica e portuguesa, tais condições de tempo e lugar levaram-nos a aceitar as populações indígenas como produtores dos mais variados saberes, desde o conhecimento do cambiante curso dos rios com as vazantes à identificação de plantas curativas e o desenvolvimento de tratamento de doenças por meio delas. Essas informações foram registradas detalhadamente por alguns deles, numa inegável transferência de conhecimentos locais à cultura europeia. Porém, tudo isso a despeito dos discursos registrados sobre a brutalidade ou ignorância dos selvagens. Essa condição de mediadores entre culturas e ‘mundos’ os colocou no chamado ‘enlaçamento de mundos’.⁸³

As crenças religiosas estão relacionadas à estrutura familiar e aos hábitos alimentares, nesse sentido os nativos geralmente vivem em famílias extensas, dividindo o mesmo espaço, em habitação pública, isso promove a integração do grupo e a vivência religiosa. Este projeto de dominação, aliado ao processo de catequese, visa a desintegração do sistema de relações entre homens e mulheres, entre pais e filhos e entre adultos. Portanto o número crescente de indígenas que trabalham para brancos fora da aldeia, mostra a desintegração da vida religiosa guarani.

Nesse cenário uma das estratégias que os povos indígenas utilizam para proteger sua religião, mesmo tendo esse contato com pessoas brancas: é esconder suas práticas e rituais, assim, mesmo que determinado povo indígena afirme ser cristão ou convertido, mesmo que incorporem elementos do cristianismo na magia e na religião da comunidade, esconder disfarçar o cerne das crenças religiosas: na dança e na música por exemplo, se torna uma forma de manter a integridade religiosa.

Devido a esse cenário, é indispensável ressaltar para os(as) educadores(as) a importância de tratar destes temas centrais, durante o processo de avaliação da aprendizagem escolar. Assim chegando ao final da formação em serviço deve ser dialogado com a equipe docente sobre os Componentes Curriculares possuírem uma identidade, mas que esse fato não atrapalha a transversalidade e existem diversas legislações que buscam garantir o tratamento de assuntos na Educação Básica. Como já falado anteriormente, a Lei nº 11.645/08 traz a obrigatoriedade da inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo oficial das redes de ensino.

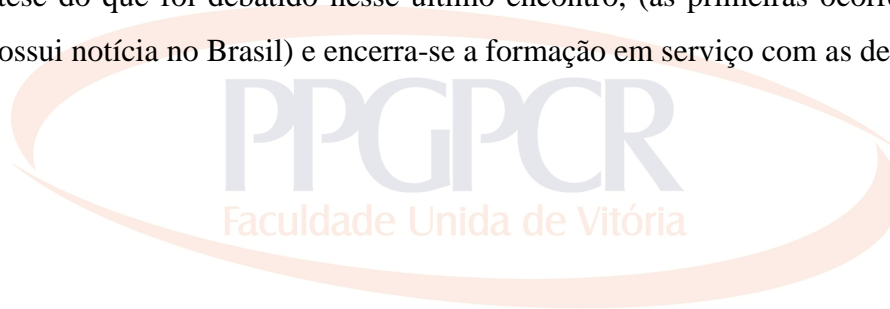
Assim, para que a prática pedagógica alcance as temáticas explicitadas, o processo avaliativo precisa explorar e problematizar os principais aspectos da história e da cultura desses dois grupos étnicos que estruturaram a formação do povo brasileiro. Então, nesse

⁸³ TORRES-LONDOÑO, Fernando. A historiografia dos séculos XX e XXI sobre os jesuítas no período colonial. Conferindo sentidos a uma presença: do nascimento do Brasil à globalização. *Projeto História*, São Paulo, v. 64, p. 32-33, jan.-abr. 2019.

sentido deve ser debatido ainda, o quanto o Ensino Religioso pode contribuir para consolidar esses debates, contribuindo para superação da desinformação, ajudando com o reconhecimento merecido dos povos africanos e indígenas, na formação da cultura e da pátria brasileira, partindo da premissa que:

Religião e conhecimento religioso são patrimônios da humanidade, pois, constituíram-se historicamente na inter-relação dos aspectos culturais, sociais, econômicos e políticos. Em virtude disso, a disciplina de Ensino Religioso deve orientar-se para a apropriação dos saberes sobre as expressões e organizações religiosas das diversas culturas na sua relação com outros campos do conhecimento.⁸⁴

Fica assim evidenciado, a importância do Ensino Religioso estar interligado com os demais Componentes Curriculares, e como a avaliação da aprendizagem escolar precisa estar presente durante todo o processo educativo, contemplando as habilidades formativas almejadas para os(as) estudantes desenvolverem durante a vida escolar. Então deve-se realizar uma síntese do que foi debatido nesse último encontro, (as primeiras ocorrências religiosas que se possui notícia no Brasil) e encerra-se a formação em serviço com as devidas honras.



