

FACULDADES EST
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

DIEGO ISMAEL LAMB

**A APROPRIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS ESTABELECIDAS NAS MATRIZES
CURRICULARES DO BRASIL MARISTA PARA O COMPONENTE CURRICULAR
DE ENSINO RELIGIOSO POR ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.**

São Leopoldo

2018

DIEGO ISMAEL LAMB

**A APROPRIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS ESTABELECIDAS NAS MATRIZES
CURRICULARES DO BRASIL MARISTA PARA O COMPONENTE CURRICULAR
DE ENSINO RELIGIOSO POR ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.**

Dissertação de Mestrado
Para obtenção do grau de
Mestre em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação em Teologia
Área de Concentração: Religião e
Educação

Orientador: Iuri Andréas Reblin

São Leopoldo

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L218a Lamb, Diego Ismael

A apropriação das competências estabelecidas nas matrizes curriculares do Brasil Marista para o componente curricular de ensino religioso por estudantes da educação básica / Diego Ismael Lamb; orientador Iuri Andréas Reblin. – São Leopoldo : EST/PPG, 2018.

173 p. ; 31 cm

Dissertação (Mestrado) – Faculdades EST. Programa de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo, 2018.

1. Ensino Religioso – Estudo e ensino. 2. Aprendizagem significativa. 3. Irmãos Maristas – Educação – Brasil. 4. Escolas católicas – Brasil. I. Reblin, Iuri Andréas, 1978-. II. Título.

Ficha elaborada pela Biblioteca da EST

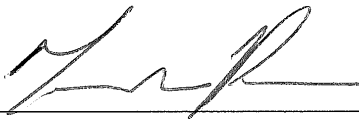
DIEGO ISMAEL LAMB

**A APROPRIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS ESTABELECIDAS NAS MATRIZES
CURRICULARES DO BRASIL MARISTA PARA O COMPONENTE
CURRICULAR DE ENSINO RELIGIOSO POR ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO
BÁSICA**

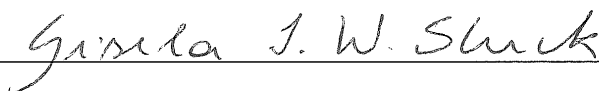
Dissertação de Mestrado
Para a obtenção do grau de
Mestre em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação em Teologia
Área de Concentração: Religião e Educação

Data de Aprovação: 04 de janeiro de 2018

Prof. Dr. Iuri Andréas Reblin (Presidente)



Prof.^a Dr.^a Gisela Isolde Waechter Streck (EST)



Prof. Dr. Marcos André Scussel (MARISTA)



Aos meus pais, Nestor e Jeny, pelo estímulo, incentivo e confiança.

AGRADECIMENTOS

A Deus, operador de todas as graças e fonte de dons.

À Aline, pela paciência e incentivo constantemente necessários.

Ao Marista Assunção, pela oportunidade de realizar esta pesquisa e confiança na condução dos processos.

Ao colega Fernando Degrandis e ao professor Remí Klein, por acreditarem neste projeto e estimularem a realização desta pesquisa.

Ao professor Iuri Reblin, pelo acompanhamento coerente e confiante.

Muito obrigado!

“Se fosse apenas para ensinar as ciências humanas aos jovens, não haveria necessidade de Irmãos: bastariam os demais professores. Se pretendêssemos ministrar apenas a instrução religiosa, limitar-nos-íamos a ser simples catequistas. O nosso objetivo, contudo, é mais abrangente. Queremos educar as crianças, isto é, instruí-las sobre os seus deveres, ensinar-lhes como praticá-los, infundir-lhes o espírito e os sentimentos do cristianismo, os hábitos religiosos, as virtudes do cristão e do bom cidadão. Para tanto, é preciso que sejamos educadores, vivamos no meio das crianças e que elas permaneçam muito tempo conosco.”

Marcelino Champagnat

RESUMO

Uma aprendizagem significativa a estudantes é o desejo de todo professor e professora para o exercício gratificante de sua profissão. No entanto, o contexto educacional contemporâneo revela carências elevadas nos resultados de aprendizagem em diferentes instâncias do país, seja nos índices acadêmicos, seja na satisfação dos e das agentes que dele fazem parte. Percebendo as implicações e limitações impostas à educação pela complexidade de nossos tempos e a necessidade de encontrar métodos inovadores e eficazes para a aprendizagem, esta pesquisa pretende refletir criticamente sobre algumas possibilidades de intervenção, especificamente a partir do componente curricular de Ensino Religioso em uma instituição de educação básica. O objetivo desta dissertação é analisar a apropriação de competências estabelecidas pelas Matrizes Curriculares do Brasil Marista para o componente curricular de Ensino Religioso nas avaliações de estudantes concluintes dessa etapa. Para atender ao fito em questão, busca-se fazer um apanhado teórico acerca dos elementos que aportam a aprendizagem significativa de estudantes por meio de metodologias para o desenvolvimento de competências integrais na educação. O incentivo ao protagonismo estudantil alicerçado por práticas de problematização e contextualização dos saberes tem como objetivo uma aprendizagem com sentido e profundamente vinculada à realidade discente. As avaliações de estudantes de ensino médio são analisadas a fim de identificar aspectos relativos ao desenvolvimento de competências que possam amparar a instituição no aperfeiçoamento de seus processos. Ao realizar um apanhado global em relação ao Ensino Religioso na contemporaneidade, busca-se destacar a importância do componente curricular para formação integral de estudantes, no exercício da cidadania.

Palavras-chave: Ensino Religioso. Aprendizagem Significativa. Competências. Currículo. Educação Marista.

ABSTRACT

The desire of all professors wanting a gratifying exercise of their profession is that students may have a meaningful learning experience. However, the contemporaneous educational context reveals large gaps in the learning results in different instances of the country, be they in the academic indexes or in the satisfaction of the agents which are part of it. Perceiving the implications and limitations imposed on education by the complexity of our times and the need to encounter innovating and efficacious methods for learning, this research intends to reflect critically about some possibilities of intervention, specifically based on the curricular component of Religious Education in a primary school institution. The goal of this thesis is to analyze the appropriation of the competencies established by the Marist Brazil Curricular Matrices for the curricular component of Religious Education in the evaluations of the students finishing this phase. To tend to this issue, one sought to do a theoretical review about the elements which sustain meaningful learning for students through methodologies for developing whole competencies in education. The encouragement of student protagonism founded on practices of problematization and contextualization of knowledge has as its goal a learning with meaning and deeply tied to the student reality. The evaluations of high school students are analyzed to identify relative aspects for the development of competencies which can support the institution in perfecting its processes. Upon carrying out a global review with regard to Religious Education in contemporaneity, we sought to highlight the importance of the curricular component for the whole formation of students in exercising citizenship.

Keywords: Religious Education. Meaningful Learning. Competencies. Curriculum. Marist Education.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	POR UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA	25
2.1	Ensino por habilidades para o desenvolvimento de competências integrals	29
2.1.1	<i>Desconstrução da educação tradicional</i>	36
2.1.2	<i>Contextualização e sentido</i>	40
2.2	Processo de problematização e pedagogia da pergunta	45
2.2.1	<i>O papel da curiosidade e da experiência</i>	48
2.2.2	<i>Abordagem curricular a partir de situações-problema</i>	53
2.3	Transformação social como princípio de cidadania	57
2.3.2	<i>Empoderamento e protagonismo estudantil</i>	65
2.3.3	<i>Entre o ofício de mestre e o ofício de estudante</i>	70
3	PROPOSTA PEDAGÓGICA DE ENSINO RELIGIOSO	75
3.1	Ensino Religioso e confessionalidade	77
3.1.1	<i>Rápida retomada do processo histórico de constituição do Ensino Religioso escolar</i>	80
3.1.2	<i>A confessionalidade no contexto educacional contemporâneo</i>	85
3.2	Ensino Religioso e interdisciplinaridade	91
3.3	Ensino Religioso e Rede Marista	96
3.3.1	<i>Projeto Educativo do Brasil Marista</i>	101
3.3.2	<i>Matrizes Curriculares Maristas</i>	105
4	DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS DO ENSINO RELIGIOSO NO MARISTA ASSUNÇÃO	117
4.1	Movimentos realizados pelo colégio	118
4.1.1	<i>Alinhamentos estruturais e operacionais</i>	120
4.1.2	<i>Opções pedagógicas e avaliativas</i>	125
4.2	Análise dos resultados das avaliações dos estudantes de 2015 a 2017 ...	134
4.3	Implicações do currículo por competências para uma aprendizagem significativa e integral	148
5	CONCLUSÃO	159
	REFERÊNCIAS	165

1 INTRODUÇÃO

A partir da análise do contexto atual da educação brasileira e das observações realizadas no cotidiano de sala de aula, manifestou-se a eminência de abordar o desenvolvimento de competências e habilidades na educação básica para uma aprendizagem significativa. No processo educacional envolvido, afirma-se, no conjunto de ações pedagógicas, a importância de abordar os diversos componentes curriculares de forma plural, abertos, centrados no corpo discente e sua realidade.

Como profissional atuante no componente curricular de Ensino Religioso¹, acredita-se em uma metodologia de trabalho que vise o desenvolvimento de competências e habilidades e que mobilize constantemente mudanças de paradigmas na medida em que contrapõe toda uma forma de ensino constituída e vigente por décadas, na qual estudantes² são apenas espectadoras e espectadores, atuando como receptoras e receptores de conteúdos. A partir da prática e experiência na caminhada escolar, primeiramente como estudante, mas também e sobretudo como professor no primeiro ano da realização dessa pesquisa e, finalmente como coordenador pedagógico de escola de educação básica, além da inquietação frente à conjuntura de ensino religioso vigente na realidade de muitas escolas do país, percebe-se que há modelos educacionais ainda presos aos padrões confessionais de abordar o componente curricular, associado à educação religiosa como meio de prática ou de propagação da fé de uma tradição religiosa específica.

Contingenciado pela percepção de estudante cada vez mais diverso, e até resistente à questão religiosa, e impulsionado pela mudança de legislação acerca do ensino religioso escolar (segundo o artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, no qual fica “assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo”), percebe-se uma superação dessa visão confessional. Porém, isso também revela-se problemático, visto que as instituições de ensino passam a se deter em uma prática educacional alicerçada simplesmente na

¹ Sempre que referido ao componente curricular, Ensino Religioso está grafado com iniciais maiúsculas, sendo as minúsculas somente utilizadas quando alusivas à prática da educação religiosa.

² Ao longo deste trabalho optou-se em utilizar preferencialmente o termo estudante para as referências ao público discente no processo educativo em detrimento aos conceitos alunos e alunas, mesmo tornando-se repetitivo em determinadas circunstâncias. Esta opção conceitual é adotada pelo Brasil Marista, fazendo alusão ao ofício de estudar. Ela é referenda no Projeto Educativo do Brasil Marista, na página 74, quando trata a educação como ofício, concebendo um caráter de protagonismo e autonomia estudantil.

transmissão de conteúdos e conceitos religiosos, levando estudantes a uma mera memorização de símbolos religiosos, mitos, ritos e textos sagrados. O enfoque assumido por esta pesquisa busca questionar e provocar a superação de ambos os métodos de aprendizagem apresentados, acreditando que nem o modelo confessional nem a simples transmissão de conteúdos respondem plenamente aos anseios da educação brasileira.

As Matrizes Curriculares Maristas³, alicerçadas sobre o Projeto Educativo Marista⁴ compreendem o currículo de forma aberta e plural com foco no desenvolvimento de habilidades e competências. Nesse contexto, acredita-se em um ensino religioso liberto do proselitismo, aberto à diversidade e pluralidade religiosa, numa perspectiva intercultural e inter-religiosa para o estudo do fenômeno religioso e suas manifestações. A prática que se sugere parte de estudantes, de suas realidades e dos seus contatos com a religiosidade para o desenvolvimento de competências a partir dos fenômenos manifestados no cotidiano. Sendo assim, entende-se que é necessário efetivar e legitimar essa concepção curricular e apostar no desenvolvimento de habilidades e competências para congregar as atuais gerações no estudo do fenômeno religioso, auxiliando na construção de uma sociedade conhecedora da questão religiosa que a permeia, respeitadora e plural, na qual todas e todos possam expressar ou não sua religiosidade, sem impedimentos ou preconceitos.

Percebendo as implicações da sociedade complexa e plural em que a educação está compreendida, a necessidade constante de retroavaliar suas propostas e os desafios do processo educativo para encontrar métodos inovadores e eficazes à aprendizagem, o objetivo geral da investigação consiste em analisar como foram apropriadas as competências estabelecidas pelas Matrizes Curriculares do Brasil Marista para o componente curricular de Ensino Religioso a partir das avaliações de estudantes concluintes da educação básica.

Nessa perspectiva, apresentam-se as hipóteses que seguem. a) Uma proposta educativa que almeja um reposicionamento do currículo, deixando de se limitar ao conteúdo e passando a atuar sobre o fenômeno como um todo, contextualizado e

³ UNIÃO MARISTA DO BRASIL. *Matrizes curriculares de educação Básica do Brasil Marista: área de ciências humanas e suas tecnologias*. 2. ed. Curitiba, PR: PUCPress, 2016.

⁴ UNIÃO MARISTA DO BRASIL. *Projeto Educativo do Brasil Marista: nosso jeito de conceber a educação básica*. Brasília: Umbrasil, 2010.

próximo a estudantes, potencializa processos de aprendizagem mais significativos. Essa mudança de paradigma impulsiona a aprendizagem, que passa a conquistar sentido e a fazer parte da vida e da realidade estudantil. b) O componente curricular de Ensino Religioso transmite credibilidade e se destaca na educação básica quando estabelece sentido e estudantes percebem sua importância na formação cidadã. c) Os reflexos sobre a aprendizagem são gerados por diferentes aspectos, sendo que a metodologia empregada pelas professoras e professores de Ensino Religioso deve emancipar-se do mero estudo de conceitos e conteúdos para a contextualização, a problematização e a busca por soluções para situações da realidade.

Compreende-se, entretanto, que durante a caminhada escolar algumas competências são mais trabalhadas do que outras de acordo com as opções docentes ou da instituição. Além disso, o Ensino Religioso precisa se relacionar com os demais componentes curriculares, sobretudo das Ciências Humanas, numa interação entre os assuntos trabalhados e a mobilização das diferentes habilidades dominadas por estudantes. Outro aspecto fundamental para o sucesso desse modelo de ensino provém do aprofundamento e interesse discente sobre os assuntos do fenômeno religioso gerados por temas significativos e instigantes. A compreensão aberta e plural do fenômeno religioso também impacta diretamente sobre a aprendizagem na medida em que propicia uma reflexão imparcial da dimensão religiosa.

Esta pesquisa é desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, de objetivo explicativo, pois, conforme Marina Marconi e Eva Lakatos⁵, visa debater sobre a eficácia do currículo desenvolvido por competências e habilidades no componente curricular de Ensino Religioso em instituição que adotou e vem desenvolvendo essa prática de ensino. Essa abordagem metodológica permite a apresentação dos processos assumidos pela instituição pesquisada, buscando aprofundar o conhecimento acerca dos procedimentos empregados e discutir sobre os resultados obtidos. As técnicas empregadas no estudo partem da documentação teórico-bibliográfica, cuja base são os referenciais da legislação brasileira a respeito do ensino religioso escolar, os escritos referentes à problematização no Ensino Religioso, pluralidade religiosa, construção e desenvolvimento de competências na educação de

⁵ MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

autorias renomadas na área e os documentos que norteiam o currículo da rede de ensino em que foi realizada a pesquisa.

Com um referencial teórico amplo apresenta-se um panorama de relações estabelecidas para a reflexão pretendida. A pesquisa realizada por Marcos Scussel⁶ em sua tese de doutorado na Faculdades EST é tida como ponto de partida da pesquisa, embasando alguns alinhamentos teóricos adotados. Além dessa tese, alguns teóricos aportam diferentes elementos na pesquisa, sendo possível afirmar que, no âmbito da apresentação de uma aprendizagem significativa, educação libertadora, contextualização e problematização, foram utilizados os autores David Paul Ausubel, Edgar Morin, Hugo Assmann, Jacques Delors, Jorge Larrosa, Moacir Gadotti, Paulo Freire e Rubem Alves, acompanhados por Jaqueline Moll e Rafael Yus, que tratam mais especificamente de educação integral. Os autores Philippe Perrenoud, Antoni Zabala, Lino de Macedo, além dos presentes na Fundamentação do ENEM são empregados na proposição da aprendizagem a partir do desenvolvimento de competências para a formação integral de estudantes. Diversos documentos governamentais e de legislação também auxiliam na fundamentação legal dos processos. Já para a proposta pedagógica e epistemológica de Ensino Religioso e suas relações com as demais áreas do saber, essa é embasada em referências tradicionais do tema no Brasil como o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) e Sérgio Junqueira, com a colaboração de pesquisadores e pesquisadoras originários e originárias da Faculdades EST como Gisela Streck, Iuri Reblin, Laude Brandenburg, Manfredo Wachs, Remí Klein, também utilizados na discussão dos apontamentos realizados na análise de dados.

Muitos dos autores e das autoras acima fundamentam outros elementos além dos citados, mas priorizou-se evidenciar os primordiais aportados por cada um. Também há outros e outras com menor expressão que não foram citados ao longo da pesquisa, porém que se manifestaram de extrema importância no entrelaçamento de ideias aqui pretendido. E, por fim, os documentos elaborados pela União Marista do Brasil, bem como pela Comissão Internacional de Educação Marista e pela Província Marista Brasil Sul-Amazônia apresentam a proposta educativa analisada pela

⁶ SCUSSEL, Marcos André. Educar por competências: ressignificando o ensino religioso. 2013. 179 p. Tese (Doutorado em Teologia) - Escola Superior de Teologia. São Leopoldo.

pesquisa e os aportes conceituais de referência da educação marista em suas respectivas instâncias.

A observação direta extensiva se dá por meio do acompanhamento e análise das questões relacionadas às competências⁷ de Ensino Religioso contidas em avaliações trimestrais da área do conhecimento de Ciências Humanas desenvolvidas com estudantes a fim de mapear a apropriação de habilidades e de competências desenvolvidas ao longo dos três anos de ensino médio de estudantes formandos no ano de 2017 da instituição de aplicação do estudo. O grupo de concluintes da educação básica em questão constitui as primeiras turmas que concluem o ensino médio, no Colégio Marista Assunção, integralmente nessa proposta educativa. O acesso aos dados foi solicitado por e-mail à direção pelo pesquisador e autorizado pela equipe diretiva por meio do Conselho Técnico Administrativo e Pedagógico.

A verificação do desenvolvimento de habilidades e competências do Ensino Religioso se dá a partir da análise de resultados das questões de um dos instrumentos avaliativos da instituição de ensino, a citar, a prova por área do conhecimento de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Essa avaliação é aplicada a todas e todos estudantes de ensino médio trimestralmente e segue os parâmetros das avaliações de larga escala que balizam a educação brasileira, tais como o Enem, a Prova Brasil e Prova Ana, em que são apresentadas questões com um enunciado, com suas respectivas alternativas de resposta, dentre elas um gabarito e os demais distratores. Na Teoria de Resposta ao Item (TRI), as questões possuem sempre um enunciado que apresenta uma situação-problema a ser resolvida e o gabarito é a resposta correta que apresenta a resolução para a problemática apresentada, enquanto os distratores são repostas incorretas, pois propõem possíveis relações estabelecidas por estudantes com equívocos e, por isso, não correspondem plenamente à solução.⁸

⁷ Para evitar reescrever completamente as dez competências de Ensino Religioso, utilizar-se-á por vezes o termo competência e o numeral ordinal correspondente a ela ou mesmo a abreviação de competência com a letra “C” do alfabeto, seguida também do numeral ordinal correspondente, segundo a organização descrita na matriz e conforme o exemplo a seguir: Competência 01/C1: Analisar os elementos que constituem o fenômeno religioso e a religiosidade para compreendê-los nas dinâmicas socioculturais e na constituição dos sujeitos.

⁸ INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica*. Brasília: O Instituto, 2005. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/407>>. Acesso em: 24 ago. 2016. p. 104.

As provas utilizadas para a coleta de dados correspondem aos três trimestres letivos de 2015 e 2016, e ao primeiro e segundo trimestres de 2017, haja vista que a realização da prova do terceiro trimestre fica inviabilizada no tempo hábil disponível. As questões escolhidas para tabulação de resultados necessariamente precisam estar relacionadas com alguma das competências das matrizes curriculares de Ensino Religioso, observando-se o seguinte critério de análise: “Serão consideradas apenas as questões com relação direta e explícita com alguma ou algumas das competências indicadas para o Ensino Religioso. Os elementos⁹ que atestam essa relação são destacados nas respectivas questões.” Todas as demais questões são desprezadas para a validação do desenvolvimento de competências. O montante de dados envolvidos corresponde a oito provas diferentes, contendo juntas um total de 225 questões, desenvolvidas por 102 estudantes em 2015, 91 estudantes em 2016 e 84 estudantes em 2017. Dessas, 35 questões foram validadas para participar da pesquisa, sendo as demais desprezadas pelo critério de exclusão. A origem dessas questões é variada, sendo algumas elaboradas por professores e professoras da instituição e outras replicadas ou adaptadas de avaliações de larga escala, como vestibulares, concursos e o próprio Enem.

As competências apresentadas na proposta pedagógica da rede marista para toda a educação básica são as seguintes:

Competências Acadêmicas

- Analisar os elementos que constituem o fenômeno religioso e a religiosidade para compreendê-los nas dinâmicas socioculturais e na constituição dos sujeitos.
- Sintetizar o desenvolvimento das tradições religiosas para avaliar suas interferências na constituição da sociedade.
- Rer o fenômeno religioso expresso nas experiências religiosas pessoais e coletivas e na institucionalização das religiões para reconhecer continuidades e descontinuidades históricas entre fundamentos, linguagens e relações e experiências religiosas.

Competências Ético-estéticas

- Reconhecer a alteridade como princípio fundamental para construir relações de respeito às diferentes expressões de religiosidade.
- Compreender e valorizar as estéticas religiosas em busca do reconhecimento da unidade, da harmonia e coerência presentes nas tradições religiosas.

Competências Políticas

- Exercer o diálogo inter-religioso como forma de legitimação do universo religioso plural.
- Avaliar o papel histórico das instituições religiosas e as práticas dos diferentes grupos para o posicionamento na sociedade.

⁹ Na tabela de análise das questões, apresentada nos anexos da dissertação, podem ser identificados diversos elementos que justifiquem a atribuição de determinada competência para cada questão. Apontou-se ao menos um que esteja evidente.

- Traduzir os conhecimentos religiosos em atitudes pessoais e/ou coletivas para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade.
- Competências Tecnológicas
- Dominar as linguagens religiosas como forma de comunicação e expressão do conhecimento religioso.
 - Dominar as múltiplas linguagens artísticas, tecnológicas e midiáticas para representar o conhecimento religioso.¹⁰

A margem para classificação de competência desenvolvida será de 50% de acerto na soma das questões analisadas. A porcentagem corresponde à média necessária para aprovação, em exame final, estabelecida pela instituição de ensino pesquisada. Porém considerar-se-ão adequadas somente as competências com índice de acerto de 70%, sendo essa porcentagem correspondente à aprovação na referida instituição, conforme regimento escolar. Para a verificação desse índice serão somados todos os índices de acerto de questões e divididos pelo índice de incidência de cada competência para a obtenção de um percentual médio para cada competência, sendo que uma mesma questão pode estar relacionada ao desenvolvimento de mais de uma¹¹.

Embora seja sabido que uma fórmula matemática de porcentagem de acerto em questões não assegura a verificação da aprendizagem, nem que porque estudantes respondam corretamente a determinado instrumento de avaliação é garantida a verificação de desenvolvimento da aprendizagem, os instrumentos de mensuração são os meios utilizados pelos diferentes organismos governamentais e privados para medir seus processos de ensino. A adoção aqui realizada se assemelha às avaliações de larga escala, sendo um dos instrumentos de avaliação do colégio pesquisado. Assim, é proposto um diálogo entre o referencial teórico estudado e os dados obtidos nas análises dos instrumentos utilizados, propondo reflexões e críticas às práticas analisadas no colégio em questão e ao processo de implementação metodológica a partir de habilidades e competências para formação integral, no componente de Ensino Religioso.

O primeiro capítulo fala da opção metodológica de desenvolvimento de competências integrais para uma aprendizagem significativa para estudantes na educação básica. Para tanto, disserta-se sobre os conceitos de habilidades, competências, educação integral, problematização, contextualização e protagonismo

¹⁰ UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2016, p. 45.

¹¹ INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2005, p. 108.

estudantil. Já o segundo capítulo apresenta a proposta pedagógica assumida pela educação marista em meio às implicações do contexto contemporâneo em que está inserida e as particularidades da educação confessional e do processo histórico percorrido pelo ensino religioso na educação brasileira. Também apresenta e ilustra as características próprias da proposta pedagógica marista e seus referenciais epistemológicos. Já o terceiro capítulo se dispõe a avaliar criticamente os delineamentos e primeiros resultados da implementação curricular por habilidades e competências na instituição analisada.

O texto a seguir se propõe a progressivamente ir apresentando os aspectos necessários para uma visão crítica e embasada acerca da proposta curricular apresentada. Tenha uma boa leitura!

2 POR UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

O currículo desenvolvido sob a perspectiva de competências pretende ser abordado sob a intencionalidade de ser significativo aos educandos e educandas. Nesse sentido, ele não abandona os conteúdos específicos e o aprofundamento conceitual, mas apresenta o objetivo de aplicá-los na realidade. Acredita-se que a abordagem por habilidades e competências é a proposta mais favorável para uma aprendizagem significativa, pois se apresenta “como a forma mais adequada para responder aos desafios da formação, do desenvolvimento pleno e preparar os estudantes para a vida em sociedade.”¹²

A aprendizagem significativa envolve a aquisição de novos significados e os novos significados, por sua vez, são produtos da aprendizagem significativa. Ou seja, a emergência de novos significados no aluno reflete o complemento de um processo de aprendizagem significativa.¹³

Segundo os autores David Paul Ausubel, Joseph Donal Novak e Helen Hanesian¹⁴, a receptividade de novos conhecimentos, chamados por eles de significados, pressupõe disponibilidade para tal. A aprendizagem significativa depende de estudantes estarem dispostos e dispostas para relacionar novos materiais a sua estrutura cognitiva. Para que uma imagem, uma proposição, um conceito, sejam de fato incorporados à cognição discente, a relação precisa ocorrer de forma não arbitrária e substantiva. Ou seja, a relação coercitiva com o ensino ou a apresentação de objetos de estudo pouco substantivos tem limitadas chances de incorrer em uma aprendizagem de sucesso. Nesse caso, se remete a uma memorização literal e automática, que possivelmente não será registrada, pois nem o processo nem o produto dessa aprendizagem fizeram sentido a estudantes.

Na perspectiva da aprendizagem significativa proposta, quando uma nova informação surge, ela se associa a conhecimentos relativamente significativos presentes na estrutura cognitiva do ser humano. Com isso, símbolos, imagens, anúncios e outras referências com as quais estudantes tomam contato, são armazenados ou não, caso encontrem estruturas específicas para se relacionar.

¹² SCUSSEL, 2013, p.17.

¹³ AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph Donal; HANESIAN, Helen. *Psicologia educacional*. Tradução Eva Nick et al. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Interamericana, 1980. p. 34.

¹⁴ AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 32-71.

Aprender a ler, por exemplo, é essencialmente a capacidade de aprender a perceber as mensagens escritas, relacioná-las com determinada estrutura cognitiva e compreender o modo de utilizá-las. A interação com novas informações, de diferentes naturezas, vai mobilizar mudanças no conhecimento até então preestabelecido na cognição.