⁸⁴ DCE – *Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná*. Ensino Religioso. Secretaria de Estado de Educação. Curitiba, 2008.

CONCLUSÃO

Este trabalho objetiva colaborar com o diálogo sobre a avaliação da aprendizagem escolar e o Ensino Religioso, por meio de uma análise crítica, tendo em vista que por muito tempo, as escolas produziram uma avaliação apenas classificatória. A sociedade contemporânea demanda cada vez mais por pessoas capacitadas. Logo, para proporcionar a aprendizagem dos(as) estudantes, a avaliação deve ser um dos processos que ajudam no desenvolvimento de habilidades e competências por parte do alunado, mas não consegue quando está direcionada somente para o período de provas.

De acordo com esses pressupostos, conclui-se que a avaliação escolar deve ser uma atividade constante, no decorrer dos processos cotidianos de ensino-aprendizagem orientada para o futuro, visando a reflexão sobre os dados obtidos com vistas a replanejar os passos seguintes. Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem escolar, não termina com a aplicação dos instrumentos avaliativos e análise dos resultados, pois o ato de avaliar exige tomar decisões para os próximos passos e transformar os momentos avaliativos em situações pedagógicas de desenvolvimento educacional do(a) aprendente.

Após as leituras e da conclusão do trabalho de pesquisa bibliográfica, fica evidente que apesar dos avanços proporcionados pela BNCC em relação ao que deve ser estudado no Ensino Religioso, está ainda é uma questão complexa e polêmica. Então, mesmo com essa evolução é necessária uma interpretação em relação a avaliação, que promova o diálogo entre educadores(as) e educandos, colaborando para a construção de um processo avaliativo democrático. Registre-se, ainda a necessidade de existir uma reflexão durante a formação continuada em serviço de professores(as), no que diz respeito ao papel da avaliação da aprendizagem escolar no acompanhamento do processo de desenvolvimento do conhecimento.

Assim, a diversidade religiosa é um dos aspectos da pluralidade cultural e deve ser trabalhada no Ensino Religioso, com intenção de formar cidadãos multiculturalistas e prevenir a discriminação. Dessa forma, o caminho encontrado é pautado em um Componente Curricular que deve priorizar a formação humana e a conscientização, no que diz respeito ao reconhecimento da religiosidade dos povos indígenas que infelizmente foi negada e ignorada por muito tempo.

Por isso, de acordo com a pesquisa, o Ensino Religioso tem que contribuir com o desenvolvimento da tolerância e do respeito por meio do diálogo intercultural. No entanto,

esta conversa somente poderá ocorrer através de uma atitude inclusivista e democrática, fruto da liberdade de escolha e de relações mais equilibradas. Muitas vezes entre religiões existe uma correlação de forças desigual, onde a religião renegada enfraquece ou desaparece diante das outras.

Portanto, o Ensino Religioso também precisa contemplar as religiões de Matrizes Africanas que sofrem com a intolerância de muitos e termina sendo desqualificada por falta de conhecimento. Conclui-se, que a avaliação deve ser tratada como um processo avaliativo amplo e constante, importante para garantir não somente o diagnóstico da situação de aprendizagem dos(as) estudantes, mas também um intuito pedagógico aliado e indispensável para lidar com as temáticas já citadas. Por fim, para criar momentos de reflexão sobre a ação pedagógica e compartilhamento de experiências entre os(as) docentes precisa estar sempre presente nas escolas na forma de formações continuadas, em caráter permanente, pois essas capacitações estabelecem esses momentos de debate e aprimoramento pedagógico, como demonstra o modelo apresentado no último capítulo.

Nesse sentido, o trabalho apresentou a necessidade de uma avaliação processual interligada com um Ensino Religioso voltado para a formação humana, mostrando que o pilar que sustenta esses dois anteriores é a formação em serviço dos(as) professores(as) que tratam dessas temáticas.

Dessa maneira, o Ensino Religioso é capaz de desvendar horizontes, despertar empatia, suprimir obstáculos e gerar experiências de aprendizagem. Assim, o processo de avaliação das competências e habilidades do(a) estudante no Componente Curricular estudado, extrapola a capacidade de realizar ações pontuais, mas também avalia a capacidade para agir diante de realidades e integrar conhecimentos que permitam sua utilização em outros contextos.

Por isto, o projeto de intervenção preferiu atividades individuais e grupais, porque surgem da ideia de si-mesmo(a) para eu-outro, eu-sociedade, eu-nós. Estas relações são importantes para a construção da noção de diversidade religiosa. Dessa forma, na medida em que as atividades são realizadas, os obstáculos existentes na participação de alguns professores(as), são vencidos pelos desafios reflexivos dos assuntos debatidos.

É completamente possível compreender a diversidade religiosa com a ajuda da avaliação escolar, por meio de ações interventivas que se consolidam na reflexão individual e coletiva. O mais relevante é permitir a livre expressão e a prática da pesquisa que podem promover a compreensão sobre maneiras diversas de ser e viver em sociedade. Nesse sentido,

sendo a religião parte integrante da cultura, através da diversidade e suas manifestações se chega à identidade das pessoas e na liberdade de expressão, que é garantida pelos direitos humanos.

Convém ressaltar que ao encerrar esta pesquisa, essas questões estão distantes de serem fechadas, pelo contrário, há muito ainda que estudar, questionar e problematizar. As perspectivas apresentadas nesse trabalho são inúmeras, inquietam e pedem mais reflexões e respostas.



REFERÊNCIAS

- ANGELO, Thomas; CROSS, Kathryn. *Classroom assessment technique: a handbook for college teachers*. 2. ed; San Francisco: Jossey-Bass, 1993.
- ANTÔNIO, Carlindo. Descolonização do currículo escolar. In: SILVA, Geranilde; LIMA, Ivan; MEIJER, Rebeca. *Abordagens políticas, históricas e pedagógicas de igualdade racial no ambiente escolar*. Redenção: Unilab, 2015.
- BITTENCOURT FILHO, José. *Matriz Religiosa Brasileira: religiosidade e mudança social*. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: Koinonia, 2003.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 05 abr. 2022.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 09 set. 2022.
- CLASTRES, Pierre. *A sociedade contra o Estado: pesquisas de antropologia política*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1978.
- DANTAS, Beatriz Góis. Vovó nagô e papai branco: usos e abusos da África no Brasil. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DCE – *Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná*. Ensino Religioso. Secretaria de Estado de Educação. Curitiba, 2008.
- DOMINGOS, Fernandes. Pedagogias de Religiões de Base Africana, Transmissão do Conhecimento e Prática Cultural. In: LIMA, Ivan; VILLACORTA, Marabá-PA. *N'umbuntu em revista*, Ano 1, n. 01, 2014.
- DUBET, François. *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades*. Tradução Ione Ribeiro Valle. São Paulo: Cortez, 2008.
- DURKHEIM, Émile. *As formas Elementares da vida Religiosa: o Sistema Totêmico na Austrália*. (1989), Paulus.
- ELIADE, Mircea. *El Chamanismo y las Técnicas Arcaicas del Extasis*. México: Fondo de Cultura Económica, 1994.
- ELIADE, Mircea. *O sagrado e o profano: a essência das religiões*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FANTASTIPEDIA. *Mitologia afro-americana*. Disponível em: <https://fantasia.fandom.com/pt/wiki/Inquices>. Acesso em: 08 set 2022.

FERRETI, Sérgio F. Sincretismo afro-brasileiro e resistência cultural. In: BACE-LAR, Jéferson; CARDOSO, Carlos (Org.). Faces da tradição afro-brasileira: religiosidade, sincretismo, anti-sincretismo, reafricanização, práticas terapêuticas, etnobotânica e comida. 2. Ed. Rio de Janeiro: Pallas, Salvador: CEAO, 2006, p. 113 – 130.

FONAPER. Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso*. São Paulo: AM Edições, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Suzana. A Avaliação no ensino religioso escolar: perspectiva processual. *Revista Horizonte*, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, 2003, p. 124-128.

GÔNGORA, Francisco. *Tendências Pedagógicas na Prática Escolar*. São Paulo: Loyola, 1985.

GRILLO, Marlene. LIMA, Valdevez. Especificidades da avaliação que convém conhecer. In GRILLO, Marlene; GESSINGER, Rosana (Org.). *Por que falar ainda em Avaliação?* Porto Alegre. Edipucrs. 2010.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 18. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: mito e desafio*. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1992.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria. (orgs.) *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

JUNIOR, Henrique; SILVA, Joselina; NUNES, Cícera. (Org.). *Artefatos da cultura negra no Ceará*. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

JUNQUEIRA, Sérgio. *O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002.

LAKATOS, Eva; MARCONI, Marina. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Atlas, 2006.

LARAIA, Roque. As religiões indígenas: o caso Tupi-Guarani. *Revista USP*, São Paulo, n. 67, p. 6-13, setembro/novembro 2005.

LEITE, Fábio. Valores civilizatórios em sociedades negro-africanas. África: *Revista do Centro de Estudos Africano*. USP, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 113-118, 1995-1996.

LÉRY, Jean. *Viagem à Terra do Brasil*. São Paulo: Ed. USP, 1972.