A aprendizagem significativa caracteriza-se, pois, por uma interação (não por uma simples associação) entre os aspectos específicos e relevantes da estrutura cognitiva e as novas informações, por meio da qual essas adquirem significado e são integradas à estrutura cognitiva de maneira não-arbitrária e não-literal, contribuindo para a diferenciação, elaboração e estabilidade dos subsunçores¹⁵ preexistentes e, conseqüentemente, da própria estrutura cognitiva.¹⁶

A conceituação é endossada pela Rede Marista. Para ela, a aprendizagem significativa

[...] ocorre por meio da vinculação de novos conhecimentos aos que já fazem parte do repertório do sujeito, desenvolvendo-se uma rede de significados em permanente processo de ampliação. A cada nova interação, um novo sentido é produzido e a compreensão e o estabelecimento de relações são potencializados.¹⁷

Já a aprendizagem automática ou mecânica¹⁸ é desenvolvida por estudantes que são continuamente estimulados e estimuladas por professores e professoras a apresentar respostas literais às ensinadas em aula. Quando apresentam possibilidades que diferem ou ampliam os materiais estudados, por vezes são taxadas como erradas ou incoerentes. Em detrimento dessas experiências malsucedidas, discentes tendem a buscar a alternativa que lhes colocam em um patamar mais seguro. Porém ocorrem justamente processos de ensino e de aprendizagem pouco significativos e, conseqüentemente, ineficientes.

Um exemplo do caso do enunciado acima é a memorização de determinada definição ou conceito. O processo de ensino corresponde a decorar uma proposição apresentada, o que pode ser feito repetindo-a determinada quantidade de vezes, conforme a necessidade. Esse enunciado será repetido por estudantes seguindo

¹⁵ Subsunçor é um conceito de Ausubel para se referir às estruturas específicas de conhecimento presentes na cognição humana com as quais as novas informações interagem numa aprendizagem significativa.

¹⁶ MOREIRA, Marco Antônio. *Aprendizagem significativa*. Brasília, DF: Unb, 1999. p. 13.

¹⁷ UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 59 e UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2016, p. 16.

¹⁸ AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 36.

sempre o mesmo padrão. Após determinado período ou em uma situação na qual o processo não é literalmente descrito conforme o aprendido, entretanto, esse conhecimento se apresenta ineficaz, pois o significado foi esquecido ou se encontra incompleto. Isso porque “a mente humana não está eficazmente programada para interiorizar e estocar associações arbitrárias, essa abordagem permite que seja internalizada e memorizada apenas uma quantidade limitada de material”¹⁹.

Pela pressão em apresentar as respostas esperadas pelos professores e professoras, estudantes acabam por omitir suas dificuldades. A educação tem papel fundamental de esclarecer e instruir, mas também de auxiliar a viver e conviver em sociedade. A formação de cidadãos e cidadãs cientes, críticos e coerentes em seus direitos e deveres provêm, em grande parte, do espaço educativo. A mera reprodução de teorias e princípios condizentes com realidades passadas já não encontram condições favoráveis nas atuais gerações.

O desenvolvimento de competências surge no espaço escolar como resposta ao ensino centrado nos conteúdos pouco significativos para a vida dos estudantes e que já não estava mais respondendo aos desafios da educação atual. Surge, para construirmos uma educação integral, inclusiva, que forme sujeitos críticos e autônomos.²⁰

O desejo é um aspecto importante na abordagem apresentada. Conforme já mencionado, para desenvolver competências, a memorização de conteúdos e repetição de exercícios não basta. A mobilização, a ação, a atitude, o emprego de habilidades, exigem estudantes motivados e motivadas, com objetivos traçados e profundo gosto pelo conhecimento. Dessa forma:

Só é possível conhecer quando se deseja, quando se quer, quando nos envolvemos profundamente com o que aprendemos. No aprendizado, gostar é mais importante do que criar hábitos de estudo, por exemplo. Hoje se dá mais importância às metodologias da aprendizagem, às linguagens e às línguas estrangeiras, do que aos conteúdos. A transversalidade e a transdisciplinaridade do conhecimento é mais valorizada do que os conteúdos longitudinais do currículo clássico.²¹

Sendo assim, evidencia-se constantemente um processo de retirada do foco expressivo na apresentação de listas de conteúdos para formas e metodologias de

¹⁹ AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 54.

²⁰ SCUSSEL, 2013, p.84.

²¹ GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2003. p. 43.

ensino inovadoras. A utilização de diferentes estratégias, linguagens e plataformas de ensino alavanca resultados não alcançados pela educação tradicional.

Aprender não deve ter somente um fim utilitarista. O sentido na aprendizagem também se encontra no prazer. Fica, todavia, o questionamento de onde nasce o nosso desejo de aprender. “Onde nasce o nosso desejo de conhecer? Para que conhecemos? Como conhecemos?”²² Já se banalizou a procura de aplicabilidade dos conteúdos trabalhados em aula. A aprendizagem por competências combate o ensino por ele mesmo, apenas centrado na memorização e avaliação dos aspectos aprisionados por estudantes. No entanto, o dado referido busca legitimar que o processo é alavancado quando ocorre atração afetiva pelo conhecimento, como no seguinte exemplo:

Onde se encontra o prazer do texto? Onde se encontra o seu poder de seduzir? Tive a resposta para essa questão acidentalmente, sem que a tivesse procurado. Ele me disse que havia lido um poema de Fernando Pessoa, e citou a primeira frase. Fiquei feliz porque eu também amava aquele poema. Aí ele começou a lê-lo. Estremeci. O poema – aquele poema que eu amava – estava horrível na sua leitura. As palavras que ele lia eram as palavras certas. Mas alguma coisa estava errada! A música estava errada! Todo texto tem dois elementos: as palavras, com o seu significado, e a música...²³

A apresentação dos objetos do conhecimento é fundamental para a aproximação entre a educação e aprendizagem efetiva de estudantes, que apesar de diretamente relacionada, pode não se concretizar. É importante que a escola enriqueça o conhecimento, dando-lhe suporte, criteriosidade e beleza, mobilizando sentimentos. A criatividade da professora e do professor é relevante para a condução eficaz e atraente do que pretende ensinar.

Alguns confundem competência com habilidade, mas competência não é habilidade: o professor pode ser competente, ter conhecimento profundos de uma determinada disciplina e não ter habilidades práticas para o ensino, não saber ensinar. A educação não é só ciência, mas é também arte. O ato de educar é complexo. O êxito do ensino não depende tanto do conhecimento do professor, mas da sua capacidade de criar espaços de aprendizagem, vale dizer, ‘fazer aprender’ e de seu projeto de vida de continuar aprendendo.²⁴

A aprendizagem precisa ter sentido também para educadores e educadoras, agentes responsáveis por cativar estudantes na busca pelo conhecimento. Os centros

²² ALVES, Rubem. *Por uma educação romântica*. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 80.

²³ ALVES, 2012, p. 43.

²⁴ GADOTTI, 2003, p. 42.

universitários preocupam-se exaustivamente em alimentar estudantes de pedagogia e de licenciaturas com aportes teóricos às futuras e aos futuros docentes. Mas o ato de aprender estende-se por toda a vida de quem está disposto. “A questão das competências está ligada ao tema como aprendemos. Aprendemos atuando, empreendendo, agindo. A ação gera saber, habilidade, conhecimento.”²⁵ Assim também, nas salas de aula da educação básica, educadores e educadoras devem deixar a educação acontecer, estando abertos a continuar aprendendo.

2.1 Ensino por habilidades para o desenvolvimento de competências integrais

O ser humano se constitui como um ente de múltiplas características e necessidades, as quais diferem de um indivíduo para outro. Nesse sentido, não é coerente se traçar uma única lógica de aprendizagem, focada exclusivamente em determinada dimensão da vida humana. Seria o caso de uma prática educativa preocupada exclusivamente na formação intelectual estudantil, por exemplo. Essa experiência educativa se manifesta pouco cativante a estudantes, além de desprezar grande parte das potencialidades que poderiam ser desenvolvidas, tais como a inter-relação com outros seres humanos, empatia, afetividade, psicomotricidade, dentre tantas outras habilidades físicas, emocionais e relacionais.

“A educação holística nutre o desenvolvimento da pessoa global; está interessada no intelectual, assim como no emocional, no social, no físico, no criativo/intuitivo, no estético e nos potenciais espirituais.”²⁶ Ao observar o atual contexto da educação brasileira e a legislação vigente, percebe-se a necessidade de um olhar que contribua para o pleno desenvolvimento do ser humano, compreendido como formação integral e para a cidadania.

A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania. É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo-emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as

²⁵ GADOTTI, 2003, p 41.

²⁶ YUS, Rafael. *Educação Integral: uma educação holística para o século XXI*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002. p. 18.

diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional.²⁷

Segundo o texto de referência sobre a educação integral do Ministério da Educação, o contexto contemporâneo brasileiro interpela por práticas educativas diferenciadas e amplas. O quadro conceitual da educação nacional precisa atender às diferenças e particularidades étnicas, à diversidade geográfica, às questões de consciência e orientação sexual e de gênero, à inclusão e vulnerabilidade social, às transformações no mundo do trabalho, bem como às situações técnicas, científicas e ambientais que os processos de globalização nos apresentam para a vida em sociedade.²⁸

Marcos Scussel argumenta:

Ao refletir sobre os fins da educação encontramos na legislação que um dos objetivos centrais é educar para a cidadania. E essa educação envolve uma perspectiva de formação integral, que transcende a dimensão do ensino de conteúdos. Contextualmente o ensino por competências se apresenta como resposta aos desafios da educação contemporânea e um dos caminhos para a formação integral e a formação para a cidadania.²⁹

A escola assumiu papéis até então de responsabilidade exclusiva da família. Nas décadas do passado recente, a tarefa da escola era predominantemente a instrução acadêmica. Porém cada vez mais ela cumpre também a responsabilidade da educação para valores, além do cuidado e da proteção de estudantes. Isso incita toda a comunidade educativa e o próprio currículo a atualizar, adaptar e ressignificar suas práticas e posicionamentos.

A educação integral pode ser empregada como política pública para amenizar desigualdades sociais do país e oportunizar acesso aos diferentes campos de formação humana. Para Jaqueline Moll, um aumento da jornada escolar também é necessário:

Como condição para uma formação abrangente, uma formação que abarcasse o campo das ciências, das artes, da cultura, do mundo do trabalho,

²⁷ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília, DF: MEC/SEB/DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 2 out. 2016. p. 17.

²⁸ BRASIL, 2013, p. 10.

²⁹ SCUSSEL, 2013, p. 12.

por meio do desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, político, moral e que pudesse incidir na superação das desigualdades sociais mantidas, se não reforçadas, pela cultura escolar.³⁰

A educação marista, aqui utilizada de objeto de análise, é integral³¹ e dinamizada por meio da problematização. Os questionamentos não são exclusivos sobre *porque* tal fato ocorreu e suas consequências, mas também sobre *quais* foram as motivações e/ou que outras soluções com menos impactos sócio-políticos-ambientais poderiam e podem ser gerados, por exemplo. A “formação integral que articula saberes acadêmicos, competências escolares, postura investigativa e crítica de educadores e estudantes, valores cristãos e cidadania.”³²

A abordagem que pretende o desenvolvimento discente em sua integralidade não pode estar fechada em si mesma e alheia às mudanças recorrentes na sociedade contemporânea. Por tratar de diferentes aspectos nos quais a vida humana está compreendida e pretender assertividade em suas propostas, educar integralmente constitui-se como um elemento fundamental. É necessário diálogo com e entre equipe de gestão, corpo docente e principalmente público alvo: estudantes.

A construção da proposta de Educação Integral, que ora se apresenta, carrega, em sua dinâmica, as tensões candentes vividas para reorganizar espaços, tempos e saberes. Por isso, é preciso convergir, para o seio dessa proposta, o diálogo numa rede de coletivos de ação para reeducar a gestão política dos sistemas escolares e de seus quadros, criando, inclusive, um sistema de comunicação com estudantes, profissionais da área de educação, professores, gestores de áreas afins e outros parceiros, para troca de informações, acompanhamento, dentre outras demandas.³³

Diante de muitas tentativas de conceituação e definição para a educação integral, em diferentes contextos, Rafael Yus³⁴ enuncia algumas conclusões com a pretensão de abarcar as potencialidades e necessidades desse paradigma educativo. A tradição holística atua sobre a globalidade da pessoa, entendendo o ser humano como um todo. Ele não é somente mente, e sendo assim, a educação deve atuar

³⁰ MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para a consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre, RS: Penso, 2012. p. 129.

³¹ Quando faz alusão à Educação Integral, a Rede Marista de Educação, em seus documentos norteadores, não faz referência ao ensino em turno integral, mas sim, àquela metodologia que abrange às diferentes dimensões da vida do ser humano.

³² UNIÃO MARISTA DO BRASIL. *Ensino Médio Marista: problematizações e perspectivas em tempos de mudança*. Brasília, DF: Umbrasil, 2015. p. 13.

³³ BRASIL. Ministério da Educação. *Educação integral: texto de referência para o debate nacional*. Brasília, DF: MEC, 2009. p. 29.

³⁴ YUS, 2002, 21-23.

sobre seu intelecto, espírito, suas dimensões emocionais, físicas, artísticas, entre outras. Outro aspecto destacado é a espiritualidade, não puramente relacionada com as religiões, mas sim como potencialidade do ser humano para estar em conexão e contemplação com os mistérios da vida, do universo, dos seres e do transcendente.

Nesse contexto, o autor apresenta mais dois conceitos: o equilíbrio e a cooperação. O primeiro pretende eliminar todo o qualquer posicionamento radical e extremista da educação. Ele procura romper as propostas dualistas que muitas vezes separam e segregam o processo educativo, tais como corpo e mente, prática e teoria, discentes e docentes, ciência e arte. Já por cooperação, a educação holística propõe maior atenção às relações pessoais igualitárias, comunitárias, abertas e dinâmicas, em que o cooperativismo e ajuda mútua sejam privilegiados.

Inter-relações é outro elemento sintetizado por Yus como cerne da educação integral, na medida em que possui uma visão de conjunto, no qual todas as partes são importantes, estando interligadas e unificadas. No contexto educativo, as inter-relações precisam estar presentes entre as áreas do conhecimento, demonstrando a necessidade da interdisciplinaridade e abordagem globalizadora.

A escola holística preza pela inclusão: esse aspecto situa todos os indivíduos em posição de igualdade frente ao conhecimento, independentemente de diferenças cognitivas, físicas, de gênero ou situação econômica. A experiência também é apresentada como diferencial da formação integral. Ela abre para a descoberta do mundo e da realidade por meio da curiosidade e do interesse de estudantes em encontrar sentidos. A experiência confere às alunas e aos alunos o status de protagonistas de sua aprendizagem, pois não são meros receptores ou receptoras de informações transmitidas.

Por fim, uma característica relevante da educação integral é a contextualização. Todo conhecimento possui um contexto social, político, histórico, cultural. Assim, também, estudantes possuem seus contextos. Para as educadoras os educadores holísticos, a aprendizagem depende das relações entre o indivíduo, seus semelhantes e o mundo que o rodeia.³⁵

Um currículo por competências não possui um único método necessariamente estabelecido, porém alguns passos são adotados nas diversas áreas do conhecimento para esse fim. Os conteúdos específicos e acadêmicos precisam estar

³⁵ YUS, 2002, 22-24.

relacionados com as demais situações de aprendizagem em que a escola está envolvida. A estudantes compete dominar linguagens para significar a si e ao mundo que os rodeia.

No campo religioso, também a linguagem religiosa, expressa nas tradições orais e escritas dos textos sagrados, mitos, ritos e demais aspectos do fenômeno religioso, necessita ser apropriada por estudantes da educação básica. Porém, “o ensino focado nos conteúdos, mesmo que evidencie os objetivos que ampliam os horizontes, não consegue chegar a uma proposta de desenvolvimento de competências”³⁶. Sob esse enfoque, o Ensino Religioso de fato assume seu papel social na constituição cidadã e da cidadania, pois

[...] na sociedade democrática todos necessitam da Escola para ter acesso à parcela de conhecimento histórico acumulado pela humanidade, através dos conteúdos escolares, o conhecimento religioso enquanto patrimônio da humanidade necessita estar à disposição na Escola. É preciso, portanto, prover os educandos de oportunidades de se tornarem capazes de entender os momentos específicos das diversas culturas, cujo substrato religioso colabora no aprofundamento para a autêntica cidadania.³⁷

As habilidades desenvolvidas pelo Ensino Religioso devem contribuir para a educação integral visto que que estimulam o cuidado com o outro e o meio ambiente, além de fortalecer os vínculos sociais propiciando aos e às discentes colocarem-se no lugar do próximo e intensificarem o reconhecimento das suas próprias identidades. Ao compreender estudantes em sua integralidade, o processo educativo tende a suprir as necessidades discentes e a aprendizagem se torna significativa.

A palavra competência emerge no meio profissional, mas progressivamente veio ganhando espaço no ambiente educativo. “O conceito competência surge de posições basicamente funcionais, ou seja, com relação ao papel que devem cumprir para que as ações humanas sejam o mais eficiente possível.”³⁸ No entanto, são muitas hoje as definições possíveis ao termo, dependendo do ambiente ao qual ele está relacionado. Para Philippe Perrenoud, o debate acerca do conceito pode ser ampliado como a

³⁶ SCUSSEL, 2013, p. 47.

³⁷ FORUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso*. 7.ed. São Paulo, SP: Ave-Maria, 2004. p. 29.

³⁸ ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010. p. 27.

[...] capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos.³⁹

No pensar de Perrenoud, alicerça-se a relação entre as competências desenvolvidas na educação com os diferentes aspectos em que a vida humana está envolvida. Nesse sentido, as competências não são só colocadas como produto da aprendizagem, mas também como fundamento da ação humana. O ser competente utiliza estruturas cognitivas para agir com eficácia nas diversas situações do dia a dia, mobilizando e combinando diferentes habilidades, recursos intelectuais e emocionais, de forma organizada e inter-relacionada, para um determinado fim ou contexto.⁴⁰

Nessa perspectiva, é possível perceber como várias habilidades mobilizam o desenvolvimento de uma competência, mas, ao mesmo tempo, uma habilidade, pode servir a várias competências. Para Perrenoud, “a competência orchestra um conjunto de esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação”⁴¹, entendidos aqui como habilidades. A habilidade configura-se como uma série de procedimentos mentais que o indivíduo aciona para resolver uma situação real, onde ele precise tomar uma decisão.

A conceituação de habilidades e competências não é unívoca e depende das relações desenvolvidas. Assim, “os conceitos de habilidades e competências apresentam especificidades conforme a ótica pela qual analisamos, de acordo com a posição relativa que ocupam dentro do sistema”⁴². Em situações reais de aprendizado, determinado conhecimento pode representar uma competência já desenvolvida. Porém, se considerado o contexto global envolvido, o mesmo conhecimento será somente uma dentre muitas habilidades necessárias para o desenvolvimento de uma competência mais abrangente. “Uma competência pode funcionar como um recurso, mobilizável por competências mais amplas.”⁴³

³⁹ PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999. p. 07.

⁴⁰ PERRENOUD, Philippe. *Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida*. Porto Alegre, RS: Penso, 2013.

⁴¹ PERRENOUD, 1999, p. 24.

⁴² ALLESSANDRINI, Cristina Dias. O desenvolvimento de competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional. In: PERRENOUD, Philippe et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002. p. 165.

⁴³ PERRENOUD, 1999, p. 28.

Há um debate teórico sobre a possibilidade de se ensinar competências, ou se as mesmas apenas podem ser desenvolvidas. O fato ocorre porque nossa perspectiva de aprendizagem, por vezes, ainda está presa à mentalidade tradicional de transmissão de conhecimentos. Dessa forma, seria, de fato, inviável ensinar uma competência. No entanto, o ensino de e por competências nutre estudantes de ferramentas necessárias para, em um momento pontual, empregar seus conhecimentos, habilidades ou atitudes, agindo de forma competente.

Os autores Antoni Zabala e Laia Arnau desdobram as competências como ações eficazes que adotamos frente a diferentes situações e problemas. Para essa intervenção é necessário que o indivíduo esteja determinado e com atitude para agir dominando as habilidades e os procedimentos necessários. Para o êxito no emprego de competências, as habilidades devem ser aplicadas sobre os objetos do conhecimento, fatos, informações, conceitos, entre outros. Por fim, todo esse processo deve ser executado de forma a integrar atitudes, procedimentos e conhecimento.⁴⁴

Já a Rede Marista de Educação, entende que “competências são configuradas na soma de conhecimentos (relacionadas a habilidades conceituais e axiológicas) e experiências (relacionadas a habilidades operacionais e atitudinais) necessárias para uma práxis específica”⁴⁵. Assim, as competências são conhecimentos e experiências adquiridas mobilizadas para determinado fim e aplicação prática. O conceito é ampliado para atender a diferentes aptidões humanas, nos âmbitos social, cultural, cognitivo, ético, ativadas para uma relação com a realidade.

Nesse aspecto, a proposta apresentada diverge de Perrenoud, visto que a perspectiva marista amplia o conceito, ao tratar de competências integrais do ser humano, mas também o delimita, ao não compreender o ensino por competências como um processo preparatório para o mercado profissional. O ensino baseado em habilidades e competências procura desenvolver o ser humano como um todo, atuando sobre a suas dimensões física, intelectual, emocional, psíquica, social e outras que poderiam ser consideradas em vista de uma formação integral. Também estão ponderados nesse quesito aspectos de natureza pessoal e interpessoal de

⁴⁴ ZABALA; ARNAU, 2010, p. 37.

⁴⁵ UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2016, p. 14.

estudantes, que já, e sobretudo, no período escolar, começam a estabelecer relações consideráveis com as pessoas de seu meio.

Sempre que na vida cotidiana intervimos e resolvemos os problemas que ela nos apresenta, estamos atuando de forma competente. Agir dessa forma implica utilizar competências que nunca foram ensinadas como competências, mas das quais aprendemos, ainda que separadamente, seus componentes conceituais, procedimentais e atitudinais, na maioria dos casos, desligados de necessidades mais ou menos reais.⁴⁶

A aprendizagem sob a ótica de competências não pode ficar reprimida ao espaço educativo ou à temporalidade estabelecida da aula. É necessário observar e demonstrar a estudantes “que os dispositivos que possibilitam a implantação de uma pedagogia diferenciada têm por objetivo garantir aos alunos a coerência e a continuidade de seus processos de aprendizagem”⁴⁷. A diversidade de espaçotempos⁴⁸ enriquece a aprendizagem, na medida em que garante leveza aos procedimentos de ensino e possibilita a ilustração de distintas situações e estratégias metodológicas.

2.1.1 *Desconstrução da educação tradicional*

As propostas de ensino estruturadas na mera transmissão de conteúdo manifestam-se pouco atrativas e significativas. A educação bancária questionada por Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido*⁴⁹ manifesta-se ainda hoje muito presente na educação brasileira. Ensino esse baseado na autoridade docente ao dominar o poder do conhecimento. “Aprender conhecimentos implicava a memorização e a reprodução mais ou menos literal de textos, definições e enunciados com uma visão acumulativa e enciclopédica do saber.”⁵⁰ Sendo assim, estudantes pouco interessados e interessadas encontram-se como espectadores e espectadoras em sala de aula, desenvolvendo basicamente a memorização.

⁴⁶ ZABALA; ARNAU, 2010, p. 109-110.

⁴⁷ ALLESSANDRINI, 2002, p. 165.

⁴⁸ No Projeto Educativo do Brasil Marista “A escola é compreendida como espaçotempo, pois se materializa num tempo e lugar localizados, precisos, específicos, numa história e geografia cotidianas, nas quais nos formamos como sujeitos da educação – da educação marista.” UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 53.

⁴⁹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. rev. e atual. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2011. p. 87-106.

⁵⁰ ZABALA; ARNAU, 2010, p. 47.

Paulo Freire⁵¹ parte da questão política para o âmbito educacional. No entanto, a escola também é um espaço político em que constantemente se estabelecem relações. Têm-se, por consequência, uma pedagogia da libertação. Essa pedagogia está em permanente processo de busca por igualdades e conquistas na sociedade. Nessa perspectiva metodológica, estudantes são meras pessoas receptoras de conhecimentos. Não há envolvimento, nem engajamento estudantil nessa proposta. Essa não é uma educação libertadora, pois alunas e alunos encontram-se presas e presos a educadores e educadoras. A educação bancária é elitizada porque numa transmissão de conteúdos a opressão continua ocorrendo. As informações recebidas da elite são passivamente recebidas sem serem contestadas ou refletidas, ocorre, então, a manutenção do processo opressor. Desde pequenas, as crianças vão sendo acostumadas a apenas reproduzir saberes que lhe são apresentados. Uma educação pouco libertadora pretende a manutenção de sociedades passivas.

As propostas de ensino progressivamente procuram superar práticas e processos centradas nelas mesmas ou em currículos estáticos e preestabelecidos por sistemas tradicionais para propostas focadas em estudantes. Das escolas transmissoras necessita-se passar para currículos que deslocam as matérias para estudantes, com diferentes níveis de complexidades a que estejam aptas e aptos a desenvolver.

A reação crítica para o modelo tradicional transmissivo partia de dois princípios suficientemente fundamentados: em primeiro lugar, de que a compreensão previa dos conhecimentos é um passo indispensável às atividades de memorização; e, em segundo lugar, de que esta compreensão somente é possível quando o aluno, mediante um processo que é pessoal, reconstrói ou elabora o objeto de estudo por meio de atividades as quais exigem dele uma grande atividade mental. Princípios fundamentados, por sua vez, pela ideia de que a função do ensino consiste em dotar alunos de recursos que habilitem a responder problemas reais⁵²

A metodologia adotada necessita desprender-se do estudo exclusivo de conteúdos e conceitos para a problematização, contextualização e busca de soluções para situações concretas da realidade. Além disso, as diferentes áreas do saber precisam estar relacionadas entre si, numa interação entre os temas trabalhados por elas e a mobilização das diferentes habilidades já dominadas por estudantes. Essa

⁵¹ FREIRE, 2011.

⁵² ZABALA; ARNAU, 2010, p. 47.

troca de paradigma impulsiona o processo de ensino-aprendizagem, que passa a fazer sentido e a se relacionar com a vida e a realidade estudantil.

O ensino por competências apresenta-se como uma resposta para os desafios da educação contemporânea ao provocar e estimular estudantes a desenvolver e mobilizar diferentes saberes e habilidades com determinado propósito. Dessa forma, o ensino por competências supera a mera

[...] socialização de conhecimentos acumulados pela humanidade. O foco não está nos conteúdos, mas nas habilidades e competências que os conhecimentos, experiências, crenças e intuições são capazes de desenvolver na formação dos estudantes no processo de aprendizagem.⁵³

As propostas de ensino tradicionais tornam-se cada vez menos significativas a estudantes por diferentes aspectos. Os conteúdos estudados não têm relação com sua vida e desejos, professores e professoras utilizam as mesmas práticas com que aprenderam, além de componentes serem abordados de forma técnica, estática e sem brilho. Nesse modelo não se procura fazer relações entre os componentes curriculares, a escola é encarada como uma obrigação, e a expressão e protagonismo estudantil são constantemente tolhidos do ambiente escolar.

O ensino por competências encontra-se em ascensão em detrimento da falência das práticas tradicionais. Segundo Zabala e Arnau, o fenômeno se dá prioritariamente por três fatores. Primeiramente, impulsionados por tendências europeias, os centros universitários estão configurando sua estrutura e a apresentação dos conteúdos sob a perspectiva das competências, e, inevitavelmente, isso respinga também na educação básica que da universidade declina. Em segundo lugar, existe uma pressão social pela funcionalidade da aprendizagem, o que não ocorre no ensino tradicional pela sua desconexão entre ensino e prática e pela dificuldade de cidadãos e cidadãs em utilizar o conhecimento aprendido. E, por fim, o terceiro aspecto é a função social que a educação básica tem representado, de diminuir sua função propedêutica e preparatória para o ensino superior para ser mais orientadora de todas as pessoas nas sociedades democráticas, apresentando a estudantes suas possibilidades de desenvolvimento pessoal e profissional.⁵⁴

A escola tradicional se ocupou basicamente da apreensão de conhecimentos acadêmicos e conceituais. Esses conhecimentos, porém, não atendem à totalidade

⁵³ SCUSSEL, 2013, p. 47.