LIBÂNEO, Jose Carlos. *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática*. Goiânia: Alternativa, 2001.

LUCIANO, Gersem. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje* (Coleção educação para todos - Série vias dos saberes n. 1). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo, Cortez, 1996.

LUCKESI, Cipriano. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? *Revista Pátio On-line Pátio*. Porto Alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000.

LUCKESI, Cipriano. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola? In: LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2000.

MATUI, Jiron. *Construtivismo: Teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino*. São Paulo: Moderna, 1995.

OLIVEIRA, Eduardo. *Cosmovisão africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente*. Fortaleza: LCR, 2003.

OLIVEIRA, Lilian. (Org.). *Terra e alteridade: pesquisas e práticas pedagógicas em ensino religioso*. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2007.

OLIVEIRA, Lilian. *Formação de docentes para o ensino religioso: perspectivas e impulsos a partir da ética social de Martinho Lutero*. Tese (Doutorado em Teologia área de concentração: Educação e Religião). São Leopoldo: EST/IEPG, 2003.

PEREIRA, João José de Félix. *Mborayu: O espírito que nos une*. Tese (Doutorado em Ciências da Religião) - Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2010.

PINTO, Umberto. *Pedagogia escolar: Coordenação Pedagógica e Gestão Educacional*. São Paulo: 2011.

PRANDI, Reginaldo. *Mitologia dos Orixás*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

RABELO, Edmar. *Avaliação: novos tempos e novas práticas*. Petrópolis, Vozes, 1998.

RAMPAZZO, Sandra. *Instrumentos de avaliação: reflexões e possibilidades de uso no processo de ensino e aprendizagem. O professor PDE e os desafios da escola pública paraense. Produção didático-pedagógica. Volume 02*. Londrina: O Estado do Paraná, 2011, p. 1-24.

RE-SIGNIFICANDO A AVALIAÇÃO. Produção de Luciana Borges. Baseado no teto de Maria Celina Melchior. [YouTube, 16 jan. 2012]. 1 vídeo (3min 51s). Disponível em: <https://youtu.be/ImI60Gn4txs>. Acesso em: 2 abr. 2022.

RODRIGUES, Edile; JUNQUEIRA, Sérgio; MARTINS FILHO, Lourival. *Perspectivas pedagógicas do ensino religioso – formação inicial para um profissional do ensino religioso*. Florianópolis: Insular. 2015.

SANT'ANNA, Ilza. *Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e Instrumentos*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SANTOS, Erisvaldo. *A formação de professores e religiões de matrizes africanas: um diálogo necessário*. Belo Horizonte: Nandyala, 2015.

SCHLÖGL, Emerli. *Ensino fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais*. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2010.

SEEHAB, Liliana; MACHADO, Leo. *Educação, religião, cidadania e cultura*. 2012. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/43895571/educacao-religiao-cidadania-e-cultura-um-uem/3>. Acesso em: 20 fev. 2022.

SILVA, José C. O Currículo e o Ensino Religioso na BNCC: reflexões e perspectivas. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 20, n. 44, p. 56-65, mai. /ago, 2018.

SILVEIRA, Rosa; OLIVEIRA, Lilian; KOCH, Stephen; CECCHATTI, Enrico. Diversidade e Direitos Humanos. In: ZENAIDE, Maria; SILVEIRA, Rosa; FERREIRA, Lúcia. (Org.). *Educando em direitos humanos*. vol. 2. João Pessoa: UFPB, 2016.

SOARES, Afonso. STIGAR, Robson. Perspectivas para o Ensino Religioso: A Ciência da Religião como novo paradigma. *Revista Rever*, Rio de Janeiro, jan/abr. 2016, p. 138-152.

THEVET, André. *Singularidades da França Antártica a que outros chamam América*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944.

TILLICH, Paul. *Teologia da Cultura*. São Paulo: Fonte Editorial, 2009.

TORRES-LONDOÑO, Fernando. “A historiografia dos séculos XX e XXI sobre os jesuítas no período colonial. Conferindo sentidos a uma presença: do nascimento do Brasil à globalização”. *Projeto História*, São Paulo, v. 64, p. 10-40, jan.-abr. 2019.

TYLER, Ralph. *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: Univ. Of Chicago Press, 1949.

VEIGA, Ilma. (org.) *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 17 ed. Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico. Campinas: Papirus, 1995.

VERGER, Pierre. *Fluxo e refluxo: do tráfico de escravos entre o golfo de Benine a Bahia de todos os Santos, dos séculos XVII a XIX*. Salvador: Corrupio. 1987

WARSCHAUER, Cecília. *A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

WERNECK, Hamilton. *Prova, provão, camisa de forças da educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.