⁵⁴ ZABALA; ARNAU, 2010, p. 21-22.

das necessidades de aprendizado da vida humana. Não é possível que se acumule em determinado momento todos os saberes necessários para a vida, levando em conta as diferentes especificidades que o ser humano vai enfrentar e as relações entre os saberes adquiridos. Delors apresenta quatro saberes fundamentais e ressalva as múltiplas combinações possíveis entre eles e as ainda não previstas.

Todos esses aspectos requerem uma transformação radical do espaço e prática escolar. A educação tradicional pensa em uma inteligência compartimentada. Para Edgar Morin, a complexidade da sociedade contemporânea é negada procurando-se reduzi-la a padrões pré-estabelecidos pela escola. Essa é pensada em componentes curriculares que não dialogam e não pretendem se complementar, tratados de forma tecnicista e puramente objetivos. As possibilidades de compreensão e reflexão são reduzidas e os problemas que tendem a ser multidimensionais são encarados na unidimensionalidade, reduzindo-se a capacidade global de lidar com eles, em suas diferentes perspectivas.⁵⁵

A vontade de aprender é despertada em estudantes quando percebem que o objeto da aprendizagem faz sentido nas suas vidas. O desejo pelo conhecimento parte da curiosidade, da vontade de descobrir o novo e de investigar aspectos ainda não considerados. É necessário ponderar que “a inquietação dos estudantes, a sua dúvida, a sua curiosidade, a sua relativa ignorância devem ser tomadas pelo professor como desafios a ele”.⁵⁶ Porém, por vezes, por prepotência ou por receio de surgir algum aspecto inesperado ou fora de seu conhecimento, essas potencialidades de aprendizagem são privadas por docentes.

A curiosidade do estudante às vezes pode abalar a certeza do professor. Por isso é que, ao limitar a curiosidade do aluno, a sua expressividade, o professor autoritário limita a sua também. Muitas vezes, por outro lado, a pergunta que o aluno, livre para fazê-la, faz sobre um tema, pode colocar ao professor um ângulo diferente, do qual lhe será possível aprofundar mais tarde uma reflexão mais crítica.⁵⁷

É notável a utilização reiterada, por parte de professoras e professores, de práticas que condenavam em seu tempo de estudantes. Nesse sentido, é necessário

⁵⁵ MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2000. p. 41-46

⁵⁶ FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1985. p. 44.

⁵⁷ FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 44.

questionar os programas oficiais e sua efetividade, avaliar o porquê de ensinar determinado assunto ou conteúdo específico.

Será que a aprendizagem dos programas oficiais se identifica como ideal de uma boa educação? Você sabe o que é 'dígrafo'? E os usos da partícula 'se'? E os nomes das enzimas que entram na digestão? E o sujeito da frase 'Ouviram do Ipiranga as margens plácidas de um povo heroico e retumbante'? Qual a utilidade da palavra 'mesóclise'? Pobres professoras, também engaioladas... São obrigadas a ensinar o que os programas mandam, sabendo que é inútil. Isso é hábito velho das escolas. Bruno Bettelheim relata sua experiência com as escolas: 'Fui forçado (!) a estudar o que os professores haviam decidido que eu deveria aprender – e aprender à sua maneira...'⁵⁸

Se consideramos a estrutura, fundamentação e intencionalidades de grande parte das avaliações de larga escala no país, a citar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)⁵⁹, a Avaliação Nacional do Rendimento (Prova Brasil)⁶⁰ e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)⁶¹, por exemplo, percebe-se nas mesmas a alusão a uma nova perspectiva, já apresentada como apropriação de habilidades e competências mínimas para o desenvolvimento integral do ser humano, em suas múltiplas conjunturas e realidades.

2.1.2 Contextualização e sentido

A aprendizagem sob a interface de habilidades e competências está profundamente mergulhada no cotidiano. Os conteúdos não se bastam por si mesmos. É necessário que a aprendizagem esteja contextualizada com a realidade estudantil e lhe faça sentido. A compreensão dos conteúdos próprios de cada componente curricular vai além da apreensão e reprodução dos conhecimentos adquiridos, está em busca da construção de significados e sentidos para a vida.

⁵⁸ ALVES, 2012, p. 31.

⁵⁹ INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2005.

⁶⁰ BRASIL. Ministério da Educação. *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC, SEB; INEP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2016.

⁶¹ INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Avaliação nacional da alfabetização (ANA): documento básico*. Brasília: Inep, 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/ana/documento/2014/documento_basico_ana_online_v2.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2016.

As Matrizes curriculares têm o propósito de estimular aprendizagens ao longo da vida, aprendizagens que deem sentido e significado e possibilitem melhores condições de vida, pessoal e social, atendendo aos desafios e às esperanças da contemporaneidade.⁶²

O sujeito da aprendizagem novamente é o foco da atenção. Os seus contextos sociais e culturais, as relações estabelecidas, os pressupostos ideológicos adquiridos, sua realidade política e religiosa e tantos outros aspectos inerentes à vida devem ser considerados e tomados como referenciais para uma educação contextualizada. Para a Rede Marista, a aprendizagem contextualizada “favorece a apreensão de aspectos socioculturais significativos ligados ao cotidiano e às circunstâncias que atravessam/compõem os objetos de estudo.”⁶³ De forma mais ampla,

A contextualização refere-se à conexão/interação entre as realidades sociais, culturais, econômicas e políticas e os conhecimentos e aprendizagens do espaço-tempo escolar. Remete à concepção de que os conteúdos curriculares são atravessados pelos contextos socioculturais e pelas condições históricas de sua produção. A articulação entre currículo e contextos favorece a construção de sentidos e significados pelos estudantes e mostra que os conhecimentos, saberes e seus discursos são produzidos na concretude das realidades e, portanto, são por elas afetados. Como proposição de intervenção didática, trata-se de trazer para os processos de ensino-aprendizagem-avaliação o diálogo entre conhecimento, currículo, culturas dos estudantes e temas da realidade social.⁶⁴

Os processos educativos se aproximam do cotidiano. O conhecimento adquirido não se apresenta simplesmente como enunciados fictícios e sem aplicabilidade. A proposta de educação como possibilidade de mudança da sociedade é facilitada nessa metodologia, na medida em que as sequências didáticas propostas pretendem culminar em intervenção social. A educação ao longo da vida humana deve proporcionar a estudantes a capacidade de perceber os problemas da realidade e promover o bem-estar social. A prática educativa

Deve fazer com que cada indivíduo saiba conduzir o seu destino, num mundo onde a rapidez das mudanças se conjuga com o fenômeno da globalização para modificar a relação que homens e mulheres mantêm com o espaço e o tempo. As alterações que afetam a natureza do emprego, ainda circunscritas a uma parte do mundo, vão, com certeza, generalizar-se e levar a uma reorganização dos ritmos de vida. A educação ao longo de toda a vida torna-

⁶² UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2016, p. 15.

⁶³ UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 58.

⁶⁴ UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 69.

se assim, para nós, o meio de chegar a um equilíbrio mais perfeito entre trabalho e aprendizagem bem como ao exercício de uma cidadania ativa.⁶⁵

Toda a ação educativa, desde o planejamento até a avaliação, está voltada às especificidades de determinada realidade, sendo em última instância assim apresentada para a motivação e significado. É fundamental que a escola cultive em estudantes o desejo pelo conhecimento e sua relevância no desenvolvimento, conforto, prosperidade e tranquilidade da sociedade.

Dessa forma, ter como ponto de partida os conhecimentos prévios, considerar as motivações e interesses pessoais, oferecer desafios e ajuda conforme as reais possibilidades de cada um dos alunos, avaliar considerando o papel da autoestima com vistas a poder seguir motivado para o estudo, etc.⁶⁶

Aprende-se fazendo. Estudantes são protagonistas de seus processos de ensino e de aprendizagem. Isso implica em uma organização complexa do ambiente educativo, em que estudantes interagem, participam, com diferentes formas e ritmos. A aprendizagem acontece quando se faz parte dela, que precisa tocar o ser humano em sua interioridade. “Livros são espelhos. Gostamos de um livro não por causa de eventuais informações que ele nos passe, mas porque nos vemos refletidos nele. A literatura é um caminho transversal para incursões no inconsciente.”⁶⁷ O conhecimento é um fundamento no qual estudantes encontram suporte.

A aprendizagem significativa se desenvolve vinculada a determinado cenário e suas implicações. É necessário efetivamente definir o contexto no qual o conhecimento está relacionado. Em uma realidade global e complexa, as relações se estabelecem constantemente. É preciso, portanto, definir como e quando as interações devem ocorrer. “O todo tem qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes, se estas estiverem isoladas umas das outras, e certas qualidades ou propriedades das partes podem ser inibidas pelas restrições provenientes do todo.”⁶⁸

No pensamento de Morin, a relação entre as partes e o todo, o global e o local são fundamentais para a organização cidadã, a sobrevivência humana no mundo e a

⁶⁵ DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. Tradução de José Carlos Eufrázio. 7. ed. revisada. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2012. p. 86.

⁶⁶ ZABALA; ARNAU, 2010, p. 115.

⁶⁷ ALVES, Rubem. *O sapo que queria ser príncipe*. São Paulo, SP: Planeta, 2009. p.51.

⁶⁸ MORIN, 2000, p. 37.

capacidade de articular informações. Os dados não se encontram mais isolados no mundo, mas continuamente relacionados entre si e necessitam de um contexto para adquirirem sentido. É justamente esse raciocínio que se propõe na abordagem da aprendizagem com sentido. Ela necessita estar relacionada a um contexto, porém constantemente são tecidas conexões em nossa sociedade em rede.⁶⁹ Indivíduos, com suas particularidades e contextos, estão imersos em um processo complexo. A educação precisa prepará-los para utilizar sua individualidade, dentro de múltiplas possibilidades, apresentar contextos coerentes às situações que lhes são apresentadas.

O planejamento docente para construção de conhecimento significativo deve levar em conta a realidade discente. Utilizar reportagens dos diferentes meios físicos e virtuais hoje disponíveis, acontecimentos ocorridos dentro da própria comunidade educativa ou do seu entorno, ou eventos institucionais, são excelentes recursos para aproximar os saberes do cotidiano. Além disso, com o advento da conectividade, vídeos, seriados, músicas e outras mídias tornaram-se também boas ferramentas de contextualização pela proximidade que possuem do público infanto-juvenil.

Muitas vezes estudantes estão alheias e alheios aos acontecimentos e à própria situação de seu envolvimento. Nesse sentido, professores e professoras devem ser mediadoras e mediadores entre estudantes, o mundo e o conhecimento. Aspecto análogo é percebido no que tange ao contexto temporal. Estudantes nem sempre conseguem se localizar no tempo e no espaço, tanto menos contextualizar informações que se referem aos mesmos.

O professor precisa saber, contudo, que é difícil para o aluno perceber essa relação entre o que ela está aprendendo e o legado da humanidade. O aluno que perceber essa relação não verá sentido naquilo que está aprendendo e não aprenderá, resistirá à aprendizagem, será indiferente ao que o professor estiver ensinando. Ele só aprende quando quer aprender e só quer aprender quando vê na aprendizagem algum sentido.⁷⁰

O conhecimento é cultura, e sua manutenção está intrinsecamente relacionada com a educação. Porém a história pode firmar inerte e desconexa com a vida de adolescentes e jovens. Essa relação precisa ser estabelecida pela escola. Cabe destacar aqui que é a escola é representada pelo currículo, efetivado no dia-a-

⁶⁹ MORIN, 2000, p. 35-39.

⁷⁰ GADOTTI, 2003, p. 47.

dia da sala de aula. Equipe pedagógica, educadores e educadoras, famílias, estudantes, enfim, a comunidade educativa como um todo possui essa missão.

Segundo Jacques Delors, é desde a educação básica que estudantes devem ser preparadas e preparados para superar os desafios colocados pela vida em comunidade, para contribuir com o desenvolvimento humano, para vencer as implicações da sociedade contemporânea fortemente influenciada pela globalização e pela conectividade tecnológica, favorecendo a convivência social.⁷¹ A educação tem a possibilidade e o dever de proporcionar momentos formativos positivos, despertando a curiosidade e autonomia estudantil, além de estimular o rigor acadêmico e a prática de boas atitudes.

O conhecimento de fato desenvolvido como competência permite sua aplicação em diferentes conjunturas. Mesmo exercitado a partir de determinada realidade ou situação, pretende ser possível de aplicação em futuras necessidades de intervenção.

Pretende-se com isso que os alunos não apenas sejam capazes de realizar ações pontuais ou responder a questões reais, mas também que sejam competentes para agir diante de realidades, integrar este conhecimento, habilidade ou atitude e, portanto, que possibilite sua utilização em outros contextos.⁷²

O ensino por competências fica limitado quando restrito a uma abordagem disciplinar. Ele apresenta uma perspectiva globalizante que não pode ficar reprimida a um componente curricular. Porém, no âmbito escolar, essa herança tradicional ainda está muito presente. Além das relações interdisciplinares indicadas por diferentes teóricos, Zabala e Arnau afirmam que determinadas competências só se desenvolvem em uma alusão metadisciplinar⁷³. Essa interpretação entende que as disciplinas acadêmicas não são suficientes para aprender competências. O desenvolvimento de competências está para além dos componentes, mas também é comum a todos, com um enfoque globalizador.

⁷¹ DELORS, 2012, p. 157.

⁷² ZABALA; ARNAU, 2010, p. 176.

⁷³ ZABALA; ARNAU, 2010, p. 119-142.

2.2 Processo de problematização e pedagogia da pergunta

A ato de perguntar está presente na vida humana desde o nascimento até sua finitude. O ser humano é naturalmente curioso e constrói conhecimento justamente a partir das suas dúvidas e da busca por soluções para os desafios cotidianos. “A pergunta é inerente à nossa vida, à nossa comunicação, aos nossos relacionamentos e ao nosso processo educativo em geral”⁷⁴. É necessário, contudo, que as inquietações humanas sejam empregadas propositadamente e com finalidade pedagógica para a aprendizagem.

O estudante deve desenvolver a competência de traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, de análise, de problematização e de protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural.⁷⁵

A pedagogia da pergunta⁷⁶ está inserida em um contexto no qual estudantes não necessitem somente apresentar os resultados previamente apresentados pelas professores e professoras à determinada situação preestabelecida. Porém, na prática educativa, esse é o modelo que ainda predomina e pouco cativa estudantes. O processo escolar instaurou um certo vício de transmissão de conhecimentos, os quais necessitavam ser literalmente repetidos por estudantes nos instrumentos educativos. A pedagogia da pergunta acabou encarada como uma mera pedagogia da resposta.

A partir disso, a pergunta acabou subexplorada na educação, reprimida ou completamente evitada. Freire e Faundez, em *Por uma pedagogia da pergunta*, falam em uma castração da curiosidade⁷⁷, haja vista essa faculdade quase instintiva do ser humano ser tão drasticamente atacada. Na visão dos autores, o conhecimento surge da curiosidade. É importante valorizar todo o interesse, informação e conhecimento estudantil. “Para um educador nesta posição não há perguntas bobas nem respostas

⁷⁴ KLEIN, Remí. A pergunta sob um novo olhar no processo educativo-religioso. *Interações: cultura e comunidade*, Belo Horizonte, v. 8, n. 14, p.318-328, jul./dez.2013. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/interacoes/article/view/P.1983-8478.2013v8n14p318>>. Acesso em: 15 out. 2015. p. 319.

⁷⁵ UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2016, p. 32.

⁷⁶ A Rede Marista, nos documentos utilizados por base para essa pesquisa não utiliza o termo pedagogia da pergunta. No entanto, a prática ocorre reiteradamente quando incentiva o currículo como um todo, nas suas instituições de ensino, a problematizar.

⁷⁷ FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 46.

definitivas. Um educador que não castra a curiosidade do educando, que se insere no movimento interno do ato de conhecer, jamais desrespeita pergunta alguma.”⁷⁸

O questionamento move o ser humano a buscar explicações. As incompletudes frente a vida, a existência, o universo são lacunas desde que ele se caracteriza como racional. E, justamente a racionalidade lhe dá propriedade de propor e procurar respostas e elaborar enunciados.

As crianças têm, naturalmente, um interesse enorme pelo mundo. Os olhinhos delas ficam deslumbrados com tudo o que veem. Devoram tudo. Lembro-me da minha neta de um ano, agachada no gramado encharcado, encantada com uma minhoca que se mexia. Que coisa fascinante é uma minhoca aos olhos de uma criança que a vê pela primeira vez! Tudo é motivo de espanto. Nunca esteve no mundo. Tudo é novidade, surpresa, provocação à curiosidade.⁷⁹

A pedagogia da pergunta é instrumento para famílias utilizarem com seus filhos e suas filhas, para professores e professoras usarem com estudantes e quaisquer indivíduos que estejam dispostos a desenvolver uma aprendizagem significativa e inovadora. Pensar o cotidiano com criticidade estimula todo ser humano a não se contentar com enunciados pré-estabelecidos, sem contexto, sem justificação e alienantes.

A problematização pretende ser uma metodologia de inversão dos processos de ensino e de aprendizagem. Ao invés do sistema de ensino propor o conhecimento por meio de informações formatadas e finalizadas, ele pretende lançar questionamentos para que estudantes construam seu próprio conhecimento. Por meio da problematização, discentes são levados e levadas a pensar o cotidiano e questioná-lo. Começam a fazer relações entre problemas, fatos e informações. A crítica e a reflexão também são a floradas nas oportunidades de contestar tudo aquilo que está posto. “A problematização é estratégia de ensino e de aprendizagem. Indaga os conhecimentos, os contextos e os significados que são atribuídos a um objeto ou fenômeno.”⁸⁰

“A Metodologia da Problematização permite a transformação do sujeito que dela participa, pelas inúmeras elaborações intelectuais que realiza, de forma

⁷⁸ FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 48.

⁷⁹ ALVES, 2012, p. 82.

⁸⁰ UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2016, p. 16.

associada à percepção social, política, ética, etc. da realidade”⁸¹. Sendo assim, os questionamentos apresentados em metodologias problematizadoras não são aleatórios ou figurativos, mas desenvolvidos com intencionalidades, de modo que estimulem estudantes ao posicionamento crítico frente a determinada situação, exercitando seu protagonismo.

São diversas as possibilidades da problematização contemplando diversas estratégias de aprendizagem. O ensino baseado em problemas pode estar presente na proposição de conteúdo, como motivação para uma pesquisa de campo, em vista de determinada atividade física ou artística, na proposição de construção de artefatos ou realização de experimentos, dentre outros. No mesmo contexto, “coloca-se o desafio de repensarmos o lugar e o papel da pergunta no processo educativo e, em especial, no processo educativo-religioso”⁸², visto que a religiosidade se constitui em meio ao processo de questionamento constante. E inclusive nesse âmbito a pergunta está subaproveitada.

A pergunta e o ato de perguntar estão na base dos nossos relacionamentos e de nossos conhecimentos. Assim, entendemos que este possa e deva ser também o ponto de chegada do Ensino Religioso em nossas escolas, com vistas a uma abordagem mais antropológica e mais existencial.⁸³

Cabe realizar uma ponderação quanto ao planejamento. Uma aula problematizada não cabe dentro dos métodos de ensino tradicionalmente concebidos, tais como uma exposição de conceitos na lousa transcritos para os materiais de registros, a mera leitura de um capítulo do livro didático ou então a resolução de uma ficha de exercícios. Em todas essas propostas, apenas se repetem os procedimentos apresentados por professores e professoras com exemplos ou dados distintos. A aula problematizada precisa ser planejada. Educadores e educadoras devem prever as possibilidades de intervenção e de críticas emergidas. Isso não significa que esteja com todas as possíveis questões levantadas por discentes em mente, o que seria inviável, mas de forma alguma o plano e execução da aula podem ser improvisados.

Uma situação-problema não tem razão nenhuma para ser improvisada, muito pelo contrário. Ora, a inventividade didática tem seus limites. Assim, é útil que

⁸¹ BERBEL, Neusi Aparecida Navas (Org). *Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações*. Londrina, PR: UEL, 1999. p. 11.

⁸² KLEIN, 2013, p. 322.

⁸³ KLEIN, 2013, p. 327.

cada professor disponha de muitas sugestões. Mas, ao contrário de um exercício que pode simplesmente ser dado aos alunos sem ter sido examinado detalhadamente e sem saber exatamente o que ele mobiliza, uma situação-problema exige ser habitada pelo docente, que deve apropriar-se dela após tê-la caracterizado a partir de um ponto de vista epistemológico, didático e pedagógico.⁸⁴

Ao analisar a prática docente em sala de aula, no entanto, percebe-se que muitas vezes a problematização é esquecida. Educadores e educadoras tendem a ser pragmáticos e pragmáticas. É mais simples apresentar uma lista de conteúdos, com suas respectivas implicações e relações. Aulas desse tipo podem ser aplicadas a diferentes públicos, repetidas ano a ano e posteriormente verificadas nas avaliações. “No ensino esqueceram-se das perguntas, tanto o professor como o aluno esqueceram-nas, e no meu entender todo conhecimento começa pela pergunta.”⁸⁵ O medo de uma aula problematizada fugir ao controle preestabelecido e o receio das implicações desse processo pode ser a causa da prática estar menos presente na educação do que poderia.

Como já argumentava Antonio Faundez em seu diálogo com Paulo Freire, “é profundamente democrático começar a aprender a perguntar.”⁸⁶ Em meio às desigualdades percebidas na sociedade como um todo, mas de forma acentuada no espaço educativo, são necessários meios de emancipação dos sujeitos. A escola segrega estudantes com determinadas características peculiares e frequentemente apresenta-se bastante hierarquizada. Nesse contexto, o ato de questionar pode ser um caminho de libertação e democracia. É necessário, portanto, que a escola ensine a perguntar.

2.2.1 O papel da curiosidade e da experiência

A curiosidade está diretamente ligada à educação. O novo é pensado e constituído pela ação criativa do sujeito. Seja ao perceber lacunas em determinada situação do cotidiano, seja no mais complexo teorema, a inquietude do ser humano o coloca em movimento. Como já referido, a aprendizagem é significativa quando se dá a partir do protagonismo estudantil. “Pensar é, pois, uma operação intrinsecamente

⁸⁴ PERRENOUD, 1999, p.62.

⁸⁵ FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 46.

⁸⁶ FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 45.

artística e criativa. Pensar é revestir as coisas com formas novas e fazê-las existir nessa novidade.”⁸⁷

A aprendizagem, no entanto, não se dá exclusivamente no ambiente escolar e pelo esforço mental de apropriação dos conceitos apresentados pelos componentes curriculares da escola.

A gente aprendia olhando e pesando os objetos que habitavam o mesmo espaço que nós. [...] Eram os objetos do cotidiano, a gente não precisava de enciclopédia para fazer pesquisa. Pesquisa se fazia com os cinco sentidos e a curiosidade.⁸⁸

Em processos de ensino e de aprendizagem, em que estudantes são protagonistas e desafiados a problematizar, a partir de sua curiosidade e conhecimentos prévios, é inviável aos professores e professoras preverem todos os recursos e respostas aos questionamentos que podem surgir. No planejamento das aulas, a problemática estabelecida é prevista, mesmo sem ter o domínio pleno da forma como ela vai se desenvolver. Isso tira docentes do controle total da aula e o interesse discente não pode ser visto como uma ameaça, e sim como uma oportunidade.

Hugo Assmann dá algumas dicas para despertar e lidar com esses aspectos no cotidiano de sala de aula. Primeiramente é necessário considerar que, pela simples ação de anunciar à estudantes a possibilidade de participação e a intencionalidade de aguçar-lhes a curiosidade, isso não se dará automaticamente. O dinamismo e criatividade docente na condução de sua prática pedagógica é que desencadeiam esse movimento. Além disso, a curiosidade surge no momento em que uma dúvida aparece, não devendo ser postergada sob pena de perder o seu encanto e intensidade.⁸⁹

No mesmo aspecto, o autor aponta a necessidade de professores e professoras mostrarem quais são os contextos envolvidos nos conteúdos a serem trabalhados a fim de despertar o interesse dos estudantes. Reitera a importância de combinar os recursos tradicionais como textos e imagens de livros aos recursos tecnológicos disponíveis; aspecto endossado na conjuntura atual, na qual a

⁸⁷ ASSMANN, Hugo. *Curiosidade e prazer de aprender: o papel da curiosidade na aprendizagem criativa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 204.

⁸⁸ ALVES, 2012, p. 154.

⁸⁹ ASSMANN, 2004, p.209-221.

conectividade já está nos dispositivos de cada pessoa, superando a necessidade de ser disponibilizada em salas de aula tecnológicas, requisito dos últimos anos. Estudantes possuem a capacidade de encontrar referências, mas a liberdade para tal pode ser oferecida ou não, de acordo com a proposta pedagógica adotada.

No espaço educativo, o conhecimento empírico facilmente é dissociado do conhecimento sociocultural. A ciência é apresentada como algo fechado, somente passível de refutação com grandes explicitações teóricas, provindo comumente de agentes de comprovada titulação acadêmica.

A proposta de reflexão crítica sobre os pressupostos estabelecidos e o questionamento frente aos contextos em que se relacionam os saberes, devem estar constantemente permeando o cotidiano escolar, já na educação básica. Nessa perspectiva, discentes são empoderadas e empoderados a contribuir com os componentes e seus conceitos, expandindo e desdobrando as ciências. Porém a produção científica e sua apropriação por estudantes estão frequentemente relacionadas à qualidade e tecnologia dos artefatos utilizados. Uma reflexão é necessária, segundo Rubem Alves:

Não gosto de laboratórios nas escolas. Sua função não é ensinar ciência. Sua função é seduzir os pais. Os pais querem sempre o melhor para os seus filhos e o que é moderno deve ser melhor. Uma escola que tem laboratórios com aparelhinhos deve ser uma boa escola. Mas os laboratórios, antes que os estudantes entrem nele, já ensinaram uma coisa fatal para a inteligência científica: que ciência é algo que acontece dentro daquele espaço. A ciência não começa nos aparelhos. Ela começa com os olhos, curiosidade e inteligência.⁹⁰

A curiosidade pode levar determinada aula a assuntos que extrapolem os conteúdos previamente planejados. “Um pensamento que não se desvia de uma linha reta é extremamente pobre. Portanto, para a fecundidade do pensamento criativo, bem-vindas as distrações que criam nexos de enriquecimento das ideias expostas.”⁹¹ Na opção metodológica desenvolvida por habilidades e competências, essa fuga é possível, na medida em que os conteúdos são meios e não fim em si mesmos. As habilidades são desenvolvidas progressivamente, do mais simples ao mais complexo. Sendo assim, o desvio provocado pela dúvida é essencial para a aprendizagem.

⁹⁰ ALVES, 2012, p. 86.

⁹¹ ASSMANN, 2004, p.210.

O aluno precisa construir e reconstruir conhecimento a partir do que faz. Para isso o professor também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos. Ele deixará de ser um 'lecionador' para ser um organizador do conhecimento e da aprendizagem.⁹²

A aprendizagem compreendida como sistematização e memorização de conceitos ou outros aspectos puramente acadêmicos dificilmente se dará com sentido a estudantes. Apresenta-se o desafio de cativar discentes para a educação transformando práticas e processos metodológicos e relacionais. O papel da experiência é fundamental, já que eleva discentes ao patamar de agentes em sua aprendizagem e responsáveis pelo domínio dos objetos de estudo.

Daí que o resultado da experiência seja a formação ou a transformação do sujeito da experiência. Daí que o sujeito da experiência não seja o sujeito do saber, ou o sujeito do poder, ou o sujeito do querer, senão o sujeito da formação e da transformação. Daí que o sujeito da formação não seja o sujeito da aprendizagem (a menos que entendamos aprendizagem em um sentido cognitivo), nem o sujeito da educação (a menos que entendamos educação como algo que tem que ver com o saber), mas o sujeito da experiência.⁹³

Tanto estudantes como educadores e educadoras são afetados nessa proposta, pois a mobilização de diferentes processos e o protagonismo discente podem trazer elementos para as aulas até então não pontuados e inesperados. O envolvimento congrega à experiência e move ambas as partes para a construção do conhecimento. "A experiência é uma relação em que algo passa de mim a outro e do outro a mim. E nesse passa, tanto eu como o outro, sofremos alguns efeitos, somos afetados"⁹⁴.

Como já tratado, o desejo de aprender é provocado pela curiosidade. Alves⁹⁵ afirma que esse desejo surge do assombro frente às coisas. Assim, a função docente será a de causar o assombro para instigar estudantes a querer entender. A inteligência acaba acomodada e carece desse estímulo para proliferar. Professores e professoras têm a possibilidade de mobilizar, até os aspectos mais simples do cotidiano, para

⁹² GADOTTI, 2003, p. 16.

⁹³ LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p.4-27, jul. 2011. Semestral. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/download/2444/1898>>. Acesso em: 05 out. 2016. p. 07.

⁹⁴ LARROSA, 2011, p. 10.

⁹⁵ ALVES, 2012, p. 194.

provocar estudantes ao desejo de pensar. A experiência do assombro frente às coisas ativa o prazer de compreender, concretizando uma aprendizagem significativa.

Aprender é algo que exige esforço, mas fica mais fácil se estivermos envolvidos num clima de satisfação, de amizade, de respeito ao próximo, de alegria na convivência. A questão é mesmo esta: recuperar o prazer de aprender e de ensinar, com afetividade, estimulando a curiosidade, criando desafios para os alunos e para os professores, dialogando com eles. O processo educativo, nesse caso, tem mais sentido e significado para o aluno, fortalecendo identidades, aprofundando relações humanas e, por isso mesmo, provocando o interesse em aprender, em estar na escola, em compartilhar novas experiências com outras pessoas.⁹⁶

A aprendizagem promove uma abertura à ação externa por estudantes, desde que estejam abertas e abertos para tal. Naturalmente o ser humano pode ter dificuldade de fazê-lo, para tanto é necessário que a educação propicie ao indivíduo essa faculdade. A escola necessita formar “um sujeito que é capaz de deixar que algo lhe passe, quer dizer, que algo passe a suas palavras, a suas ideias, a seus sentimentos, a suas representações, etc. Trata-se, portanto, de um sujeito aberto, sensível, vulnerável ex/posto.”⁹⁷

Para Alves, aquilo que é verdadeiramente experimentado pelo ser humano não precisa ser ensinado de outra forma para sua memorização. A experiência significativa deixa marcas registradas, como, por exemplo, o calor da queimadura de uma chama, o impacto de um choque elétrico ou o gosto de um doce. Em contraponto, quanto mais distante estiver o objeto de aprendizagem da experiência, maior será o esforço e recursos necessários para quem pretende ensinar. Em aspecto análogo, pode-se afirmar que a aprendizagem causa dor justamente porque toca profundamente. Ao contrário de seres como as vespas, já programadas desde o nascimento para viver e morrer segundo o ciclo, a espécie humana está constantemente a aprender frente aos problemas, angústias e desafios da realidade.⁹⁸

Em perspectiva semelhante, é necessário destacar o processo de protagonismo estudantil em sua aprendizagem. Estudantes precisam ser expostos e expostos ao conhecimento.

⁹⁶ GADOTTI, Moacir. *Educação Integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo, SP: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. p. 12.

⁹⁷ LARROSA, 2011, p. 07.

⁹⁸ ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar: qualidade total na educação*. 2. ed. São Paulo, SP: Ars Poetica, 1995. p. 72. p. 52-65.

Se a experiência é 'isso que me passa', o sujeito da experiência é como um território de passagem, como uma superfície de sensibilidade em que algo passa e que 'isso que me passa', ao passar por mim ou em mim, deixa um vestígio, uma marca, um rastro, uma ferida. Daí que o sujeito da experiência não seja, em princípio, um sujeito ativo, um agente de sua própria experiência, mas um sujeito paciente, passional. Ou, dito de outra maneira, a experiência não se faz, mas se padece. A este segundo sentido do passar de 'isso que me passa' poderíamos chamar de 'princípio de paixão'.⁹⁹

A aprendizagem com sentido passa pela experiência e sensibilidade. Ela alcança seus objetivos ao superar a simples memorização para mobilizar as diferentes potencialidades de estudantes. Nesse contexto, Jorge Larrosa cita a paixão, que necessita estar diretamente vinculada a aprendizagem para apresentar sentido à pessoa. A paixão passa pelo ser humano que se deixa ser passado. Ela deixa marcas.¹⁰⁰ Quando o conhecimento passa efetivamente por estudantes, deixa marcas e motiva para a mudança da realidade em que estão envolvidas e envolvidos. A alteridade está intrinsecamente ligada à paixão, pois estudantes que se deixam passar pela experiência sentem-se responsáveis pelo Outro, corroborando para o desenvolvimento da cidadania.

2.2.2 Abordagem curricular a partir de situações-problema

Para o currículo desenvolver e aprimorar habilidades e competências progressivamente mais complexas e aprofundadas, ele não pode estar limitado estritamente à transmissão de conteúdos específicos. A abordagem por meio de situações-problema metodologicamente pretende auxiliar estudantes a fazerem relações entre os assuntos trabalhados e o cotidiano. Dessa forma, discentes são elevadas e elevados de papéis passivos, como meros ouvintes e expectadores para postos de problematização, a protagonistas de seu processo de ensino e de aprendizagem.

Problematizar por meio de situações reais corresponde a uma estratégia de aprendizagem. A prática não é utilizada com objetivo contingente, complementar ou ilustrador. Com grande intencionalidade pedagógica a situação-problema é uma

⁹⁹ LARROSA, 2011, p. 08.

¹⁰⁰ LARROSA, Jorge. *Linguagem e Educação depois de Babel*. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004.

[...] situação didática na qual se propõe ao sujeito uma tarefa que ele não pode realizar sem efetuar uma aprendizagem precisa. E essa aprendizagem, que constitui o verdadeiro objetivo da situação-problema, se dá ao vencer o obstáculo na realização da tarefa.¹⁰¹

A situação-problema impele estudantes a investirem seus conhecimentos na busca por soluções às problemáticas que lhes são apresentadas. Diferentes habilidades são mobilizadas nessa ação. É necessário ponderar riscos, avaliar os melhores recursos disponíveis e eficazes para determinada ocasião, planejar os processos, refletir sobre benefícios e prejuízos que podem resultar, dentre outras. Mesmo compreendidas as características de determinada situação e visualizados os problemas e esquemas de solução, ainda resta a estudantes estabelecerem as estratégias para “selecionar o esquema ou os esquemas de atuação mais apropriados para resolvê-los”.¹⁰²

Sendo parte da aprendizagem, é possível ainda ressaltar a insegurança e incerteza frente às novidades resultantes. No desenvolvimento de uma situação-problema, as habilidades e competências relacionadas apropriam estudantes de informações que lhes permitem julgar as consequências de suas decisões. “Ser competente é, ao agir, mobilizar, de forma integrada, conhecimentos e atitudes mediante uma situação-problema, de forma que a situação seja resolvida com eficácia”.¹⁰³ A competência impele alunas e alunos a utilizarem diferentes aptidões para julgarem entre os elementos de uma situação-problema, os mais adequados para sua resolução, ou seja, as habilidades a serem mobilizadas para a solução.

Uma situação-problema, como situação de aprendizagem, coloca um desafio intelectual, algo a ser superado. Ela pede antecipação dos resultados, planejamento, correr riscos, portanto, reflexão, tematização, disputa, enfrentamento de conflitos, tensões, paradoxos, alternativas diversificadas ou argumentações.¹⁰⁴

No espaço educativo, as alunas e os alunos se apresentam com diferentes habilidades desenvolvidas e, frequentemente, são igualmente desafiados a apresentar soluções às demandas em questão. As construções argumentativas, as

¹⁰¹ MEIRIEU, Philippe. *Aprender... sim, mas como?* Tradução Vanise Dresh. 7. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998. p. 192.

¹⁰² ZABALA; ARNAU, 2010, p. 175.

¹⁰³ ZABALA; ARNAU, 2010, p. 40.

¹⁰⁴ MACEDO, Lino de. Situação-problema: forma e recurso de avaliação, desenvolvimento de competências e aprendizagem escolar. In: PERRENOUD, Philippe et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002. p. 120.

investiduras para intervenção ou resolução de conflitos e pendências e a apresentação de diferentes possibilidades de resolução para as situações são fundamentais ao ensino. Por vezes, a incapacidade para a resolução de determinada situação-problema deriva de dificuldades em analisar e compreender o contexto ou circunstâncias em que está inserido.

A situação-problema precisa prever os públicos para os quais será proposta. Uma boa situação-problema é aquela que mobiliza os recursos presentes e também os previsíveis ou possíveis de ocorrer. Sem dúvida, problematizar para e com uma criança é diferente de problematizar com adolescentes ou com pessoas adultas ou idosas. Da mesma forma, os conteúdos e pré-requisitos disponíveis aos interlocutores e interlocutoras serão diferentes. As experiências vivenciadas são determinantes nessa proposta pedagógica.

Portanto, quando elaboramos uma situação-problema, é fundamental saber para quem ela está sendo proposta, saber quem é essa pessoa, o que pensamos dela, o que queremos para ela, o que estamos preparando-lhe, o que lhe desejamos, o que queremos dizer-lhe.¹⁰⁵

A professora e o professor precisam considerar sempre um público heterogêneo com o qual trabalharão, sabendo que estudantes vão desenvolver mais rapidamente determinadas habilidades e com maiores dificuldades outras. Da mesma forma, deverão prever ferramentas para progressivamente aprimorarem conhecimentos em situações-problema mais complexas, sabendo que “os alunos permanecem desiguais e nada garante que os mecanismos geradores das desigualdades sejam suspensos pelo único fato de que os alunos não ouvem, juntos, uma palavra magistral dirigida a todos eles.”¹⁰⁶ Ao conhecer as dificuldades e diferenças entre estudantes com os quais se está interagindo, a educadora ou educador conseguem eleger as melhores estratégias de aprendizagem para sua superação.

A metodologia marista utiliza as situações-problema a partir de pressupostos que relacionam estudantes com seu contexto. Elas necessitam de correspondência com o cotidiano discente, sendo de fato problemas a serem resolvidos, em suas distintas implicações e com a devida compatibilidade de conhecimentos e habilidades já manifestos. Nesse sentido são:

¹⁰⁵ MACEDO, 2002, p. 117.

¹⁰⁶ PERRENOUD, 1999, p.80.

Pressupostos para a construção de uma situação-problema: partir de situações reais e concretas; ser desafiadora para o estudante; representar um enigma a ser resolvido, mas não a ponto de ser tão difícil que seja desmotivador; ir além dos conhecimentos prévios dos estudantes; ser um problema aberto que permita a construção de hipóteses e conjecturas; propor obstáculos e barreiras que levem o estudante à construção do conhecimento; proporcionar o desenvolvimento de competências previstas na Matriz Curricular Marista.

Pressupostos para o desenvolvimento da situação-problema: promover a busca de soluções, contemplando o movimento de tentativa e erro por parte do estudante; promover o debate científico, em que as estratégias e os recursos empregados sejam discutidos e levados a soluções dos problemas; estimular a aprendizagem por meio dos conflitos sociocognitivos potenciais; validar a situação-problema a partir do percurso desenvolvido pelos estudantes e das avaliações do processo feitas por eles.¹⁰⁷

Na educação por competências, estudantes vão aperfeiçoando habilidades com diferentes complexidades por meio da resolução de situações-problema. Sendo assim, um componente curricular terá dificuldade de desenvolver competências de forma isolada. Entende-se que ele precisa estar associado a outros componentes, com os quais têm similaridade e comunga conteúdos relacionados para alcançar seus objetivos. Ao empregar procedimentos e estratégias de ensino de cada um dos componentes, somando-se os distintos saberes científicos que trazem, de forma integrada, é possível desenvolver uma competência. Na proposta marista, as situações-problema estão inseridas em projetos interdisciplinares ou sequências didáticas.

A metodologia de Projetos Interdisciplinares organiza os diferentes conhecimentos a partir de um diálogo pluridisciplinar (na área) e interdisciplinar (entre as áreas). A metodologia de projetos é complexa, abrangente e sistêmica. Propõe a construção de competências e habilidades a partir de uma situação-problema mais restrita, sendo que a pesquisa é ferramenta fundamental. Tem a duração de, no mínimo, um trimestre. As soluções não são previsíveis no planejamento, no entanto, as ferramentas, necessárias para chegar às diferentes soluções são propostas com intencionalidade pedagógica. A Sequência Didática é uma metodologia que desenvolve situações didáticas articuladas de forma mais restrita que os projetos. Ela ocorre dentro de uma área do conhecimento promovendo o diálogo pluridisciplinar. A Sequência Didática deve partir de uma situação-problema que desencadeia o desenvolvimento de habilidades e competências. O trabalho desenvolvido por sequências didáticas deve também gerar produções individuais ou coletivas e implica algumas mudanças no cotidiano escolar, como: reorganização dos espaçotempos,

¹⁰⁷ ALVES, Ana Cristina dos Santos. et.al. Metodologia de Sequências Didáticas e Projetos Interdisciplinares. In: MENTGES, Manuir José; MARQUES, Cintia Bueno; SALDANHA, Patrícia. *Caderno Marista de Educação*, Porto Alegre, v.9, p. 14-24, 2015a. p. 21-22.

planejamento por áreas do conhecimento, alinhamento do planejamento de professores e avaliação das produções.¹⁰⁸

Em ambos os casos, define-se um período temporal e os componentes curriculares envolvidos. É notório também que nos dois processos ocorre o deslocamento e a conexão entre as habilidades que são responsabilidade de um componente curricular e o que é, ou são, responsabilidade de um planejamento coletivo. Nas sequências didáticas, a duração pretendida é de um trimestre e os componentes são distribuídos por áreas do conhecimento. Para Lino de Macedo, é “importante reunir professores de diferentes disciplinas ligadas a uma área de conhecimento e propor que discutam ou proponham um tema comum a ser desenvolvido no contexto de um projeto, de uma prova ou aula.”¹⁰⁹

2.3 Transformação social como princípio de cidadania

A aprendizagem necessita de sentido. Quando discentes percebem relação com os assuntos estudados e sua realidade, esse aspecto é facilitado. É necessário conectar as temáticas abordadas no ambiente educativo e fomentar seu emprego para mudança social. A iniciativa é reforçada no contexto de desigualdades de oportunidades presente no país.

[...] educar é desenvolver o sentido de solidariedade especialmente para com os indivíduos que se encontram imersos em situações mais desfavoráveis, para com as pessoas e grupos mais vulneráveis e para com a exclusão e a marginalidade. É necessário desenvolver a sensibilidade diante do sofrimento humano, estimulando o compromisso vital com a justiça e a igualdade, sobretudo em uma sociedade cada vez mais insensível devido à rápida e abundante informação de conflitos e misérias.¹¹⁰

A utilização de projetos de intervenção social potencializa a aprendizagem, na medida em que apresenta possibilidade de emprego do conhecimento. A educação que prevê a mera transmissão de conteúdos de professores e professoras a estudantes não cativa e estimula para a busca permanente pelo saber.

Segundo Freire, a educação é a chave de mudança social, no e a partir do homem e da mulher. O ser humano é o único com capacidade de se colocar no mundo, em determinado contexto ou momento, fazer uma autorreflexão e perceber-

¹⁰⁸ ALVES et.al., 2015a, p.14.

¹⁰⁹ MACEDO, 2002, p. 117.

¹¹⁰ ZABALA; ARNAU, 2010, p. 79.

se inacabado, em constante construção, pela educação. A intervenção ocorre quando o sujeito compreende a sua realidade e começa a procurar soluções aos desafios apresentados por ela. A educação não visa adaptar o ser humano a determinado ambiente, mas sim transformá-lo a seu favor, pelo estímulo de suas capacidades de ação. Em todo homem e mulher existe o desejo natural de criar, o qual deve ser cultivado no espaço educativo e não restringido, como comumente pode acabar ocorrendo.¹¹¹

O desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente. Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela própria atividade criadora.¹¹²

Para as Matrizes Curriculares Maristas, a aprendizagem se concretiza em movimentos dialéticos que mobilizam conhecimentos, conceitos, habilidades, competências, ações e valores, com sua contextualização, significação e intervenção na realidade. Os objetos de estudo necessitam ser problematizados à luz de sua efetividade, moralidade e ética na vida humana.¹¹³ Nesse contexto, estudantes são convidadas e convidados a refletir sobre os espaços ocupados por eles e elas e os meios nos quais interagem, como a família, a mídia e a comunidade educativa. As propostas de intervenção são entendidas como um movimento de estudantes para o desenvolvimento de competências, culminando na formação de agentes sociais atuantes e conscientes.

A intervenção social ocorre durante o processo curricular, por meio de diferentes estratégias de aprendizagem utilizadas pelo colégio, professores ou professoras. As propostas de ensino alicerçadas sobre o Projeto Educativo do Brasil Marista buscam articular os diferentes espaçotempos de ensino com questões políticas, sociais, ambientais e culturais. A educação visa ser ferramenta de superação de todas as formas de exclusão, especialmente ocasionadas pela má distribuição de renda no mundo, a desvalorização do ser humano e da vida, a destruição ambiental e as formas de violência.¹¹⁴

¹¹¹ FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Tradução Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. 19. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1993. p. 27-32.

¹¹² FREIRE, 1993, p. 33.

¹¹³ UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2016, p. 16;103.

¹¹⁴ UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 84-85.

O currículo marista pretende o cultivo da cidadania, no exercício da empatia, com participação social, na luta pela efetivação de políticas públicas e no protagonismo do indivíduo enquanto cidadão e cidadã. Dessa forma, os projetos de intervenção são planejados de modo a fomentar consciência sensível e crítica em estudantes, desenvolvendo competências e meios de participação e mobilização política e social. “Como proposição de intervenção didática, trata-se de trazer para os processos de ensino-aprendizagem-avaliação o diálogo entre conhecimento, currículo, culturas dos estudantes e temas da realidade social.”¹¹⁵

As propostas de intervenção devem ter diversificação e inovação, atingido a maior parte da população possível, além de apresentar alternativas inéditas, mesmo quando já existentes, sendo ressignificadas ou aplicadas em áreas até então não utilizadas. Ainda, precisam também de exequibilidade, a saber, que sejam possíveis de serem realizadas. As soluções por vezes apresentadas aos problemas constituem-se em aspectos ou medidas completamente inviáveis ou avessas aos princípios vitais pétreos, como o respeito aos direitos humanos.

Propor formas de intervenção é uma competência transversal relacionada à ação de prever ou antecipar. Nesse sentido, a proposição busca a intervenção em uma realidade no sentido de melhorar, aperfeiçoar ou tornar possível a convivência com os fatores, por vezes insuperáveis, que a determinam. Trata-se de uma forma de proposição que, de forma conjectural ou concreta, decide ou corre riscos em favor de algo que corrige, melhora ou introduz algo importante para a pessoa, sociedade ou cultura.¹¹⁶

Dessa maneira, um elemento fundamental ao pensar em propostas de intervenção social são os e as agentes, tais como o poder público, representado pelo governo em todas as suas esferas, a iniciativa privada, a sociedade como um todo, a família e cada indivíduo em particular. As escolas são um grande polo e fonte de iniciativas de intervenção discente na sociedade. Nesse caso, são um exemplo de representatividade público ou privado. Um segundo elemento significativo, corresponde à ou às ações que serão desenvolvidas, ou seja, o cume do processo de intervenção social proposto por estudantes, tais como ciclos de palestras sobre

¹¹⁵ UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 69.

¹¹⁶ MACEDO, Lino de. et.al. Competência III: Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema. In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica*. Brasília: O Instituto, 2005. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/407>>. Acesso em: 24 ago. 2016. p. 88.

determinado tema, simpósios, seminários, publicidade e propagandas na mídia e redes sociais, ideias para grupos, projetos de lei, entre outros. E, por fim, o detalhamento das propostas, em que apresentarão como serão executadas.

O objetivo da educação deve ser o de transformar a sociedade e a realidade em que estudantes estão inseridas e inseridos. A partir de seu envolvimento, todas e todos são afetados e afetadas pela iniciativa. “Existe um acordo generalizado sobre a educação contribuir para o pleno desenvolvimento da personalidade em todos os âmbitos da vida”¹¹⁷ Nesse sentido, a tarefa da escola é desenvolver as competências necessárias aos indivíduos para resolverem os diferentes problemas que a vida os sujeita, apresentando possibilidades reais e os meios disponíveis.

Uma vez situado o campo de intervenção do ensino obrigatório, é necessário identificar quais são as competências que devem ser desenvolvidas na escola quando se está propondo a formação integral da pessoa, e quando essas competências permitirão dar resposta aos problemas que a vida apresenta.¹¹⁸

Saber quais as competências significativas para dar suporte nas distintas situações da vida humana não é tarefa fácil. Uma educação integral, nessa perspectiva, mobiliza os diferentes aspectos e dimensões. Porém os sistemas educacionais, por vezes, continuam desenvolvendo estritamente as competências de cunho acadêmico, às quais não apresentam recursos para a transformação da sociedade, ou então os abordam apenas sob o enfoque teórico, sem aplicabilidade ou fomento à prática.

Estimular e avaliar tal conjunto de competências é o que verdadeiramente importa: as disciplinas são instrumentos para atingir tal meta. Nesse sentido é que foram caracterizadas, sinteticamente, competências como a capacidade de expressão, tanto na língua materna quanto em diferentes linguagens, de compreensão de fenômenos, de resolução de problemas, de construção de argumentos para viabilizar uma interação comunicativa, de articulação entre o individual e o coletivo, por meio da elaboração de projetos/propostas de intervenção na realidade.¹¹⁹

É notória a tendência ao individualismo entre a sociedade pós-moderna, caracterizada por famílias enclausuradas em suas residências ou condomínios

¹¹⁷ ZABALA; ARNAU, 2010, p. 75.

¹¹⁸ ZABALA; ARNAU, 2010, p. 75.

¹¹⁹ MACHADO, Nilson José. Interdisciplinaridade e contextualização. In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica*. Brasília: O Instituto, 2005. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/407>>. Acesso em: 24 ago. 2016. p. 52.

fechados em detrimento de segurança, das relações entre as pessoas predominando por contatos virtuais, de relacionamentos pouco duradouros, da relativização das instituições, entre outros. A intervenção frente ao contexto apresentado, mesmo sendo um desafio no cotidiano escolar, é um dever dessa e nessa comunidade.

O homem e a mulher contemporâneos vivem sob forte sensação de insegurança em relação à existência e ao próprio futuro. O enfraquecimento das relações sociais e culturais, bem como a fragilização do sentimento de unidade entre as pessoas, são exemplos de fatores que provocam esse estado de insegurança. A dependência dos recursos tecnológicos e midiáticos, combinada ao isolamento e individualismo, característicos das atuais gerações, também corroboram com a incerteza frente ao porvir, pois se manifestam contrários aos propósitos de ajuda mútua e cooperativismo.

É importante que estudantes sejam estimuladas e estimulados ao exercício da cidadania. Os países em desenvolvimento, como o Brasil, são campo de atuação. A educação como ferramenta de transformação da realidade tende a incitar indivíduos de diferentes colocações sociais ao propósito da amenização das desigualdades e convivência planetária. E a intervenção pode ocorrer no campo ético, cultural, étnico, econômico, ambiental ou qualquer outro em que a ação humana se direcione ao bem comum.

A noção de cidadania planetária (mundial) sustenta-se na visão unificadora do planeta e de uma sociedade mundial. Ela se manifesta em diferentes expressões: 'nossa humanidade comum', 'unidade na diversidade', 'nosso futuro comum', 'nossa pátria comum', 'cidadania planetária'. Cidadania Planetária é uma expressão adotada para expressar um conjunto de princípios, valores, atitudes e comportamentos que demonstra uma nova percepção da Terra como uma única comunidade. Frequentemente associada ao 'desenvolvimento sustentável', ela é muito mais ampla do que essa relação com a economia. Trata-se de um ponto de referência ético indissociável da civilização planetária e da ecologia. A Terra é 'Gaia', um superorganismo vivo e em evolução, o que for feito a ela repercutirá em todos os seus filhos.¹²⁰

Demerval Saviani demonstra uma preocupação com a educação para com todas e todos. As diferentes teorias que procuraram questionar a educação tradicional acusando-a de favorecer somente as classes sociais mais abastadas, que teriam

¹²⁰ GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Terra e Cultura de Sustentabilidade. Lusófona de Educação*, Lisboa, v. 6, n. 6, p.15-29, 2005. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/842>>. Acesso em: 21 abr. 2017. p.23.

acesso a sistemas de ensino e professores e professoras melhor qualificados e qualificadas, acabaram, segundo o autor, por fazer o mesmo. Ele sugere seguir exemplos como a Pedagogia Freinet, na França, ou o Movimento de Educação de Paulo Freire, no Brasil, com uma concepção mais humanista de educação e foco em pessoas menos favorecidas economicamente.¹²¹

Sob o mesmo contexto, Delors afirma que o ambiente educativo deve se constituir em um espaço “de prática democrática que leve as crianças a compreender, a partir de problemas concretos, quais são os seus direitos e deveres, e como o exercício da sua liberdade é limitado pelo exercício dos direitos e da liberdade dos outros”¹²².

Parte-se da crítica à pedagogia tradicional (pedagogia bancária) caracterizada pela passividade, transmissão de conteúdos, memorização, verbalismo etc. e advoga-se uma pedagogia ativa, centrada na iniciativa dos alunos, no diálogo (relação dialógica), na troca de conhecimentos. A diferença, entretanto, em relação à Nova Escola propriamente dita, consiste no fato de que Paulo Freire se empenhou em colocar essa concepção pedagógica a serviço dos interesses populares.¹²³

As propostas pedagógicas dispostas a uma transformação social podem ser variadas e inspiradas em métodos de ensino efetivos e eficazes. As contribuições das metodologias tradicionais aliadas a novas práticas tendem a favorecer a autonomia discente, sem menosprezar o papel docente. Assim, a iniciativa e proatividade de estudantes devem ser valorizadas, bem como a cultura construída ao longo da história, popular ou hierarquicamente. Os diferentes ritmos de aprendizagem e os assuntos de interesse estudantil podem fazer parte do processo educativo em concomitância com o processo de sistematização e assimilação de conteúdos cognitivos.¹²⁴

Ao analisar, de modo geral, os diferentes contextos históricos do país, é possível afirmar que as desigualdades são fruto de diferentes oportunidades vivenciadas pela população. Portanto, propostas educativas podem estimular a reflexão e um olhar solidário aos mais necessitados. Para além das questões econômicas, as propostas de intervenção social pretendem a ação sobre carências

¹²¹ SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 66-76.

¹²² DELORS, 2012, p. 50.

¹²³ SAVIANI, 2012, p. 68.

¹²⁴ SAVIANI, 2012, p. 69-70.

não materiais, como as emocionais e as afetivas. Sob essa perspectiva, diferentes podem ser as pessoas atuantes e também as atingidas.

A intervenção social constitui-se como uma possibilidade de humanização, contrapondo a ideia de um opressor que submete o oprimido, desumanizando-o, como já afirmava Freire¹²⁵. Segundo a pedagogia apresentada pelo autor, a educação deve dar condições de libertação aos indivíduos, de modo que tenham razão crítica para trilharem seus caminhos e governarem suas vidas e decisões e, por meio da educação, refletirem sobre as causas da opressão e serem capazes de mudar o mundo, na luta pela libertação, a partir da práxis.

Estudantes conscientes de sua atuação na sociedade estabelecem relações sem procurar ser mais do que seus pares. Com isso, não se corre o risco de um oprimido tornar-se opressor, pelo contrário, tende-se a uma restauração das relações humanizadas, aspecto que deixa claro as diversas finalidades e possibilidades desenvolvidas pela educação.

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta.¹²⁶

Além dos saberes acadêmicos, estudantes devem desenvolver competências socioemocionais, dentre as quais são fundamentais aprender a ser e aprender a conviver. O senso de humanidade faz intervir frente às dificuldades do próximo; empatia e alteridade são princípios necessários que enobrecem as relações entre as pessoas; pensar e agir fazendo alusão à coletividade é tarefa constante da educação, desde o planejamento curricular mais amplo até as ações docentes mais cotidianas.

Uma vez que a descoberta do outro passa, necessariamente, pela descoberta de si mesmo, e pelo fato de que deve à criança e ao adolescente uma visão ajustada do mundo, a educação, seja ela fornecida pela família, pela comunidade ou pela escola, deve, antes de mais ajudá-los a descobrir-se a si mesmos. Só então esses sujeitos poderão, verdadeiramente, colocar-se no

¹²⁵ FREIRE, 2011, p. 39-78.

¹²⁶ DELORS, 2012, p. 73.

lugar dos outros e compreender as suas reações. Desenvolver esta atitude de empatia, na escola, é muito útil para os comportamentos sociais ao longo de toda a vida.¹²⁷

Delors defende que um dos principais objetivos da educação é ensinar estudantes a lidarem com as transformações que ocorrem consigo e com o próximo. Para tanto, apresentam-se práticas como aprender a ouvir o outro, propor ao invés de impor, ceder, administrar conflitos, procurar objetivos comuns em detrimentos individuais, compartilhar e tudo que possa tender para a unidade em meio à diversidade. A educação é considerada um veículo de compreensão e tolerância, porém abordar o conceito da convivência é um grande desafio para educadores e educadoras na atualidade.

A educação tem a nobre missão de preparar e indicar para a cidadania e o exercício de seus papéis sociais. Na conjuntura e organização sociocultural pós-moderna, fica evidente que essa atuação não está restrita a uma representação política. “É de fato no dia-a-dia, na atividade profissional, cultural, associativa, de consumidor, que cada membro da coletividade deve assumir as suas responsabilidades em relação aos outros”¹²⁸. Num processo de participação e com o estímulo à reflexão e prática de direitos e deveres, no convívio coletivo de trabalho em equipe, as competências sociais e políticas são desenvolvidas na escola.

Na prática de ensino tradicional, a civilidade e política são abordadas, de modo geral, como a apreensão, por parte de estudantes, de critérios de instrução cívica, distinção entre os diferentes papéis sociais e códigos sociopolíticos estabelecidos entre as sociedades, configurando-se, inclusive um procedimento de mera doutrinação. Porém, o cultivo da empatia, a vivência da tolerância e responsabilidade com o coletivo dificilmente são relacionados aos objetivos educacionais.

Os processos de ensino e de aprendizagem podem ser significativos a professoras, professores e estudantes, visto que diversos aspectos são comuns. O ponto de partida, nessa perspectiva, é a prática social. Embora com diferentes níveis de compreensão e posicionados em estratos diferentes enquanto agentes sociais, ambos participam da prática social, o que facilita o início de uma experiência pedagógica significativa. Em seguida, cabe a professores e professoras apresentarem

¹²⁷ DELORS, 2012, p. 79-80.

¹²⁸ DELORS, 2012, p. 50.

novos conhecimentos acerca das propostas em questão e problematizá-las. Outra tarefa a ser mediada é a apropriação de instrumentos e recursos teóricos frente aos problemas revelados pela prática social, seguida imediatamente por uma catarse do problema, incorporando também instrumentos culturais que favorecem a transformação social da problemática estabelecida. Essa proposta quebra com a pedagogia tradicional de chegar ao cume apresentando uma generalização ou experimentação do conhecimento, para uma perspectiva de mudança, troca e sincretismo da própria prática social envolvida¹²⁹.

Transformação social e cidadania estão diretamente relacionadas sempre que o ser humano atua para assegurar direitos individuais e coletivos e exerce os deveres a ele atribuídos. E, “sendo a educação para a cidadania e democracia, por excelência, uma educação que não se limita ao espaço e tempo da educação formal, é preciso implicar diretamente nela as famílias e os outros membros da comunidade”¹³⁰. A educação tem papel fundamental na formação cidadã da sociedade, haja vista protagonizar espaços de reflexão, crítica e prática do ser humano, no âmbito ético e atitudinais.

2.3.2 Empoderamento e protagonismo estudantil

Em tempos de complexidade, a sociedade contemporânea encontra-se imersa a dilemas. De certa forma, paira um ambiente de liberdade e valorização da individualidade. Mas também uma certa insegurança encobre as famílias quando desejam proteger exacerbadamente crianças e adolescentes das dificuldades e mazelas humanas e sociais. Esse comportamento inicia nas famílias e é posteriormente refletido nas práticas educadoras escolares.

A escola precisa contribuir para a autonomia discente, processo complexo, na medida em que necessita ocorrer progressivamente para ter consistência e êxito. Já nos alertava Delors, que “a pressão da competição faz que muitos responsáveis esqueçam a missão de dar a cada ser humano os meios de poder realizar todas as suas oportunidades”¹³¹.

¹²⁹ SAVIANI, 2012, p. 69-73.

¹³⁰ DELORS, 2012, p. 51.

¹³¹ DELORS, 2012, p. 14.

“Na era das telecomunicações, da informação, da Internet, estamos submersos na complexidade do mundo, as incontáveis informações sobre o mundo sufocam nossas possibilidades de inteligibilidade.”¹³² Possuímos, atualmente, uma gama de informações, porém, por vezes, temos menos inteligibilidade do que povos muito mais arcaicos tecnologicamente, que viviam com características muito mais próximas das nossas noções de bem-estar do que nós mesmos o temos hoje.

Os indivíduos que compõe a sociedade, em seus diferentes contextos, temporalidades e modos de ser, são resultados do processo formativo a que foram submetidos, na família, na escola e em demais espaços da comunidade.

Esses sujeitos da/em aprendizagem estão em processo permanente de constituição de uma educação criativa e participativa na garantia e afirmação de seus direitos e de sua cidadania, voltada para a reflexão crítica e autônoma do mundo vivido e percebido e que promova processos cognitivos vinculados às experiências particulares e universais como valorização da diferença e superação das desigualdades.¹³³

O desenvolvimento da autonomia em estudantes é fundamental numa perspectiva de educação integral, apresentada aqui como aquela que desenvolve as diferentes dimensões da vida humana. Se considerarmos que “as dimensões orgânicas, subconscientes, subjetivas, artísticas, mitológicas, arquetípicas e espirituais são aspectos indissociáveis das pessoas e fundamentais para conhecer, interpretar criticamente e atuar no mundo com autonomia”¹³⁴, sem o protagonismo estudantil os processos de ensino e de aprendizagem tendem a ficar prejudicados, pois as estruturas cognitivas de estudantes acabam não sendo ativadas pela sua passividade frente à prática educativa desenvolvida.

“O sistema escolar deve formar cidadãos autônomos, capazes de compreender o mundo social e natural do qual vivem e de participar em sua gestão e melhoria desde posições informadas, críticas, criativas e solidárias.”¹³⁵ Por isso, as iniciativas emancipatórias na educação podem ser diversas. É possível apresentar possibilidades de criação e autoria ou então de resignificação e atualização de pressupostos estabelecidos, até a superação total de paradigmas. Como já referido, a construção interdisciplinar do conhecimento está diretamente relacionada à

¹³² MORIN, 2000, p. 64.

¹³³ BRASIL, 2009, p. 46.

¹³⁴ YUS, 2002, p. 22.

¹³⁵ ZABALA; ARNAU, 2010, p. 81.

formação integral do ser humano e sua interação e resolução dos problemas do cotidiano.

A educação tem por finalidade contribuir para a formação do homem pleno, inteiro, uno, que alcance níveis cada vez mais competentes de integração das dimensões básicas – o eu e o mundo – a fim de que seja capaz de resolver-se, resolvendo os problemas globais e complexos que a vida lhe apresenta, e que seja capaz também de, produzindo conhecimentos, contribuir para a renovação da sociedade e a resolução dos problemas que os diversos grupos sociais se defrontam.¹³⁶

Estudantes carecem de autorização e empoderamento para legitimar iniciativas criadoras e significativas. É necessário “estimular progressivamente a autonomia dos alunos no estabelecimento de objetivos, no planejamento das ações que os conduzirão aos objetivos, e em sua realização pessoal, possibilitando que aprendem a aprender”¹³⁷. Dessa forma, passam a desenvolver os recursos para um saber autônomo e consciente de sua aprendizagem.

O conhecimento é poder na medida em que liberta o ser humano da dependência de outrem. Naturalmente, toda pessoa, no pleno de suas faculdades corpóreas e mentais, tem a abertura ao saber. Para Michel Foucault, o indivíduo é produtor do poder, e não há relação de poder que não esteja acompanhada de uma criação de saber. Assim, o ser humano consegue pensar em outras possibilidades para si e para o mundo e não precisa, necessariamente, aderir aos preceitos preestabelecidos hierarquicamente. É possível lutar contra a dominação e poder convencionados por certos padrões de comportamento e de pensamento. O saber empodera, liberta e dá força, porém toda essa potencialidade necessita de estímulo e desenvolvimento, pois a falta de empoderamento abre espaço para iniciarem-se as desigualdades.¹³⁸

Como regra geral podemos aceitar a velha afirmação de Bacon de que conhecimento é poder. Ao produzir uma pesquisa, portanto, não estou produzindo um conhecimento puro, solto no ar, conhecimento que irá simplesmente tornar os homens mais sábios. Estou produzindo poder e este poder irá ser usado por alguém.¹³⁹

¹³⁶ LÜCK, Heloísa. *Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos*. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 83.

¹³⁷ ZABALA; ARNAU, 2010, p. 151.

¹³⁸ FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 9-29.

¹³⁹ ALVES, 1995, p. 72.

Quando apresentam apontamentos acerca da Educação em Direitos Humanos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica apresentam como escopo de atuação uma formação ética, crítica e política. Dessa forma, no âmbito ético, elas preveem uma educação que instigue estudantes a refletirem sobre suas formas de ser e de agir, individual e coletivamente. Já no aspecto crítico pretendem desenvolver com discentes reflexões de cunho social, cultural, econômico e político para juízos condizentes com os direitos humanos. E, por fim, a formação política pautada na transformação da realidade.¹⁴⁰ Com isso, no conjunto de ações, esse documento institucional pretende promover “o empoderamento de grupos e indivíduos, situados à margem de processos decisórios e de construção de direitos, favorecendo a sua organização e participação na sociedade civil”¹⁴¹.

O poder pode ser concebido como algo perigoso a agentes que podem não estar preparados para dele usufruir. Além disso, por vezes, também é entendido como uma força coercitiva externa e abominável. No entanto, refere-se aqui o poder como instrumento de autorização pessoal e intelectual. Nesse sentido, destaca-se o poder que se dá nas relações, já apresentado por Foucault. Ele é uma prática social constituída historicamente e não precisa ser estritamente repressivo. Acredita-se que possa ser também mobilizado para a criatividade: o poder criador e criativo. E esse não está mais centrado exclusivamente no Estado, mas nas relações sociais, nas micropolíticas e micropráticas. O poder não se estabelece exclusivamente por meio da força, de uma macroestrutura para uma microestrutura, mas se estabelece em microrelações de poder que permeiam toda a sociedade e suas estruturas, como família, escola, governo e política. Se poder e força estabelecem relação, embora não seja necessariamente coercitiva, pode-se inferir que o empoderamento estudantil capacita e protagoniza crianças, adolescentes e jovens na aprendizagem.¹⁴²

Já a pensadora Hannah Arent, segundo os autores Maria Rita de Assis César e André Duarte, descreve uma crise na educação. Ela atesta que os processos educativos contemporâneos acabam por infantilizar estudantes, distanciando-os e distanciando-as dos dilemas cotidianos e da intervenção política. Para amenizar tal problemática, Arent recorre a Foucault e Deleuze para embasar sua tese de que a

¹⁴⁰ BRASIL, 2013, p. 494-507.

¹⁴¹ BRASIL, 2013, p. 502.

¹⁴² FOUCAULT, 1998, p. 154-187.

vida humana está em constante dilema, entre crise e crítica, sendo as crises, excelentes momentos para a elaboração de crítica edificante.¹⁴³

Arendt foi absolutamente perspicaz na detecção dos males que hoje afligem as relações entre pais e filhos e entre professores e alunos: em ambos casos, o que se observa é a perda de responsabilidade pelo mundo, tanto no sentido da perda das garantias de sua conservação, quanto no sentido da perda das condições para a sua efetiva transformação política.¹⁴⁴

A ausência de autoridade, característica das relações familiares e educacionais contemporâneas, carrega consigo também a carência de responsabilidade. O compromisso frente ao mundo, a comunidade e qualquer outro aspecto que não diga respeito ao indivíduo em sua particularidade são pouco valorizados pelas atuais gerações e explica a crise insaturada na educação. Nesse contexto complexo, profissionais preocupados com o desenvolvimento de atuais e futuras gerações, vinculado ao processo educativo, procuram agir.

A aprendizagem é produzida quando são estabelecidas relações substanciais e não arbitrarias entre o que já era parte da estrutura cognoscitiva do aluno e o novo conteúdo da aprendizagem. Na medida em que essas relações podem ser estabelecidas, ou seja, quando a distância entre o que se sabe e o que se têm que aprender é adequada, quando o novo conteúdo tem uma estrutura adequada, e o aluno, certa disposição para chegar ao fundo, relacionar e tirar conclusões (Ausubel, Novak e Hanesiuan, 1983), a aprendizagem é uma aprendizagem significativa que está de acordo com a adoção de um enfoque profundo.¹⁴⁵

Enfim, é evidente a relação necessária entre protagonismo e empoderamento para o desenvolvimento de uma educação significativa e libertadora. O processo de dar autonomia e investir na autoria para a construção do saber deveria iniciar na família, primeiro reduto do poder, e ser, progressivamente, consolidado na escola. Porém, quando a caminhada não se estabelece nesse ordenamento, a afirmação discente pode ocorrer a qualquer instante, no desenvolvimento de suas capacidades e competências acadêmicas e socioemocionais.

¹⁴³ CESAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André. Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 823-837, Dez. 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a12.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2017.

¹⁴⁴ CESAR; DUARTE, 2010, p. 829.

¹⁴⁵ ZABALA; ARNAU, 2010, p. 96.

2.3.3 Entre o ofício de mestre e o ofício de estudante

Conforme já referido, o Projeto Educativo do Brasil Marista¹⁴⁶ assume o termo estudante para se referir ao corpo discente de suas Unidades. Essa opção conceitual é carregada de intencionalidade; a referência é realizada para configurar estudante a partir do seu ofício de estudar e todas as suas consequências. “Abrange os sujeitos que assumem o estudo como incumbência, responsabilidade e atribuição, ou seja, são aqueles e aquelas que exercem o estudo como um ofício, um trabalho, uma arte de fazer e um saber fazer”¹⁴⁷. Aliado ao ofício de estudante, encontra-se o ofício de educador e de gestor. A reflexão que se pretende é traçar um paralelo entre o ofício dos mestres, parafraseando a obra de Miguel Arroyo¹⁴⁸, aqui compreendido como todos os educadores e todas as educadoras da comunidade educativa e estudantes.

Arroyo, já na apresentação de sua obra, faz a ressalva frente à importância da professora e do professor na escola. O ofício de mestre precisa voltar ao centro de construções teóricas e propostas educativas, “deixando de ver os professores como recursos e recuperando sua condição de sujeitos da ação educativa junto com os educandos”¹⁴⁹. A professora e o professor assumem em sala de aula os papéis de mediadores e mediadoras dos processos de ensino e de aprendizagem, de forma ativa, consciente e propositiva.

Um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício. Geralmente se consegue essa melhora profissional mediante o conhecimento e a experiência: o conhecimento das variáveis que intervêm na prática e a experiência para dominá-las.¹⁵⁰

É importante o cuidado para não ceder à tendência reducionista provocada pelo avanço metodológico e tecnológico dos últimos anos. Essa prática centralizou o conhecimento nos recursos, mas não se preocupou em aportar estudantes na conversão dos mesmos em aprendizagem.

O professor não pode ser reduzido a isto ou àquilo. Seu saber profissional, de experiência feito, de reflexão, de pesquisa, de intervenção, deve ser visto numa certa totalidade e não reduzido a certas competências técnico-

¹⁴⁶ UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 72-79.

¹⁴⁷ UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 93.

¹⁴⁸ ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

¹⁴⁹ ARROYO, 2000, p. 10.

¹⁵⁰ ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 13.

profissionais. Educar é também arte, ciência, práxis. Realçar o caráter reflexivo do que fazer educativo do professor, pode ser relevante, na medida em que se contrapõe à corrente do pensamento pedagógico pragmatista e instrumental, mas pode ser limitativo, se esse caráter não for compreendido numa certa totalidade de saberes necessários à prática educativa.¹⁵¹

Já a partir de outra obra de Gadotti é possível fazer um paralelo entre o ofício de mestre e de estudante, pois “cada sujeito que se educa, também educa a outra pessoa a partir das suas próprias vivências, independentemente de sua idade e do tipo de experiência que traz para a escola”.¹⁵²

Nesse sentido, educador é aquele que reinventa a relação com o mundo, que reinventa sua relação com o conteúdo que ensina, com o espaço da sala de aula e com seus alunos. É aquele que se permite ver nos alunos possibilidade e processos em realização.¹⁵³

O ambiente educativo é um espaço de relações e interações, em que a aprendizagem ocorre constantemente nas mais diversas situações. Além de ambiente de apreensão de conhecimentos teóricos, a escola também se constitui em local de convívio. As desavenças e os seguintes movimentos de reconciliação são espaços de construção da argumentação, da ponderação e criticidade. “Aprendemos convivendo, experimentando, sentindo e padecendo a com-vivência desse ofício”¹⁵⁴. Os aspectos relacionados a personalidade e sociabilidade não são passíveis de um aprendizado pleno somente na teoria. Eles carecem de aplicação e experiência. A interação é fundamental.

Porque ser comprometido, engajar-se, ser ético, faz parte da sua competência como professor. Como profissional do sentido, sua profissão está ligada ao amor e à esperança. Ela não se extinguirá enquanto houver espaço para a construção da humanidade.¹⁵⁵

Professores e professoras são essenciais na educação. Por maior que haja um advento tecnológico, sua atribuição de relacionar técnica, sentimentos e sujeitos não pode se mecanizada. O ambiente educativo é, sobretudo, um espaçotempo de humanização. Professoras e professores são pessoas comuns, porém com um ofício significativo a desempenhar. É necessária, a prudência para não pragmatizar essa

¹⁵¹ GADOTTI, 2003, p. 39-40.

¹⁵² GADOTTI, 2009, p. 12.

¹⁵³ BRASIL, 2009, p. 36-37.

¹⁵⁴ ARROYO, 2000, p. 124.

¹⁵⁵ GADOTTI, 2003, p. 70.

missão, encobrendo-a de floreios e sentimentalismos e desprezando o caráter profissional e técnico imbuídos no fazer docente.

Nesse contexto, Arroyo reflete que a literatura pedagógica construída ao longo dos anos idealiza docentes com status heroico, pesquisadores, criativos, reflexivos, progressistas, atualizados, com potencialidade de resolver os problemas da humanidade, acabar com as desigualdades, erradicar o analfabetismo. Essas imagens são sonhadas para a educação, mas nunca realizadas. O autor recomenda e considera mais realista a valorização e reconhecimento da educadora e do educador real e comum. O ofício de mestre se efetiva em sua humanidade, na partilha de experiências e vivências a aprendizagem é desenvolvida. Quando a imagem de mestre é idealizada, ela acaba distanciada de estudantes reais e sujeitos de sua aprendizagem.¹⁵⁶ Assim como a existência de boas professoras e bons professores torna-se utópica segundo esses pressupostos, também a possibilidade discente de construir conhecimento é aniquilada, sendo a escola

[...] antes de tudo um tempo-espço de encontro de gerações, de pessoas em tempos diversos de socialização, interação, formação e aprendizagem das artes de ser humanos. Essas artes não se alteram bruscamente com mudanças nas áreas do conhecimento, nem das técnicas de produção. A escola e os docentes têm de estar atentos a essas mudanças. Mas, sobretudo, atentos à construção social do conhecimento, à construção cultural dos sujeitos.¹⁵⁷

O conhecimento é constituído nas relações entre as sociedades, desde os princípios mais simples trazidos pelas culturas até os enunciados teóricos elaborados. A aprendizagem se dá nos vínculos estabelecidos entre conhecimentos prévios entre os aprendizes e os saberes que lhe são apresentados. Uma atividade metal de organizar, reorganizar e sistematizar os conflitos entre as distintas fontes do saber é mobilizada. O papel fundamental dos sistemas educacionais é mediar esses processos de ensino e de aprendizagem.

O ofício do estudante apresentado pelo Projeto Educativo Marista¹⁵⁸ possui sua intencionalidade bem definida. O protagonismo é elemento primordial, estimulando estudantes a serem sujeitos de sua aprendizagem, procurando ir além das exigências de professores e professoras ou do sistema de ensino, buscando

¹⁵⁶ ARROYO, 2000, p. 234-237.

¹⁵⁷ ARROYO, 2000, p. 231.

¹⁵⁸ UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 74-75.

articular os conhecimentos apresentados com suas experiências de vida e cotidiano, além de colaborar na elaboração de estratégias consistentes para sua aprendizagem. Para tanto, também lhes é indicado comprometimento com organização do tempo e espaços utilizados, abertura ao trabalho em equipe com acolhimento de ideias distintas às suas, cuidado com ambientes coletivos, participação em projetos pedagógicos-pastorais oferecidos pela rede de ensino, de modo crítico, auxiliando na elaboração de propostas sócio-políticas e culturais, além do zelo e contribuição com a identidade e imagem institucional.

3 PROPOSTA PEDAGÓGICA DE ENSINO RELIGIOSO

As mudanças de paradigmas são comumente percebidas no processo educativo brasileiro, seja por alterações de legislação ou simplesmente pelas adequações que necessita realizar frente às transformações sociais que ocorrem ao longo da história. Para tratar de uma abordagem de ensino debatida por anos e com grande intuito de implantação, mas com resultados ainda bastante restritos, pretende-se primeiramente abordar alguns pressupostos, tais como um panorama sobre a história do Ensino Religioso no Brasil, a escola confessional, a necessidade de relações do Ensino Religioso com outras áreas do saber e a proposta do Brasil Marista sobre o ensino religioso e a educação como um todo.

O componente curricular dispõe-se, de modo geral, a tornar possível conhecer e compreender diferentes representações e manifestações religiosas, em especial aquelas do próprio contexto dos estudantes, levando-os a construir e elaborar o conhecimento religioso, oportunizando alcançar funções como analisar e criar a partir desses saberes.¹⁵⁹

Segundo o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), a escola brasileira é plural. Sob essa prerrogativa, os pressupostos didáticos também precisam ser considerados e o Ensino Religioso é abordado a partir do fenômeno religioso expresso na sociedade. Os conteúdos desse componente curricular devem ser tratados em nível de análise e conhecimento na pluralidade das tradições e expressões religiosas. Apresentam-se os eixos de conteúdos culturais e tradições religiosas, escritos sagrados e oralidade, teologias, ritos e *ethos* como roteiros de abordagem para o desenvolvimento do componente de forma equânime e ausente de proselitismo.¹⁶⁰ A liberdade religiosa de estudantes é preservada quando se aborda com respeito às diferenças culturais dos grupos que compõe a sociedade brasileira.

Marcos Scussel e Manfredo Wachs refletem sobre o Ensino Religioso abordado simplesmente na transmissão de aspectos das tradições religiosas, questionando essa metodologia. O universo religioso é plural e sofre com as influências culturais de cada região do mundo. Os autores citam o exemplo do

¹⁵⁹ KLUCK, Cláudia Regina. Ensino Religioso: conhecimentos e saberes escolares na área de conhecimento e no componente curricular. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; BRANDENBURG, Laude Erandi; KLEIN, Remí (Org.). *Compêndio do Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal; São Paulo: Vozes, 2017. p. 139.

¹⁶⁰ FORUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO, 2004, p. 32-43.

budismo comumente abordado por docentes nas aulas em nosso território nacional. Quando professores e professoras simplesmente trazem a estudantes elementos da tradição religiosa oriental, esses são abordados de forma desconexa, abstrata e meramente racional¹⁶¹. Dessa forma, a experiência religiosa em questão dificilmente chegará a ser vivenciada, além de que estudantes estarão sendo privados e privadas da compreensão do universo religioso plural e relacionado entre as diferentes culturas.

Sendo um dos objetivos da educação a busca pela felicidade e o melhor viver das pessoas, também o Ensino Religioso pode contribuir com experiências significativas e próximas dos indivíduos. A partir da identificação das diferenças culturais e religiosas e da construção de significados pelas relações entre os elementos religiosos presentes em diferentes contextos, ocorre o desenvolvimento de habilidades e competências no Ensino Religioso.

Assim, o conceito de conhecimento no Ensino Religioso, de acordo com as teorias contemporâneas, aproxima-se cada vez mais da idéia de que conhecer é construir significados. E que o significado constrói-se a partir das relações que o ser humano estabelece entre o objeto a conhecer e suas possibilidades de observação, de reflexão e de informação que já possui. O educando vai construindo, por exemplo, o significado dos símbolos religiosos a partir de conhecimentos já existentes e da percepção da importância e diferença do seu significado nas várias tradições religiosas.¹⁶²

Procurar definir uma proposta epistemológica específica para o Ensino Religioso na educação básica é de imediato uma tarefa complexa. Laude Brandenburg argumenta que a definição epistemológica do Ensino Religioso extrapola uma mera discussão sobre o seu objeto de estudo, na medida em que o seu campo de atuação é amplo e assume uma perspectiva interdisciplinar. É uma área do saber que abrange a dimensão religiosa do ser humano, a religiosidade evidenciada em indivíduos e grupos, além de toda a construção histórica desenvolvida pelas tradições religiosas. Considerando ser um campo do conhecimento que se estrutura em meio ao contexto da complexidade, com uma proposição multidimensional da religiosidade e sob uma proposta metodológica dialogal em meio a currículos cada vez mais integrados, uma proposição única e fechada de Ensino Religioso se caracterizaria

¹⁶¹ SCUSSEL, Marcos André; WACHS, Manfredo Carlos. Cabeça cheia ou cabeça bem-feita? Qual a contribuição do Ensino Religioso?. In: WACHS, Manfredo Carlos et al (Org.). *Ensino Religioso: religiosidades e práticas educativas*. São Leopoldo: Sinodal; EST, 2010. p. 237.

¹⁶² FORUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO, 2004, p. 40.

com um território fechado para a educação e, certamente, excludente.¹⁶³ A abordagem sugerida propõe uma atuação do Ensino Religioso sobre o fenômeno ou o fato religioso como um todo, abordando as diferentes crenças, expressões, manifestações, textos sagrados, visões de mundo, de futuro e de pessoa.

Este capítulo pretende, portanto, versar acerca de um ambiente educacional que vise o desenvolvimento integral do ser humano. “No Ensino Religioso, é preciso trabalhar com o desenvolvimento de competências e habilidades a fim de minimizar a incerteza da vida e do futuro. Usar as informações para desenvolver a formação humana integral.”¹⁶⁴ A escola necessita ser espaço de discussão, problematização e reflexão sobre a realidade, bem como laboratório de planejamento para as intervenções necessárias para o bem-estar comum e cultivo da cidadania.

3.1 Ensino Religioso e confessionalidade

O ser humano se constitui como um ente em busca de sentido e, desde que se percebe enquanto um ser pensante, pretende encontrar explicações para suas limitações. Um dos redutos que lhe dão segurança é a religiosidade, por conseguinte, a adesão por alguma confessionalidade. “A escola tem a função de possibilitar ao educando encontrar respostas às suas perguntas existenciais por meio do conhecimento viabilizado no currículo escolar e, em especial, por meio do ER.”¹⁶⁵

Quando alguém opta por aderir a uma confessionalidade, geralmente o faz porque se identificou com os valores que nessa opção são defendidos. Mais ainda, porque encontrou nela respostas para as suas dúvidas existenciais, conforto para os seus dilemas diários, sentido e significado para a sua vida e a possibilidade de desenvolver uma relação saudável com a divindade.¹⁶⁶

¹⁶³ BRANDENBURG, Laude Erandi. A epistemologia do ensino religioso, suas limitações e abrangências: a confluência da educação e da religião na escola. *Interações: cultura e comunidade*, Belo Horizonte, v. 8, n. 14, p.221-229, dez 2013. Semestral. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/interacoes/article/view/P.1983-8478.2013v8n14p221>>. Acesso em: 25 out. 2017. p. 221-224.

¹⁶⁴ SCUSSEL; WACHS, 2010, p. 238.

¹⁶⁵ CARON, Lurdes. Ensino Religioso nas escolas públicas e confessionais: concepção, convergências e diferenças. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; BRANDENBURG, Laude Erandi; KLEIN, Remí (Org.). *Compêndio do Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal; São Paulo: Vozes, 2017. p. 63.

¹⁶⁶ TIMM, Edgar Zanini et al. Religião, confessionalidade, espiritualidade e educação: dimensionando possibilidades conceituais para suas relações no contexto da contemporaneidade. *Revista de Educação do Cogeime*, São Paulo, v. 1, n. 48, p.11-26, jan. 2016. Semestral. Disponível em: <<https://www.redemetodista.edu.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/issue/view/46/showToc>>. Acesso em: 17 nov. 2016. p. 15.

Nas tradições religiosas, a propagação da fé costuma ser de significativa importância ao pretender atingir o maior contingente possível. Nesse contexto, a catequese se constituiu como instrumento de evangelização para as tradições religiosas, procurando estreitar sempre as relações entre as comunidades evangelizadas e as religiões envolvidas. Conseqüentemente, a confessionalidade e a educação estão intrinsecamente relacionadas na história religiosa ocidental.

A educação, enquanto processo informal ou formal de aprendizagem, ocupa lugar de destaque desde a origem do cristianismo. Ao longo do período denominado Idade Média, o magistério da Igreja Católica dedicou especial atenção ao tópico em questão. A partir do século XVI, nos diferentes segmentos em que se configura o cristianismo, a educação recebe novos contornos e destaque. No processo de expansão da igreja pelas Américas, observamos a presença de escolas preocupadas em ensinar as letras e os princípios da fé cristã, culminando com o estabelecimento de grandes e importantes instituições de ensino.¹⁶⁷

Além de estar particularmente ligada à religiosidade desde o princípio do cristianismo, na própria metodologia adotada por Jesus de Nazaré e seus discípulos, a educação foi amplamente empregada na expansão europeia pelo mundo. Estrategicamente, missionários jesuítas foram incluídos nas esquadras que nas terras continentais aportavam, pois após a chegada nas Américas e no Brasil, a partir dos séculos XV e XVI, uma preocupação constante foi a dominação corporal e espiritual dos povos ali encontrados. Para tanto, a educação tinha a função de “sedimentar a visão do colonizador, por isso, num primeiro momento a catequese foi a principal função dos jesuítas, responsáveis pela reprodução dos valores da sociedade mercantilista, profundamente marcada pela religião católica”.¹⁶⁸

Segundo Solange Zotti, a grande fase da educação jesuíta constitui-se quando, por volta de 1570, começam a ser criados centros educacionais nos espaços urbanos destinados a formar estruturas de aparelhamento com o Estado e padres para a manutenção e expansão da evangelização do território brasileiro, sobretudo para a educação das elites. Esse processo educativo tinha como característica a

¹⁶⁷ VALENTIN, Ismael Forte. Educação e confessionalidade no século XXI. *Revista de Educação do Cogeime*, São Paulo, v. 1, n. 48, p.7-9, jan. 2016. Semestral. Disponível em: <<https://www.redemetodista.edu.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/issue/view/46/showToc>>. Acesso em: 17 nov. 2016. p. 7.

¹⁶⁸ ZOTTI, Solange. Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos 80. *Quaestio: revista de estudos de educação*, Sorocaba, v. 2, n. 4, p.65-81, nov. 2002. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/1384/1367>>. Acesso em: 25 out. 2017. p. 66.

apresentação de regras e prescrições da igreja católica naquele tempo, no intuito da formação de bons cristãos, com uma proposta estruturada de maneira a ser aplicada a diferentes contextos e públicos.¹⁶⁹

Para o padre redentorista Inácio de Medeiros, a história religiosa e educacional brasileira se confunde com o todo do processo evangelizador da América Latina, a qual contou, desde o início de sua colonização, de grande protagonismo por agentes da fé. É possível afirmar que a confessionalidade católica na educação brasileira tem sua origem no processo evangelizador da ação missionária jesuítica no período da colonização, se disseminando com a vinda das demais congregações religiosas ao Brasil ao longo dos séculos XVI, XVII e XVIII (nos quais cabe destaque às ordens franciscanas e dominicanas, além de mercedários, capuchinhos, carmelitas e das ordens femininas clarissas, concepcionistas e ursulinas).¹⁷⁰

Já a congregação marista chega ao Brasil somente no ano de 1897 com a vinda de seis irmãos missionários que iniciam a estruturação da instituição dedicada à educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos. Traziam consigo a fundamentação teológica com atenção especial à educação alicerçada na missão deixada por seu fundador de “fazer Jesus Cristo conhecido e amado”¹⁷¹, utilizando como meio a educação, a qual, para ele, tinha a propensão de tornar estudantes “bons cristãos e virtuosos cidadãos”¹⁷².

Apensar de abordar a questão a partir da visão da educação luterana, Gisela Streck alerta sobre um elemento complexo no campo da fundamentação teológico-pedagógica das escolas confessionais. Elas surgem com o propósito evangélico de catequisar e educar crianças, adolescentes e jovens assegurando o acesso à educação a todos os membros das respectivas tradições religiosas, em contraponto com a tendência de uma educação a serviço exclusivo das classes dominantes do país. Com o passar dos anos, no entanto, essas instituições se tornaram elitizadas, atendendo somente às classes mais favorecidas economicamente. A identidade e

¹⁶⁹ ZOTTI, 2002, p. 66-67.

¹⁷⁰ MEDEIROS, Inácio de. História da Igreja: a ação missionária das grandes ordens religiosas. 2015. Disponível em: <<http://www.a12.com/redacaoa12/historia-da-igreja/historia-da-igreja-a-acao-missionaria-das-grandes-ordens-religiosas>>. Acesso em: 25 out. 2017.

¹⁷¹ COMISSÃO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO MARISTA. *Missão educativa marista: um projeto para nosso tempo*. Tradução de Manoel Alves, Ricardo Tescarolo. 3. ed. São Paulo, SP: Simar, 2003. p. 39.

¹⁷² COMISSÃO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO MARISTA, 2003, p. 39.

finalidade primordiais de suas propostas acabaram distorcidas.¹⁷³ Hoje, um caminho possível é a mobilização de que essas escolas, apesar de não mais atenderem plenamente a todos e a todas, possam cumprir seu compromisso evangélico, promovendo uma educação de formação de lideranças conscientes e preocupadas com as pessoas menos favorecidas economicamente e comprometidas com uma sociedade mais justa e fraterna.

Por meio das escolas confessionais, as igrejas têm a oportunidade de contribuir para a pluralidade pedagógica do sistema educacional e subscrever uma sociedade democrática e livre. Esta é a fundamentação legal, constitucional e sociopolítica da escola confessional.¹⁷⁴

No entanto, a educação religiosa e o seu ensino não se encontram necessariamente interligados. Segundo Mario Sérgio Cortella, é imprescindível o cuidado para não confundir educação religiosa com Ensino Religioso. Para o autor, o conceito de educação é mais amplo e engloba todo o processo de socialização e desenvolvimento do ser humano ao longo de toda a vida.¹⁷⁵ Sendo assim, a educação religiosa pode se dar o tempo todo, não ficando restrita ao período ou âmbito escolar. Já o ensino está atrelado aos meandros curriculares, presente ou não nos sistemas de ensino, na forma de um componente curricular.

3.1.1 Rápida retomada do processo histórico de constituição do Ensino Religioso escolar

Abordar o Ensino Religioso nas instituições de ensino é um aspecto complexo por diversos aspectos, tais como as distintas caminhadas realizadas em cada organização, os pressupostos epistemológicos em que estão fundadas, a construção histórico-social-cultural realizada, a resistência ou não a adequações e contextualizações, dentre outros. Se procurará traçar aqui um paralelo entre a trajetória religiosa no Brasil e o ensino religioso propriamente dito.

Ao analisar a conjuntura do Ensino Religioso vigente na realidade de muitas escolas do país, percebe-se que há modelos educacionais ainda presos aos padrões

¹⁷³ STRECK, Gisela Isolda Waechter. *Escola comunitária: fundamentos e identidade*. São Leopoldo: Sinodal, 2005. p. 133-140.

¹⁷⁴ STRECK, 2005, p. 136.

¹⁷⁵ CORTELLA, Mario Sergio. Educação, Ensino Religioso e formação docente. In: SENA, Luzia (Org.). *Ensino Religioso e formação docente: Ociências da religião e ensino religioso em diálogo*. São Paulo, SP: Paulinas, 2006. p. 11-17.

confessionais de abordar esse componente curricular associado à educação religiosa como meio de prática ou de propagação da fé de uma tradição religiosa específica. Isso ainda se manifesta no cotidiano da educação brasileira em virtude da trajetória traçada pelo ensino religioso desde a colonização até a atualidade. Realizar-se-á aqui uma breve retomada dessa história para contextualizar o solo epistemológico abordado, bem como as motivações da pesquisa como um todo, na perspectiva metodológica sugerida.¹⁷⁶

Para Edile Rodrigues e Sérgio Junqueira, durante todo o período colonial, o Brasil tinha uma identidade a ser mantida, ainda herança e compromisso que o próprio colonizador português trouxe ao Brasil. Entre os anos de 1500 e 1800, o Ensino Religioso é tido como o ensino da religião oficial, dedicado à evangelização de indígenas, além de negros e negras escravizados e escravizadas.¹⁷⁷ Para o FONAPER, “o objetivo básico é ativar os alunos para que se integrem nos valores da sociedade”¹⁷⁸, em uma interação entre a sociedade, escola, igreja e política.

Após a considerável contribuição para a educação colonial, também em nível eclesial, um elemento significativo a ser destacado no fechamento desse período é a expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759, além da conseqüente eminência de atenção para a formação de novos clérigos. As grandes ordens religiosas se dividiam entre os que defendiam a inviabilidade de formação religiosa para os povos autóctones, em detrimento de seu baixo nível cultural e do desprestígio de sua condição racial e moral, e aqueles que apresentavam a urgência da formação de um clero local, incorporando inclusive elementos nativos na abordagem apostólica, catequética e evangélica.¹⁷⁹

Com a Proclamação da Independência, essa identidade religiosa também é defendida, o que torna o catolicismo a religião oficial do Império, sendo inclusive que os poderes eclesiástico e imperial estavam unidos durante o período conhecido como padroado. Assim, a educação que começa a se estruturar possui uma tradição

¹⁷⁶ Os aspectos essenciais para constituição do ensino religioso como componente curricular são significativos nessa pesquisa. Nesse sentido, não foi objetivo desse item aprofundar elementos históricos acerca do ensino religioso no Brasil. Para saber mais, as publicações do FONAPER, bem como os autores, Sérgio Junqueira, Remí Klein, Anísia de Paula Figueiredo e Lurdes Caron possibilitam os devidos aprofundamentos.

¹⁷⁷ RODRIGUES, Edile Maria Fracaro; JUNQUEIRA, Sérgio. *Fundamentando pedagogicamente o Ensino Religioso*. Curitiba, PR: Ibpex, 2009. p. 14-21.

¹⁷⁸ FORUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO, 2004, p. 12.

¹⁷⁹ HOORNAERT, Eduardo et al. *História da Igreja no Brasil: ensaio de interpretação a partir do povo*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992. p. 201.

religiosa como instrumento pedagógico e se concebe uma educação religiosa completamente confessional e catequética, com orientação da moral e uma doutrina cristã. Já, Monarquia Constitucional, a religião se torna um aparelho ideológico do Estado. A Igreja Católica é a religião oficial do império, sendo que outras igrejas eram toleradas, porém não tinham o direito de manifestação pública.¹⁸⁰

Todo esse processo, a Igreja o acompanha, quase sempre como espectadora. Porém os objetivos de centralização, uniformização, autoridade forte, legalidade se harmonizavam perfeitamente com os objetivos que a Igreja de então se propunha em sua estrutura eclesial.¹⁸¹

Com a Proclamação da República, o Brasil se definiu como um país laico, sem nenhuma crença em específico e nem perseguição a crença alguma. Com a vigência da separação entre religião e Estado, o ensino passou a ser laico, obrigatório, público e gratuito, de modo que foi superado o monopólio do catolicismo sobre as demais religiões. Sob essa perspectiva, qualquer prática religiosa passou a ser perfeitamente aceitável e a ideia de educação confessional ficou enfraquecida. Porém, durante o período republicano, os presidentes foram fazendo diversos acordos, pois Igreja Católica ainda detinha muita força, permanecendo o componente no currículo. Os anos de 1890 a meados de 1990 correspondem a um período complexo, visto que a dicotomia entre o ensino laico e as interferências religiosas ainda latentes provocam constante movimentos de resgates de propostas confessionais em certos momentos, em contraponto a investidas como a matrícula facultativa no Ensino Religioso em outros.¹⁸²

Por fim, vigora o disposto no artigo 210 da Constituição Federal Brasileira: “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”¹⁸³. Essa legislação é endossada e sistematizada pelo artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, que ganha a atual redação com a Lei 9475, de 22 de julho de 1997, quando legitima o Ensino Religioso como parte integrante da formação do cidadão, assegurando respeito à diversidade

¹⁸⁰ FORUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO, 2004, p. 13.

¹⁸¹ HAUCK, João Fagundes et al. *História da Igreja no Brasil: ensaio de interpretação a partir do povo*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1985. p. 150.

¹⁸² FORUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO, 2004, p. 13-17.

¹⁸³ BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília, DF, <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 27 set. 2017.

religiosa e vedando quaisquer formas de proselitismo, dando aos sistemas de ensino a autonomia para definição de conteúdo e contratação de profissionais, ouvindo os clamores da sociedade civil¹⁸⁴. O Ensino Religioso como componente curricular corresponsável pela formação cidadã é ainda garantido pelas resoluções do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica número 04, de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica¹⁸⁵, e número 07, de 2010, que trata da implementação do ensino fundamental de nove anos.¹⁸⁶ Por fim, na terceira versão, e ao que indica, a versão final da Base Nacional Comum Curricular, o Ensino Religioso é retirado do texto sob a justificativa de que, atendendo ao disposto na LDB, deve ser oferecido em caráter optativo, ficando aos sistemas de ensino a sua regulamentação e definição de conteúdos.¹⁸⁷ Até então, na versão preliminar, o Ensino Religioso era considerado uma área do conhecimento com os elementos mínimos para a educação nacional definidos, assim como as demais áreas.

Apensar de uma reviravolta conceitual na educação religiosa nacional, as dificuldades na abordagem curricular do Ensino Religioso continuaram surgindo, especialmente pela dificuldade de um processo de continuidade de um posicionamento nacional. Na atual legislação, fica evidenciada a superação da visão confessional, exceto alguns estados da federação, como é o caso do Rio de Janeiro e da Bahia, que ofertam o Ensino Religioso segundo as confissões religiosas dos e das estudantes e, para tanto, contratam docentes conforme essa necessidade.¹⁸⁸

A legislação nacional acerca do Ensino Religioso faz alusão explícita à educação pública. Cabe a reflexão sobre o quanto também é pública a educação oferecida em estabelecimentos privados, sendo ela um direito fundamental do ser

¹⁸⁴ BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996*. Brasília, DF, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 27 set. 2017.

¹⁸⁵ BRASIL. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *Resolução CNE/CEB 4/2010*. Brasília, DF, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 27 set. 2017.

¹⁸⁶ BRASIL. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. *Resolução CNE/CEB 7/2010*. Brasília, DF, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 27 set. 2017.

¹⁸⁷ BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*: a educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 27 set. 2017.

¹⁸⁸ JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; HOLLANDA, Ângela Maria Ribeiro; CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. Ensino Religioso: aspectos legais. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo (Org.). *Ensino Religioso no Brasil*. Florianópolis: Insular, 2015. p. 32-33.

humano. A partir desse pressuposto, também “o conhecimento religioso no espaço escolar precisa estar disponível a todas as pessoas cidadãs que a eles queriam ter acesso, independente [sic] de ser em escola pública ou escola confessional.”¹⁸⁹

Alguns estados brasileiros definiram, ao longo da história determinações legais para regulamentar também o Ensino Religioso em instituições confessionais, como é o caso de Rondônia, Alagoas, Ceará e Goiás.¹⁹⁰ No Rio Grande do Sul, a constituição estadual amplia o oferecimento do Ensino Religioso nas escolas públicas, com matrícula facultativa a estudantes de ensino fundamental e estudantes de ensino médio¹⁹¹, assim como a resolução 256, de 2000, que regulamenta a habilitação de docentes para o Ensino Religioso e a definição de conteúdos para o componente curricular¹⁹². Porém nenhum dos dois documentos faz alusão explícita ao ensino confessional privado no que se refere à educação religiosa em escolas gaúchas.

De modo geral, as diferentes instituições de ensino passam a buscar alternativas para o cumprimento das determinações legais. Para se adequar a práticas educacionais livres de proselitismo, as instituições passam a se deter em metodologias alicerçadas simplesmente na transmissão de conteúdos e conceitos religiosos, levando estudantes a uma mera memorização de símbolos, mitos, ritos e textos sagrados. Ou então, ao componente de Ensino Religioso, é impelido o objetivo de abordar dinâmicas de cultivo de valores ou do trabalho com sentimentos e emoções. Ambas as práticas manifestam-se reducionistas, pois a abordagem epistemológica do Ensino Religioso ocorre de forma estritamente limitada, além de serem pouco significativas ao público discente pelo mesmo motivo.

Segundo Laude Brandenburg, a dimensão religiosa trabalhada nas aulas de Ensino Religioso historicamente estava influenciada pelo longo período de abordagem confessional, seguida de uma fuga para a alusão a valores como mudança de paradigma educativo e legal. Porém a transição para o paradigma científico é

¹⁸⁹ CARON, 2017, p. 64.

¹⁹⁰ JUNQUEIRA; HOLANDA; CORRÊA. 2015, p. 59-62.

¹⁹¹ RIO GRANDE DO SUL. Constituição (1989). *Constituição do Estado do Rio Grande do Sul*. Texto constitucional de 3 de outubro de 1989 com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais de n.º 1, de 1991, a 73, de 2017. Porto Alegre, RS, Disponível em: <<http://www2.al.rs.gov.br/dal/LinkClick.aspx?fileticket=WQdlfqNoXO4%3D&tabid=3683&>>. Acesso em: 27 set. 2017.

¹⁹² RIO GRANDE DO SUL. Resolução Nº 256, de 22 de março de 2000. Regulamenta a habilitação de professores de Ensino Religioso e os procedimentos para a definição dos conteúdos desse componente curricular. *Resolução CEE/RS 256/2000*. Porto Alegre, RS, Disponível em: <http://www.ceed.rs.gov.br/download/1211302816reso_0256.pdf>. Acesso em: 27 set. 2017.

carregada de constrangimentos e incertezas, haja vista o contingente docente e discente encontra-se ainda preso aos pressupostos tradicionais a ele vinculados.¹⁹³ A abordagem da religiosidade, no Ensino Religioso, “como uma questão epistemológica pode parecer ou pode mesmo ser uma abordagem inusitada da realidade humana em sala de aula. Mas pode também alavancar uma nova concepção em relação ao conhecimento”¹⁹⁴ pois transmite a credibilidade científica ao componente curricular, além de propiciar a estudantes o autoconhecimento e expressão de fé necessários para o cultivo da religiosidade consciente e fundamentada.

3.1.2 A confessionalidade no contexto educacional contemporâneo

Em tempos complexos e de dissoluções das estruturas tradicionais até então estabelecidas, o ensino confessional necessita constantemente se reinventar. A modernidade líquida¹⁹⁵ revelou a queda das grandes instituições, constantemente balizadoras da identidade religiosa dos centros de ensino. “O fenômeno da liquidez alcança a dimensão do transcendente.”¹⁹⁶ Na contemporaneidade, a dimensão espiritual está muito próxima do ser humano, inclusive nas redes sociais, expressas através de mensagens espiritualizadas, onde o apelo visual de ícones religiosos se dá através de imagens, gifs ou pequenos vídeos, expressando mensagens de fé e de esperança. “Nota-se um crescente interesse de algumas áreas, como a educação, a medicina, a psiquiatria, e a física em sua modalidade quântica, abrindo-se um diálogo transdisciplinar sobre a complexidade.”¹⁹⁷ A partir desse contexto, necessita-se constantemente refletir sobre o espaço da religião no ensino formal.

Assim, tanto o espaço da escola pública como da confessional têm o compromisso com práticas pedagógicas e conteúdos voltados para a formação integral do ser humano, que busca respostas às suas indagações pessoais e sociais em vista da formação que lhe permita o exercício da cidadania, com dignidade e respeito à sua vida, à do outro e à do planeta.¹⁹⁸

¹⁹³ BRANDENBURG, Laude Erandi. A dimensão epistemológica da religiosidade. In: WACHS, Manfredo Carlos et al (Org.). *Ensino Religioso: religiosidades e práticas educativas*. São Leopoldo: Sinodal; EST, 2010. p. 53-60.

¹⁹⁴ BRANDENBURG, 2010, p. 54.

¹⁹⁵ BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

¹⁹⁶ TIMM, 2016, p. 13.

¹⁹⁷ TIMM, 2016, p. 18.

¹⁹⁸ CARON, 2017, p. 64.

Quando estudantes ou famílias optam por uma instituição de ensino confessional, o fazem por adesão aos valores e aspectos morais correlacionados a ela. Juntamente a esse aspecto, vale ponderar o que deve ser abordado nos sistemas de ensino: religião, confessionalidade, religiosidade, fé, espiritualidade ou outros conceitos paralelos a esses, visto existir uma distinção bastante tênue entre opções valorativas confessionais e um proselitismo em espaço educativo.

Diferentemente de outros setores inseridos no contexto capitalista que precisam somente se adequar ao mercado, a escola confessional necessita promover um diálogo entre o que a sociedade apresenta como demanda e a missão fundacional da congregação (ou da igreja como um todo). Essa missão que extrapola a função de sustentabilidade fundamenta-se no diálogo com a realidade na perspectiva pastoral e pedagógica.¹⁹⁹

Não somente as instituições de educação básica, mas também as de ensino superior empreendem progressivamente projetos de incorporação de práticas para cultivo dos valores relativos à tradição religiosa a que correspondem. No âmbito universitário, percebe-se a incidência de componentes curriculares destinados a formação humana, ética e religiosa de acadêmicos e acadêmicas. Compreende-se como um dos papéis do ensino confessional o zelo por projetos de intervenção social e de cultivo da cidadania.

[...] incluir a discussão sobre a importância e o significado do tema da religiosidade/espiritualidade é, além da afirmação de uma teoria de currículo, uma afirmação prática de compromisso e responsabilidade na formação para a cidadania, considerando-se que enfatiza a questão dos valores e da intervenção social como forma de compromisso, a partir de uma concepção de educação que aponta para além da formação técnica.²⁰⁰

É necessário ponderar que a escola é um espaço plural, no qual distintas manifestações religiosas estarão presentes, e, inclusive, um número crescente de pessoas não identificadas com crença alguma. “No âmbito de uma confessionalidade

¹⁹⁹ DEGRANDIS, Fernando; BRANDENBURG, Laude Erandi. A escola confessional de excelência pode ser espaço-tempo de pastoral? *Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 56, n. 2, p.331-342, dez. 2016. Disponível em: <http://periodicos.est.edu.br/index.php/estudos_teologicos/article/view/2754/pdf>. Acesso em: 4 nov. 2017. p. 334.

²⁰⁰ MENEGHETTI, Rosa G. K.; MEDOLAGO, André; CASTRO, Carlos Bruno de. Uma abordagem da confessionalidade no espaço da sala de aula. *Revista de Educação do Cogeime*, São Paulo, v. 1, n. 48, p.45-62, jan. 2016. Semestral. Disponível em: <<https://www.redemetodista.edu.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/issue/view/46/showToc>>. Acesso em: 17 nov. 2016. p. 48.

sadia, respeitosa não somente com o transcendente, mas também com a condição humana, há espaço para a pergunta honesta, aberta, desejosa de aprender e o respeito ao olhar diferente do outro”²⁰¹.

No mesmo contexto exposto, uma nova problemática se coloca: como vencer os conservadorismos das igrejas, principalmente as mais tradicionais, na perspectiva de educandos e educandas mais diversos, se nem no âmbito eclesiástico essa tarefa é tranquila, sendo geradora de conflitos e separações? “Nosso século, tão promissor no avanço da consciência dos direitos humanos, mostra-se também, neste momento, particularmente vulnerável a radicalismos e a aderências”²⁰². Há aqui que considerar a herança histórica trazida por parte significativa das instituições e a estrutura hierárquica e de interesses envolvidas, aspetos que contribuem para as contradições encontradas nas tradições religiosas e nas incoerências de determinados representantes das mesmas.

Alinhado com opções teológicas, nas instituições confessionais, o oferecimento do Ensino Religioso costuma estar assegurado. Na rede pública, todavia, como também na escola privada não confessional, os conteúdos religiosos acabam também abordados em componentes como história, filosofia, línguas ou matemática, na medida em que discussões de diferentes naturezas, como fundamentalismo, transcendência, imaterialidade, confrontos seculares, entre outros, emergem em sala de aula.²⁰³

O Brasil se constitui em um Estado laico. A partir dessa premissa fica evidenciado que nenhuma política pública pode estar veiculada estritamente e exclusivamente a uma tradição religiosa específica. Tanto o ensino religioso confessional, atrelado a uma única religião, quanto o interconfessional ou ecumênico, que congregam mais de uma tradição religiosa, ferem o princípio constitucional da laicidade e, portanto, não são admitidos na escola pública.

Mas a problemática se mantém também nas instituições de ensino confessionais, ao assumirem a proposta de matricular tanto estudantes de múltiplas religiosidades quanto sem vivência de fé alguma. Existe suporte legal para a prática

²⁰¹ TIMM, 2016, p. 21.

²⁰² LAUAND, Luiz Jean. Fundamentos e valores para uma educação católica no Século XXI. *Revista de Educação do Cogeime*, São Paulo, v. 1, n. 48, p.27-44, jan. 2016. Semestral. Disponível em: <<https://www.redemetodista.edu.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/issue/view/46/showToc>>. Acesso em: 17 nov. 2016. p. 43.

²⁰³ CORTELLA, 2006, p. 19-20.

na constituição promulgada em 1988, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, quando permitem e legitimam o funcionamento de orientação confessional e ideologias específicas na educação privada.²⁰⁴ Todo espaço escolar, seja ele privado ou público, tem a responsabilidade com a formação do ser humano como autor de sua história, no exercício da plena liberdade e da cidadania.

O ER nas duas esferas de espaço educacional, seja ela de administração pública ou privada, é um componente que contribui para a formação integral do ser humano na relação consigo mesmo, com os outros, com o universo criado e a comunicação com a transcendência.²⁰⁵

Nesse sentido, as instituições de ensino confessional vêm trabalhando sob a perspectiva de superação da ação evangelizadora separada das práticas pedagógicas. Nesse sentido, setores de pastoral ou serviços de orientação religiosa são ressignificados, dando lugar a uma pastoral escolar presente no processo educativo como um todo. Segundo Rodinei Balbinot, a escola em pastoral quer apresentar um novo horizonte para as escolas confessionais. Ainda em processo de gestação na maioria das experiências, mas cada vez mais presente nas intenções e nos Projetos Políticos Pedagógicos, escola em pastoral refere-se à perspectiva de uma escola toda pensada e operacionalizada com o olhar nos fundamentos da vida cristã, sem deixar de respeitar o diferente.²⁰⁶ Estar em pastoral implica, em última instância, no modo de ser de toda a escola, em sua identidade e espiritualidade. Sob essa perspectiva, também é ecumênica e inter-religiosa.

Neste ponto, quer-se afirmar a grande diferença o serviço de pastoral e o Ensino Religioso: enquanto o primeiro se constitui num setor que coordena ações em nível de planejamento da vida da instituição como um todo, o segundo é um componente curricular, de uma área do conhecimento específica, que tem seu lugar no cotidiano da sala de aula, trabalhando junto aos educandos e avaliando naquilo que se propõe a ensinar. Não cabe portanto, ao Ensino religioso, salvaguardar a identidade confessional da escola e muito menos atuar, de forma autônoma, na organização das

²⁰⁴ TEIXEIRA, Carlos Antonio et al. O ensino religioso no centro Universitário Adventista de São Paulo. *Revista de Educação do Cogeime*, São Paulo, v. 1, n. 48, p.93-108, jan. 2016. Semestral. Disponível em: <<https://www.redemetodista.edu.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/issue/view/46/showToc>>. Acesso em: 17 nov. 2016.

²⁰⁵ CARON, 2017, p. 65.

²⁰⁶ BALBINOT, Rodinei. *Educação e espiritualidade: fundamentos da escola em pastoral*. 1. ed. Xanxerê: News Print, 2010.

celebrações, retiros, ambientação ou quaisquer outras atuações litúrgicas dessa.²⁰⁷

A escola confessional pode e deve contribuir com a evangelização na ação de cuidador de interlocutoras e interlocutores, estudantes, educadores e educadoras. Ela tem a atribuição de cuidar sob o zelo de um pastor que cuida do seu rebanho, dinamizando e celebrando o sentido da existência e refletindo sobre os valores que conduzem a sociedade. O setor ou serviço de pastoral em uma escola confessional não desenvolve seu papel isoladamente: pelo contrário, dele é a função de refletir sobre os processos desenvolvidos em conjunto.

Uma escola confessional, por princípio, é confessional como um todo e espera-se, portanto, que toda ela viva em pastoral. Se, na divisão de tarefas, cada serviço assume o que é de sua especificidade, no planejamento inicial todos devem colocar-se juntos para em conjunto tomarem decisões. A pastoral, assim, tem uma palavra importante a dar nesse momento, afinal, é ela que pode contribuir mais ricamente com chaves de leitura entre o específico confessional e o institucional-público, bem como entre o teológico e o pedagógico.²⁰⁸

O currículo como um todo evangeliza, na aula de Matemática, Língua Portuguesa ou Ensino Religioso, na medida em que oportuniza aos indivíduos o aprofundamento dos sentidos humanitários e valores defendidos pela instituição de ensino. O Ensino Religioso pode contribuir com esse processo, assim como qualquer outro componente curricular, porém a pastoral escolar e ele são realidade completamente diferentes.

O Ensino Religioso se propõe como uma disciplina, embora o momento nacional seja ainda de divergências sobre seus conteúdos e formas de ministrar. Escola em Pastoral e Pastoral Escolar não são disciplinas da grade. Ambas têm sua fonte comum na atitude cristã do cuidar, para que seja guiado pelo compromisso com o outro, pela gratuidade e bondade.²⁰⁹

Atualmente repercutem reflexões e disputadas nas esferas judicial e legislativa acerca da abordagem do ensino religioso na escola pública. A perspectiva laicista insiste em não ter Ensino Religioso nas escolas, sobretudo públicas. O último

²⁰⁷ MACHADO, Renato Ferreira. Uma pastoral escolar para uma escola em pastoral: projetos, possibilidades e ações na dinamização de uma identidade. In: WACHS, Manfredo Carlos et al (Org.). *Ensino Religioso: religiosidades e práticas educativas*. São Leopoldo: Sinodal; EST, 2010. p. 283.

²⁰⁸ MACHADO, 2010, p. 283-284.

²⁰⁹ ANJOS, Márcio Fabri dos; ITOZ, Sonia de; JUNQUEIRA, Sérgio R. A.. *Pastoral escolar: práticas e provocações*. Aparecida: Santuário, 2015. p.24.

movimento ocorreu no Supremo Tribunal Federal, no julgamento de uma Ação Direta de Inconstitucionalidade impetrada pela Procuradoria Geral da República contra o artigo 11 do acordo firmado entre o Brasil e a Igreja Católica em 2010. Questiona-se que o Ensino Religioso, nas escolas públicas, esteja vinculado a uma crença religiosa específica, bem como de que professores e professoras sejam representantes de crenças religiosas nas instituições. A ação de inconstitucionalidade foi registada pela maioria dos ministros e ministras federais, aceitando, assim, a possibilidade do ensino de uma única tradição religiosa, em escolas públicas.²¹⁰

As autoras Debora Diniz, Tatiana Lionço e Vanessa Carrião afirmam que assumir a laicidade na educação é bastante complexo, na medida em que ela é expressa no Brasil pela pluriconfessionalidade e não pela neutralidade confessional. Isso acarreta instâncias públicas não-vinculadas a uma crença religiosa específica, porém permite que as diferentes religiões exerçam ingerências nos processos públicos.²¹¹ Essa característica do Estado está diretamente relacionada às concepções de ensino religioso praticadas nas escolas públicas e privadas do país. Da forma como está concebida, a liberdade de crença, apesar de não obrigar ninguém a professar religião alguma nem coibir suas convicções, não garante o direito à igualdade religiosa, prerrogativa importante numa percepção de educação democrática.

A liberdade religiosa se associa aos direitos constitucionais de liberdade de consciência, de crença e de expressão. Toda instituição religiosa tem o direito de professar sua fé e de transmitir sua doutrina, mas devemos questionar se as instituições públicas são espaços legítimos para tal empreendimento, dado o compromisso do espaço público com o bem comum e com valores compartilhados. A liberdade religiosa, associada ao princípio da igualdade e ao reconhecimento da diversidade social e cultural, encontra para a sua efetivação um cenário social heterogêneo, marcado por disputas morais entre grupos e instituições, todos imbuídos do direito à liberdade de crença e de expressão. Nesse sentido, cabe diferenciar liberdade religiosa de igualdade religiosa, dado que é responsabilidade do Estado estabelecer condições de organização do espaço público de modo a não privilegiar uma posição religiosa em relação às demais.²¹²

²¹⁰ EC/CR. *STF conclui julgamento sobre ensino religioso nas escolas públicas*. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=357099&caixaBusca=N>>. Acesso em: 2 out. 2017.

²¹¹ DINIZ, Debora; LIONÇO, Tatiana; CARRIÃO, Vanessa. *Laicidade e ensino religioso no Brasil*. 1. ed. Brasília, DF: UNESCO; Letras Livres; EdUnB, 2010. p.23-29.

²¹² DINIZ; LIONÇO; CARRIÃO, 2010, p. 99.

Nas instituições confessionais, a prática de abordar o ensino religioso sob o caráter de uma determinada tradição religiosa é concebida com maior tranquilidade, embora não haja consenso no que se refere a prática ser ou não considerada uma violação constitucional, caracterizando proselitismo religioso. A profissão religiosa não pode ser critério de aceitação de estudantes para determinada instituição de ensino. E, assim sendo, as escolas brasileiras reúnem discentes de diferentes manifestações religiosas, bem como estudantes sem confissão religiosa alguma, para os quais a abordagem de uma única expressão religiosa fica contraditória.

3.2 Ensino Religioso e interdisciplinaridade

O conceito de interdisciplinaridade vem crescendo no âmbito da literatura e no discurso educacional contemporâneo. Os fenômenos, acontecimentos, descobertas, entre outros, não são mais passíveis de investigação sob uma única perspectiva; as fontes de informação são muitas, a interpretação é diversa e as relações entre os saberes ocorrem constantemente. “O desenvolvimento da ótica interdisciplinar se assenta sobre o entendimento da pluridimensionalidade e complexidade da realidade que, aliás, dá origem às múltiplas representações em áreas e teorias diferentes”²¹³. Em uma realidade multiconectada e inter-relacionada, um campo do saber dificilmente conseguirá consolidar o conhecimento sozinho.

Em primeiro lugar, uma fragmentação crescente dos objetos do conhecimento nas diversas áreas, sem a contrapartida do incremento de uma visão de conjunto do saber instituído tem-se revelado crescentemente desorientadora, conduzindo certas especializações a um fechamento no discurso que constitui um óbice na comunicação e na ação.²¹⁴

Apesar de certo consenso quanto à conjuntura plural e simultaneamente conectada de mundo, a visão fragmentada ainda é extremamente presente no processo educativo. A segmentação do currículo em componentes, bem como a própria formação docente, que se dá de forma isolada, contribuem para a manutenção dessa estrutura, aqui problematizada e questionada. É notório que, embora bastante aceita intelectualmente, a abordagem interdisciplinar promove certa resistência, pois desacomoda toda a comunidade educativa de certos postos confortáveis. Nesse

²¹³ LÜCK, 2007, p. 73.

²¹⁴ MACHADO, 2005, p. 42.

sentido, o enfoque interdisciplinar propõe à prática pedagógica “romper hábitos e acomodações, implica em buscar algo novo e desconhecido. É, certamente, um grande desafio.”²¹⁵ É necessário considerar que passar de uma abordagem disciplinar para uma abordagem interdisciplinar se faz de modo gradativo e sem desconsiderar a necessidade do aprofundamento dos conhecimentos de cada um dos componentes curriculares, em sua individualidade.

[...] a compreensão de interdisciplinaridade é muito variada. O debate mais comum costuma ser se ela deve ficar circunscrita à prática pedagógica ou se deve dar um passo adiante, sugerindo uma atitude epistemológica que ultrapassa os hábitos intelectuais estabelecidos no campo da educação tradicional. O que parece ser consenso entre os autores e a autoras é a contribuição da interdisciplinaridade para o processo de cooperação e reciprocidade entre várias disciplinas de modo a promover um enriquecimento mútuo.²¹⁶

A interdisciplinaridade pressupõe a interação disciplinar, por isso, para Heloísa Lück, a educação interdisciplinar deve se deter ao enfoque globalizador do conhecimento, na superação de visões fragmentadas, estáticas e lineares da realidade. É necessário perceber sociedade em movimento, constituídas por teias dinâmicas e inter-relacionadas, e admitir a ótica plural e, ao mesmo tempo limitada das concepções de ensino, carecendo de complementariedade entre si.²¹⁷

A perspectiva interdisciplinar não é, portanto, contrária à perspectiva disciplinar; ao contrário, não pode existir sem ela e, mais ainda, alimenta-se dela. Uma tal constatação mostra logo a existência de uma ligação efetiva entre a interdisciplinaridade e a didática, que aqui traz fundamentalmente sua razão de ser na descrição do conhecimento que instaura para ensinar.²¹⁸

Os conceitos apresentados demonstram que mesmo um currículo dividido por componentes curriculares pode apresentar didática interdisciplinar. A organização curricular, por si só, não garante, também não impedindo uma abordagem relacionada entre os componentes curriculares. As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica procuram fazer a transposição da abordagem disciplinar para a

²¹⁵ LÜCK, 2007, p. 88.

²¹⁶ FREMAN, Valeska. Interdisciplinaridade no Ensino Religioso. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; BRANDERNBURG, Laude Erandi; KLEIN, Remí (Org.). *Compêndio do Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal; São Paulo: Vozes, 2017. p. 196.

²¹⁷ LÜCK, 2007, p. 72-74.

²¹⁸ LENOIR, Yves. Didática e interdisciplinaridade: uma complementariedade necessária e incontornável. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003. p. 46.

interdisciplinar a partir da transversalidade do conhecimento.²¹⁹ A proposição de superação da dicotomia entre o ensino estritamente baseado em sistemas teóricos e o ensino focado em questões da vida real das pessoas é delineada pelo documento por meio de estratégias de problematização e interrogação do próprio sujeito da aprendizagem que vive a realidade abordada.

Como a realidade de cada grupo social e seu projeto de sociedade apresentam-se múltiplos e até mesmo em conflito, é coerente a ótica interdisciplinar fazer emergir as múltiplas faces e conflitos e fazê-los confrontar, dialogar, como forma de transformação da prática escolar.²²⁰

Concordando com o autor Yves Lenoir, a relação entre diversas áreas do saber não carece de hierarquia e dominação, como também não é um amontoado de dados ou conteúdos provindos de diferentes disciplinas. Pelo contrário, ela se caracteriza pela interdependência, igualdade e complementaridade, numa relação didática, dialética e circular. Nesse sentido, no processo de formação discente, práticas integradoras dos diferentes componentes curriculares são articuladas para intervenção em situações de conflito, inserções na vida cotidiana do ser humano e na atuação em contextos complexos e globais da sociedade, de natureza cognitiva, psíquica, afetiva, social, entre outras.²²¹ Essas articulações devem se estabelecer no âmbito de planejamento curricular para que possam se efetivar na atuação didática com estudantes.

Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada. Assim, nessa abordagem, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas.²²²

Segundo Ivani Fazenda, a construção de fundamentos interdisciplinares advém da atuação docente segundo alguns fundamentos. Para assumir uma atitude interdisciplinar, professores e professoras devem assumir a postura de busca pelo novo e ressignificação do velho, de diálogo com pares com propostas similares e

²¹⁹ BRASIL, 2013, p. 29.

²²⁰ LÜCK, 2007, p. 73.

²²¹ LENOIR, 2003, p. 56-62.

²²² BRASIL, 2013, p. 29.

também antagônicas às suas, de humildade frente às limitações do próprio saber, bem como de envolvimento, comprometimento e abertura com projetos estabelecidos e pessoas envolvidas.²²³ Sendo assim, visões disciplinares e interdisciplinares são concebidas como sendo concomitantemente interdependentes e complementares, também para ao componente de Ensino Religioso.

A interdisciplinaridade, ao ter por princípio o diálogo entre as diferentes disciplinas no processo pela busca do conhecimento, favorece o desenvolvimento de um ER que pretende conhecer o outro, o diferente, estabelecer diálogo, aprender e conviver juntos.²²⁴

A interdisciplinaridade no e para o Ensino Religioso é entendida como vias de planejamento e ação que possibilitem a construção do conhecimento a partir de diferentes áreas, contribuindo com a leitura do mundo, com as relações nele existentes e com a ação humana para o pleno cultivo da cidadania e convivência entre as pessoas. A abordagem contextualizada e problematizada dos saberes novamente é a opção metodológica para o desenvolvimento de competências integradas.

O Ensino Religioso, por isso, é uma área de conhecimento interdisciplinar por natureza. Como o próprio étimo de interdisciplinaridade expressa, percorremos a relação entre interação e reciprocidade no tratamento dos fenômenos em questão, com foco nas transformações que podem ser provocadas nas realidades e nos convívios hodiernos.²²⁵

O Ensino Religioso também sofre com essa herança cultural e histórica, explicando-se, logo, as barreiras por vezes encontradas para o desenvolvimento de competências integrais no componente. “A interdisciplinaridade no ER pode colaborar para resgatar a dimensão religiosa dos seres humanos a partir do resgate dialógico das diferentes e complexas áreas do conhecimento.”²²⁶ A experiência religiosa se manifesta nas pessoas de forma integral e não fragmentada, justificando a necessidade de sua abordagem, em âmbito educativo, também ser de forma global e integrada.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade tem um papel decisivo para essa mudança de abordagem do ER ao trabalhar na perspectiva da totalidade, da

²²³ FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 11. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003. p. 81-90.

²²⁴ FREMAN, 2017, p. 199.

²²⁵ UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2016, p. 51.

²²⁶ FREMAN, 2017, p. 199.

não fragmentação do conhecimento. Características essas que colaboram para compreender o ser humano como ser histórico em diálogo consigo mesmo, com o outro e com o transcendente.²²⁷

A prática interdisciplinar surge da necessidade de troca, da iniciativa de diálogo com formas de conhecimento que comumente não se está habituado. Na busca de desenvolver atitudes de trabalho interdisciplinar, a proposta “preserva as especificidades de cada componente do currículo, visando assegurar sua complementaridade dentro da perspectiva de troca e enriquecimento”.²²⁸ De modo específico, no Ensino Religioso “a interdisciplinaridade favorecerá a flexibilidade e a maleabilidade não só nas ações didáticas, mas, sobretudo, no tratamento de um objeto de estudo tão abrangente como o fenômeno religioso.”²²⁹

O atual contexto contemporâneo requer da escola uma visão integral, interativa, interdisciplinar. A articulação entre os diferentes saberes oriundos das diversas áreas do conhecimento constitui-se como importante desafio para a escola que se vê com tarefas transformadoras na sociedade. E nessa tarefa podem contribuir, dependendo de sua organização, o Programa Mais Educação e a área de conhecimento do Ensino Religioso.²³⁰

Uma das propostas do Ensino Religioso é auxiliar estudantes na constituição do seu projeto pessoal de vida, proposição que não é plenamente atendida por meio de uma concepção única e linear do saber. “A educação é, na sua totalidade, prática interdisciplinar por ser mediação do todo da existência; a interdisciplinaridade constitui o processo que deve levar do múltiplo ao uno”²³¹. O ser humano desenvolve suas potencialidades em meio ao universo complexo em que está inserido, porém a individualidade humana vai se definindo nas relações e escolhas realizadas.

No conjunto dos componentes curriculares da área de Ciências Humanas, o Ensino Religioso contribui para a formação integral dos estudantes maristas por assumir a perspectiva da apropriação dos conhecimentos religiosos e do desenvolvimento da religiosidade, na constituição da identidade dos

²²⁷ FREMAN, 2017, p. 201

²²⁸ LENOIR, 2003, p. 57.

²²⁹ UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2016, p. 51.

²³⁰ BRANDENBURG, Laude Erandi. A pedagogia social como campo de conhecimento – características e possíveis conexões interdisciplinares na área de ciências humanas na escola pública. In: OLIVEIRA, Kathlen Luana de et al (Org.). *Religião, Política, Poder e Cultura na América Latina*. São Leopoldo: EST, 2012. p. 460.

²³¹ SEVERINO, Antônio Joaquim. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003. p. 43.

estudantes e no desenvolvimento de um protagonismo social, solidário e responsável, pautado na alteridade e nas relações.²³²

Conforme já referido no início desse capítulo, a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular, recentemente publicada e que pretende apresentar os elementos básicos a serem abordados em todas as instituições de ensino no Brasil, retirou completamente o Ensino Religioso, alegando ser facultada a cada estabelecimento a escolha dos conteúdos trabalhados²³³. Na segunda versão do mesmo documento, o Ensino Religioso era apresentado como uma área do conhecimento isolada das demais.

O ensino cristão, mediado por uma visão cristã de mundo, relaciona o Ensino Religioso com as demais disciplinas por meio da ação de Deus e o insere como disciplina escolar, juntamente com as demais, no todo da escola. O Ensino Religioso sozinho tem pouca força para mudar pontos de vista ou posicionamentos e formar pessoas bem preparadas para serem cidadãos e cidadãs responsáveis na sociedade, mas o conjunto das disciplinas da escola confessional, determinada por uma visão do mundo, abre novas possibilidades.²³⁴

Uma aprendizagem interdisciplinar “visa à construção de um mundo mais humanizado, um projeto que resgate a pluralidade das tradições religiosas, pois essas enriquecem os estudos e as investigações das religiões, numa perspectiva mais contemporânea.”²³⁵ Nesse contexto, apesar das incertezas em caracterizar o Ensino Religioso como pertencente à Área de Ciências Humanas ou como uma área do conhecimento singular, adota-se aqui o primeiro caso como preceito, visto ser a percepção adotada no pressuposto teórico da instituição pesquisada e pela necessidade de relação entre os conhecimentos construído em uma perspectiva interdisciplinar para o desenvolvimento da identidade do indivíduo, de seu protagonismo na sociedade e o cultivo da alteridade nas relações que estabelece.

3.3 Ensino Religioso e Rede Marista

O Instituto Marista surge do ideal de um jovem padre chamado Marcelino Champagnat. Presente em mais de 80 países a instituição, tem o intuito de evangelizar por meio da educação em colégios privados, universidades, centros e escolas sociais,

²³² UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2016, p. 42.

²³³ BRASIL, 2017, p. 25.

²³⁴ STRECK, 2005, p. 138-139.

²³⁵ FREMAN, 2017, p. 200.

além de outras manifestações educativas e religiosas menos expressivas em quantidade de atuação no mundo. “A educação, no seu sentido mais amplo, é o nosso campo de evangelização: nas instituições escolares, em outros projetos pastorais e sociais e nos contatos informais”.²³⁶ Teologicamente, o Instituto Marista investe em educação por acreditar ser um meio propício para a evangelização.

Educar uma criança não é ensinar-lhe a ler, escrever e iniciá-la nos diversos conhecimentos do ensino primário. Essas noções bastariam, se o homem fosse feito só para este mundo. Mas outro destino o aguarda. Ele existe para o céu, para Deus. É para atingir essa finalidade que há de ser educado. Educar uma criança é, pois, desvendar-lhe tão nobre e sublime destino e oferecer-lhe os meios para atingi-lo. Numa palavra, educar uma criança é fazer dela bom cristão e virtuoso cidadão.²³⁷

Nesse sentido, os conceitos de cidadania, evangelização, socialização e educação estão intrinsecamente relacionados na proposta marista. “Em todas essas situações, oferecemos uma educação integral, elaborada a partir de uma visão cristã da pessoa humana e do seu desenvolvimento”.²³⁸

Um dos preceitos de Marcelino mais difundidos justamente proclama esse intuito educativo. Segundo ele, se fosse apenas para ensinar preceitos religiosos, catequistas bastariam; de forma análoga, se fosse para ensinar somente as ciências humanas, irmãos religiosos não seriam necessários. Porém, a proposta era mais ampla: a de instruir crianças e jovens nos deveres, valores, hábitos, virtudes do cristianismo e da cidadania. Dessa forma, incute o ofício do educador e da educadora, que, vivendo no meio de estudantes, possam desempenhar sua missão.²³⁹ A educação marista

É comprometida com o percurso da formação humana e da evangelização como centro do processo educativo que visa à formação cristã e cidadã, mediante o cultivo da justiça social, da solidariedade, da responsabilidade, da ética e do protagonismo na construção de uma humanidade nova.²⁴⁰

Alguns fatos da biografia do fundador são significativos para entender seu propósito em encabeçar uma proposta de evangelização alicerçada na perspectiva educativa. A iniciativa de se dedicar à educação na fé de crianças e jovens é

²³⁶ COMISSÃO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO MARISTA, 2003, p. 41.

²³⁷ FURET, Jean-baptiste. *Vida de São Marcelino José Bento Champagnat*. Tradução de Ângelo Mizael Camatta. São Paulo, SP: Loyola; SIMAR, 1999. p. 498.

²³⁸ COMISSÃO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO MARISTA, 2003, p. 41.

²³⁹ FURET, 1999, p. 498.

²⁴⁰ UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 52.

fortemente influenciada com um acontecimento que marca a vida de Marcelino no início de sua atuação sacerdotal. Em outubro de 1816, é chamado para ir à casa de um carpinteiro em Les Palais, povoado próximo à cidade francesa de Lavalla, onde atuava como sacerdote, para atender a um jovem padecendo no leito da morte. Foi até a residência e encontrou Jean-Baptiste Montagne, um adolescente que desconhecia qualquer preceito religioso e estava prestes a falecer ignorante acerca das verdades da fé.²⁴¹

Visto que se tratava de missão penosa e difícil, para merecê-la foi-lhe preciso fazer muitos atos de zelo, abnegação e humildade. Situada no cimo do monte Pilat, distante duas léguas de La Valla, Bessat permanece coberta de neve pelo menos seis meses durante o ano. Nessa época, a povoação achava-se desprovida de sacerdote: em consequência, as crianças e até mesmo os adultos viviam em profunda ignorância.²⁴²

O fato vivenciado na visita pastoral a Montagne e a preocupação da existência de muitos outros casos de pessoas que nunca tenham ouvido falar em religião, em Deus ou em outros elementos espirituais, como o povoado de Bessat, alertam-no a não perder tempo e imediatamente começar uma obra voltada à educação e à evangelização.

A denominação marista provém de Maria, mãe de Jesus, da qual Champagnat consolidou grande devoção e frequentemente animava os primeiros irmãos a ela dirigirem como recurso habitual. “Não tenhamos receio de recorrer demais a ela, pois é sem limites o seu poder, inesgotáveis sua bondade e seu tesouro de graças.”²⁴³

A proposição em iniciar um instituto fortemente alicerçado na espiritualidade mariana também é impulsionada após uma forte vivência espiritual. O fato é intitulado “perdidos na neve”. Segundo Jean-baptiste Furet, quando soube do grave adoecimento de um jovem irmão, residente em uma comunidade distante, Marcelino resolveu ir ao seu encontro, apesar do mau tempo estabelecido e da eminência de uma tempestade de neve anunciada. Após a visita e atendimento ao companheiro de missão, iniciou a viagem de volta a Lavalla, levando consigo outro irmão. Após duas horas de caminhada, os dois se perderam em meio às montanhas e a neve. Além disso, o irmão Estanislau, que o acompanhava, caiu desfalecido de cansaço e frio e

²⁴¹ FURET, 1999, p. 55-57.

²⁴² COMISSÃO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO MARISTA, 2003, p. 158.

²⁴³ FURET, 1999, p. 322.

necessitou de auxílio para seguir na caminhada. Como recuso habitual, rezam, confiando suas vidas à Maria e poucos passos depois avistam uma luz vinda da casa de um camponês. A salvação da morte, por meio da Santíssima Virgem, consoma o projeto de outorgar à Mãe de Jesus o instituto que está surgindo.²⁴⁴

A pedagogia marista é, enfim, a pedagogia do amor, da dedicação, da presença, do respeito e das aplicações práticas cotidianas. Apresenta um estilo educativo próprio, diferenciando-se pela presença, pelo espírito de família, pela simplicidade, pelo amor ao trabalho e pelo agir à maneira de Maria.²⁴⁵

Ao fundamentar toda a proposta pedagógica sobre uma educação evangelizadora, com a intenção de desenvolver competências integrais em estudantes, as diferentes áreas do saber são corresponsáveis na missão. Nessa medida, a educação religiosa está sob responsabilidade do instituto como um todo, na perspectiva de uma escola em pastoral. O conceito de evangelização é inspirado na Exortação apostólica *Evangelii Nuntiandi*, em que

[...] para a Igreja não se trata tanto de pregar o Evangelho a espaços geográficos cada vez mais vastos ou populações maiores em dimensões de massa, mas de chegar a atingir e como que a modificar pela força do Evangelho os critérios de julgar, os valores que contam, os centros de interesse, as linhas de pensamento, as fontes inspiradoras e os modelos de vida da humanidade, que se apresentam em contraste com a Palavra de Deus e com o desígnio da salvação.²⁴⁶

A abordagem do Ensino Religioso na Rede Marista de educação pode ser utilizada de exemplo para as ponderações até aqui realizadas. O currículo é efetivado a partir das Matrizes Curriculares Maristas²⁴⁷, pretendendo o desenvolvimento de quatro categorias de competências: acadêmica, ético-estética, tecnológica e política. O objetivo desse componente curricular é atuar sobre esses grandes focos.

Para o êxito dessa proposta, a metodologia empregada parte da delimitação de um objeto de estudo e de eixos-estruturantes, acompanhados das competências de cada segmento e de conteúdos nucleares a serem desenvolvimentos no segmento e anos de ensino, respectivamente.

²⁴⁴ FURET, 1999, p. 323-324.

²⁴⁵ UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 43.

²⁴⁶ PAULO VI. *Exortação apostólica Evangelii Nuntiandi*: ao episcopado, ao clero, aos fiéis de toda a igreja sobre a evangelização no mundo contemporâneo. 16. ed. São Paulo, SP: Paulinas, 2001. p. 25.

²⁴⁷ UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2016.

O estudo das religiões e fenômenos religiosos favorecerá a compreensão do estudante de que, diante da diversidade cultural e religiosa, a tolerância, o respeito, a alteridade, a solidariedade, o amor ao próximo, a preocupação com aquele que sofre, dentre outros aspectos, são princípios universais e humanos que precisam ser mantidos e cultivados, principalmente dentro de uma escola confessional e que se propõe a viver de acordo com o modo Marista de ser e educar.²⁴⁸

O objeto de estudo consiste no Fenômeno religioso e Religiosidade, desdobrado em três dimensões: fundamentos, linguagens religiosas e relações religiosas.²⁴⁹ Essas definições apresentam uma proposta de currículo que aborda o fenômeno religioso como um todo, nas relações estabelecidas na sociedade, e o ser humano com a transcendência, e, na dimensão da formação religiosa, perceber a educação como um processo global. As competências de segmento, bem como conteúdos nucleares e específicos, não são foco dessa pesquisa e, para tanto, não serão explicitadas.

O homem, em sua abertura ao transcendente, relaciona-se consigo, com os outros e com o mundo de forma múltipla, o que se traduz nas várias manifestações religiosas ao longo da História, concretizadas nos ritos, mitos, objetos, experiências, sagrados, crenças, hábitos, etc. Dessa maneira, esse componente curricular permite que o estudante construa e desenvolva habilidades e competências que resultarão na autonomia crítica diante das diversas religiões e fenômenos religiosos dentro da História e sua importância para o deslindar dos povos, suas influências na moral e costumes, na política, etc.²⁵⁰

De acordo com o próprio documento norteador das Matrizes, a aprendizagem é um processo complexo, ao envolver a construção e a desconstrução do que está posto na sociedade e na própria educação, além de novas significações, conceituações e contextualizações. A aprendizagem é permanente, progressiva e processual, levando em conta as relações que ocorrem entre os sujeitos do conhecimento, os referenciais histórico-científicos utilizados e as opções didático-pedagógicas empregadas.

No que se refere ao Ensino Religioso, é necessário partir das experiências religiosas desses sujeitos, de sua visão de mundo e das relações traçadas ou não com fenômeno religioso. Também é necessário ponderar o atributo ético da educação religiosa, compreendido como processo em construção e aberto, com vista à

²⁴⁸ UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2016, p. 35.

²⁴⁹ UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2016, p. 43.

²⁵⁰ UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2016, p. 35.

constituição da cidadania, no cultivo da empatia, alteridade e valores humanos. A realidade contemporânea interpela pela apropriação dos diferentes recursos físicos e culturais para a resolução das situações frente as quais o ser humano se depara e as tomadas de decisão que necessita fazer.

3.3.1 Projeto Educativo do Brasil Marista

A proposta educativa marista, no Brasil, encontra-se hoje estruturada, sobretudo, sobre dois grandes documentos: o Projeto Educativo do Brasil Marista e as Matrizes Curriculares Maristas. Enquanto o primeiro concentra as opções evangélico-pedagógicas e a intencionalidade da prática educativa, o segundo é dividido nas áreas do conhecimento e apresenta as ferramentas para a efetivação da educação e evangelização por meio do desenvolvimento de competências integrais nos diferentes componentes curriculares.

A violeta é utilizada como inspiração para alusão às três virtudes maristas. Uma flor simples do campo que muito pode auxiliar nas relações humanas e educativas. Simbolicamente, na violeta estão representadas as virtudes da humildade, simplicidade e modéstia. A humildade está relacionada ao conhecimento humano de si mesmo, de sua aceitação e honestidade frente às limitações. Já a simplicidade está vinculada às humanas relações com a realidade, quando o ser humano procura ver o que realmente é e entender os sentimentos alheios. Já a modéstia está intrinsecamente determinada pela autenticidade e discernimento com o correto e o justo.²⁵¹

O nosso estilo educativo baseia-se em uma visão integral, que se propõe conscientemente a comunicar valores. Ao partilharmos essa visão com outros educadores, principalmente os cristãos, empregamos uma abordagem pedagógica própria.²⁵²

É um jeito de educar alicerçado em valores, como a presença junto de crianças e jovens, onde estiverem, com atenção às suas necessidades e cuidando de cada qual individualmente; uma presença atenta e acolhedora, fundamentada no amor, no desenvolvimento pessoal e de valores. Além disso, o carisma se propõe a ser fundamentado em uma simplicidade autêntica, modesta e sincera. Baseados em

²⁵¹ COMISSÃO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO MARISTA, 2003, p. 138.

²⁵² COMISSÃO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO MARISTA, 2003, p. 49.

Maria, como um modelo de educadora, discípula de Jesus, orientadora na fé, que teve a capacidade de maravilhar-se frente à grandeza de Deus, como também de responder firmemente a todas as dificuldades impostas pela vida. Enfim, os seguidores e seguidoras de Marcelino hoje são herdeiros e herdeiras de um ideal, com o intuito de perseverar com zelo e criatividade a obra começada.²⁵³

A educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos na atualidade não pode ocorrer de forma isolada ou desconectada da realidade. Nessa perspectiva, as cosmovisões moderna e pós-moderna atuam diretamente sobre os discursos e os modos socioculturais vigentes. Considerando a premissa da ausência da neutralidade do currículo, bem como da sua necessária relação com os sujeitos da aprendizagem, o Projeto Educativo do Brasil Marista adota um posicionamento social, político e cultural que é fruto das opções teóricas realizadas.

Nesse sentido, visando a um trabalho entre teorias, assume as concepções teóricas tradicionais, críticas e pós-críticas, em reconhecimento à importância do movimento histórico dos conceitos, dos significados, das noções e das ideias produzidas no campo educacional, ajudando-nos a problematizar, a criar perspectivas e a prospectar processos educativos, sempre balizados pelos princípios e valores da pedagogia marista.²⁵⁴

As opções pedagógico-pastorais apresentadas fazem-se necessárias frente ao novo cenário educativo, em que as teorias até então estabelecidas não mais abarcam a globalidade presente em sala de aula. Os elementos da integralidade da pessoa humana, a compreensão da dimensão educativa, aliada à prática, e a necessidade da contextualização do conhecimento traduzem a prática educativa proposta. Para tanto, a proposta marista propõe buscar elementos das teorias tradicionais e ressignificá-los à luz das práticas críticas e pós-críticas.

O solo epistemológico em que está assentado o projeto educativo marista é chamado de Ethos marista. É possível afirmar que ele corresponde a uma proposta entre teorias, pois incorpora elementos das propostas tradicionais, trazendo-as ao crivo dos ideais críticos e pós-críticos. “A existência de teorias sobre currículo está identificada com a emergência do campo do currículo como um campo profissional, especializado, de estudos e pesquisas”.²⁵⁵

²⁵³ COMISSÃO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO MARISTA, 2003, p. 49-55.

²⁵⁴ UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 48.

²⁵⁵ SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011. p. 21.

O sistema global que configura o currículo representa um equilíbrio muito peculiar em cada sistema educativo, com uma dinâmica própria, que pode mostrar variações singulares em diferentes níveis do mesmo. Podemos considerar que o currículo que se realiza por meio de uma prática pedagógica é o resultado de uma série de influências convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias, adquirindo, dessa forma, a característica de ser um objeto preparado num processo complexo, que se transforma e constrói no mesmo. Por isso, exige ser analisado não como um objeto estático, mas como expressão de um equilíbrio entre múltiplos compromissos. E mais uma vez esta condição é crucial tanto para compreender a prática escolar vigente como para tratar de mudá-la.²⁵⁶

O equilíbrio entre os diferentes posicionamentos teóricos resulta no hibridismo curricular, coerente com as opções plurais a que se propõe o currículo marista. Das teorias tradicionais se resgata “a importância da organização, do ensino, da aprendizagem, da avaliação, da metodologia, da didática, do planejamento, dos objetivos e das sequências didáticas”²⁵⁷. Esses elementos, no entanto, carecem do suporte das teorias contemporâneas para o devido questionamento acerca de sua contextualização e validade frente aos respectivos públicos da educação. A limitação dos modelos tradicionais de currículo é justamente sua atenção técnica aos modos de como desenvolver o currículo, porém sem problematizá-lo.

As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam a colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz.²⁵⁸

O questionamento ao currículo na perspectiva crítica, segundo Tomaz Tadeu da Silva, é estar atrelado aos interesses e conceitos das classes e grupos dominantes, pautado em elementos históricos, culturais e sociais. Os conceitos de ideologia, hegemonia, opressão, relações de poder, classes sociais, currículo oculto, dentre outros, são pauta dos processos educativos nessa ótica curricular.²⁵⁹ A educação, portanto, é percebida como um espaço de libertação e de luta por pautas de cunho social e cultural.

²⁵⁶ SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 102.

²⁵⁷ UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 48.

²⁵⁸ SILVA, 2011, p. 30.

²⁵⁹ SILVA, 2011, p. 29-81.

Nesse contexto, por meio do currículo, a educação torna-se uma possibilidade de denunciar as injustiças e exclusões às quais parcelas significativas da sociedade estão submetidas e configura-se como uma oportunidade de mudança e transformação, por enfatizar o direito de todos ao acesso aos patrimônios culturais e possibilitar a emancipação e a construção de consciência crítica.²⁶⁰

O diálogo entre teorias presente na proposta marista congrega, ainda, elementos das teorias curriculares pós-críticas. Dessa forma, “os horizontes da teoria educacional, seus referenciais, os significados e os temas a partir dos quais a educação, a pedagogia, a escola e o próprio currículo passam a ser pensados no mundo contemporâneo”²⁶¹. Inserido no pós-moderno, o currículo beneficia-se do seu pensamento ao incluir aspectos da identidade, alteridade, abertura à diferença, subjetividade, gênero, sexualidade, multiculturalismo e demais aspectos até então compreendidos em uma compreensão linear, para uma possibilidade de múltiplas relações e interpretações. Num espaço de diversidade, questões de cultura não podem ser separadas de questões de poder ou de questões sociais; aspectos raciais e étnicos não mais abordados necessariamente sob o entendimento dominantes, hierarquias entre estruturas humanas desestruturadas e adequadas a diferentes tempos e lugares.²⁶²

Uma visão tecnicista, ou que apenas pretenda simplificar o currículo, nunca poderá explicar a realidade dos fenômenos curriculares e dificilmente pode contribuir para mudá-los, porque ignora que o valor real do mesmo depende dos contextos nos quais se desenvolve e ganha significado. Trata-se de um fenômeno escolar que expressa determinações não estritamente escolares, algo que se situa entre as experiências pessoais e culturais dos sujeitos, por um lado, prévias e paralelas às escolares, realizando-se num campo escolar, mas sobre o qual incidem, por outro lado, subsistemas exteriores muito importantes que obedecem a determinações variadas.²⁶³

O advento do sujeito como ator e produtor da educação é outro aspecto a ser considerado no processo educativo contemporâneo. As visões mais tradicionais nos trazem recursos para uma atuação mais assertiva com estudantes, porém sua individualidade e protagonismo necessitam ser preservados e desafiados constantemente.

²⁶⁰ UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 49.

²⁶¹ UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 49.

²⁶² SILVA, 2011, p. 85-104.

²⁶³ SACRISTÁN, 2000, p. 22.

Na articulação entre fé, cultura e vida, o ambiente educativo deve ser espaço de cultivo da alteridade, do convívio entre as diferenças, das escolhas e orientações profissionais, religiosas, afetivas, da crítica e reflexão, da potencialização do compartilhamento de saberes e conhecimento. Dessa maneira, nas relações entre as teorias curriculares prevalece a conexão entre saber, poder e identidade e sua efetivação cotidiana em sala de aula.²⁶⁴

3.3.2 Matrizes Curriculares Maristas

A educação se constitui no cotidiano da sociedade, é o espaço em que são refletidas as diferentes questões a que o ser humano está imerso. Esse, por sua vez, está constantemente em construção e reconstrução, traçando sua vida segundo as aprendizagens que nela vai realizando. Portanto, é inevitável que equívocos se apresentem na trajetória humana, e, por conseguinte, no processo educativo. Compreende-se que as opções curriculares sejam o suporte para balizar os elementos sociais que devem ou não influir no ambiente educativo. Além disso, as matrizes curriculares de qualquer instituição devem ser o suporte de ação e reflexão de suas práticas educativas. Com isso,

[...] o currículo é um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam. Seu valor real para os alunos, que aprendem seus conteúdos, depende desses processos de transformação aos quais se vê submetido.²⁶⁵

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, a concepção de matrizes curriculares transcende a ideia de uma mera grade curricular. Admite-se assim, a matriz como um lugar onde algo é concebido e gerado, porém é também entendido como um espaço educativo em movimento, com dinamismo, vida educacional e multidimensionalidade; é um porto do qual emergem as necessidades e desejos dos sujeitos que compreendem a escola. Além disso, a matriz desempenha também o papel de ferramenta de gestão e avaliação interdisciplinar do currículo, da escola e da caminhada dos sujeitos compreendidos.²⁶⁶

²⁶⁴ UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 49-50

²⁶⁵ SACRISTÁN, 2000, p. 101.

²⁶⁶ BRASIL, 2013, p. 30; 67.

A concretização da proposta curricular delineada no projeto educativo é atribuída às Matrizes Curriculares Maristas. Com os primeiros esboços sendo encaminhados já a partir da publicação do projeto educativo, a primeira edição é concluída em 2014 e aqui se utiliza já a segunda edição, publicada no ano de 2016.

A gênese do termo matriz expressa a vocação das Matrizes Curriculares, no propósito de se constituir a fonte geradora, interdisciplinar, a partir da qual as áreas de conhecimento atuam como elos de articulação, contextualização e problematização.²⁶⁷

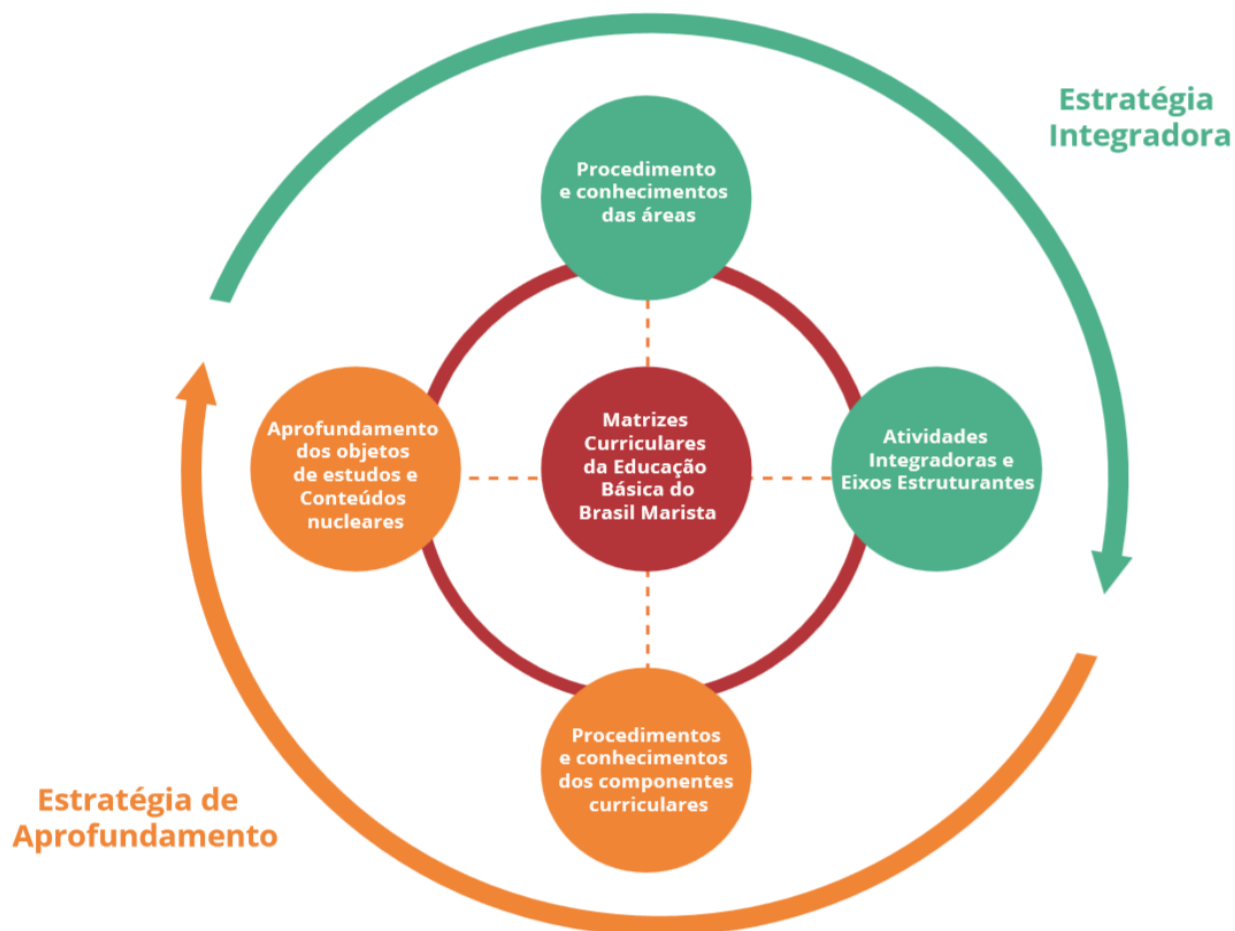
As matrizes são desenvolvidas por área do conhecimento. Sendo assim, cada uma das quatro áreas (a citar: Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, e Matemática e suas Tecnologias) possui um documento de estruturação da área do conhecimento. Cada um desses escritos inicia com um segmento comum, no qual estão apresentadas as finalidades, concepções, elementos constituintes e diagrama-síntese das matrizes curriculares como um todo.

As Matrizes Curriculares emanadas do Projeto Educativo do Brasil Marista se constituem, portanto, em uma malha/teia curricular que sugere interconexão entre áreas, conhecimentos, saberes, valores, linguagens, tecnologias, discursos e competências a serem construídos no percurso formativo de cada aprendiz, em cada Unidade educativa da rede de escolas do Brasil Marista.²⁶⁸

²⁶⁷ UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2016, p. 9.

²⁶⁸ UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2016, p. 9.

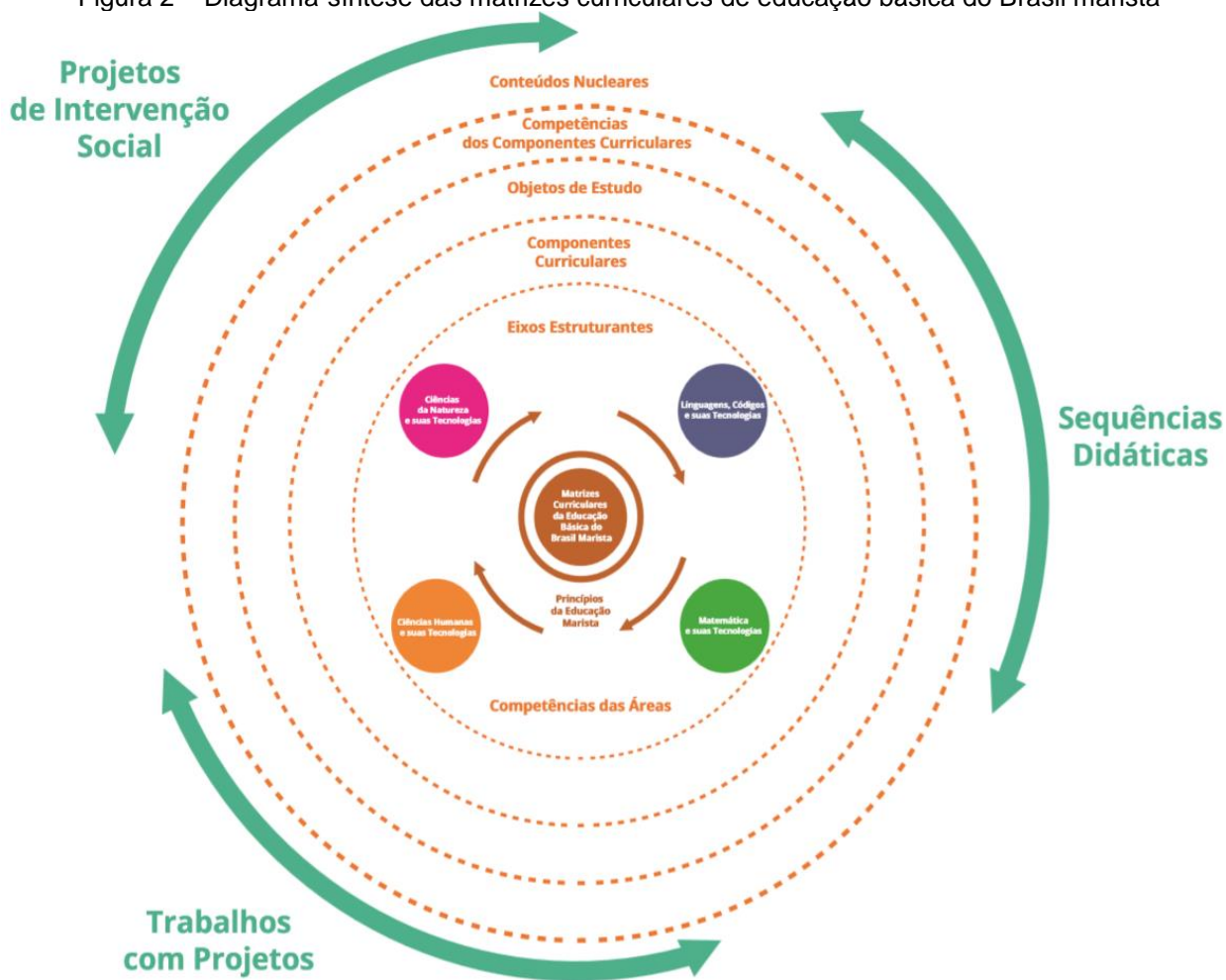
Figura 1 – Diagrama-síntese do processo de integração metodológica



Fonte: UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2016, p. 17.

A figura 1 demonstra o processo de integração metodológica entre as áreas do conhecimento. É importante considerar que as estratégias de integração são mobilizadas por elementos das áreas do conhecimento, enquanto o aprofundamento conceitual é de responsabilidade dos componentes curriculares. Essa ponderação é determinante numa perspectiva de desenvolvimento de habilidades e competências. A centralidade nos conteúdos é deslocada, visto que assumem a perspectiva de meios para o desenvolvimento de habilidades integrais. A Figura 2 exemplifica esse movimento, desde os produtos desenvolvidos nas sequencias didáticas ou projetos, até os princípios educativos maristas.

Figura 2 – Diagrama-síntese das matrizes curriculares de educação básica do Brasil marista



Fonte: UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2016, p. 25.

Em um segundo segmento são explicitados os elementos específicos de cada área do conhecimento. Para manter a equidade entre as áreas, a estrutura utilizada é a mesma, disposta da seguinte forma: concepções gerais, eixos estruturantes, competências, aprendizagem, componentes que compõe área do conhecimento e o diagrama da mesma.

Em cada área do conhecimento, o último movimento realizado é a apresentação das particularidades de cada componente curricular. A estrutura utilizada também segue um mesmo padrão em todos os documentos: inicia-se pela apresentação dos aspectos gerais do componente, seguido de seu objeto de estudo, competências, aprendizagem, metodologias de ensino e de aprendizagem, avaliação da aprendizagem e mapa dos conteúdos nucleares para cada ano de ensino.

Sobre as competências, elas são hierarquizadas desde o seu aspecto mais global, abarcando toda uma área do conhecimento no percurso da educação básica

até competências específicas de determinado componente curricular no seu respectivo segmento dentro do nível de ensino. Em qualquer uma dessas instâncias, as competências estão divididas em uma categoria, segundo a sua natureza, na perspectiva da educação integral do ser humano. Sob uma perspectiva interdisciplinar, numa dinâmica de trabalho contextualizado e complementar, as competências da educação marista podem ser apresentadas assim:

Competência acadêmica: É a capacidade de se apropriar, construir e mobilizar conhecimentos, evocando, relacionando e aplicando saberes prévios para dar respostas diante de situações novas, e em contextos diferenciados. Implica, portanto, a transposição didática, que significa a conversão de saberes científicos e cotidianos em saberes escolares. Essa competência promove alta qualidade nos projetos acadêmicos, ao mobilizar e inserir os sujeitos no processo de aprendizagem significativa, facilitando a identificação de questões e problemas essenciais e o empenho na busca das respostas.

Competência ético-estética: É a capacidade de se apropriar, construir e mobilizar valores, atitudes, linguagens e saberes que se pautem e apliquem critérios de justiça social, promovendo o respeito à diversidade, à solidariedade, à equidade e ao diálogo intercultural. Essa competência promove a sensibilidade, a criatividade e a alteridade, ao inserir os sujeitos em processos de aprendizagens e práticas social, cultural e artisticamente mais relevantes.

Competência tecnológica: É a capacidade de se apropriar, construir e mobilizar linguagens, recursos, artefatos, mídias e tecnologias, contribuindo para a investigação, análise, produção, avaliação, tomada de decisão, colaboração, edição, avaliação e comunicação de saberes, de conhecimentos. Essa competência promove o conhecimento e utilização das tecnologias no planejamento, gestão e avaliação das atividades de aprendizagem.

Competência política: É a capacidade de se apropriar, construir e mobilizar saberes, conhecimentos, atitudes e valores de convivência, participação e negociação com diferentes sujeitos e em contextos diversos. Essa competência sustenta o vínculo entre os membros da comunidade, no exercício da cidadania, reforçando a consciência da interdependência entre as competências individuais e coletivas, implicadas na construção de aprendizagens.²⁶⁹

O presente trabalho se detém na abordagem das competências atribuídas ao Ensino Religioso durante a educação básica. Nesse sentido, serão aprofundados somente os elementos relativos a esse componente curricular e sua área do conhecimento.

A primeira categoria de competências é de natureza acadêmica e propõe a construção, investigação, sistematização e comunicação de saberes, conhecimentos, linguagens e tecnologias do objeto de estudo. Para o Ensino Religioso, estão nela elencadas três competências:

²⁶⁹ UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2016, p. 14-15.

Analisar os elementos que constituem o fenômeno religioso e a religiosidade para compreendê-los nas dinâmicas socioculturais e na constituição dos sujeitos.

Sintetizar o desenvolvimento das tradições religiosas para avaliar suas interferências na constituição da sociedade.

Reler o fenômeno religioso expresso nas experiências religiosas pessoais e coletivas e na institucionalização das religiões para reconhecer continuidades e descontinuidades históricas entre fundamentos, linguagens e relações e experiências religiosas.²⁷⁰

As competências acadêmicas estão centradas em um estudo de determinantes sócio-históricos das tradições religiosas, diferentes contextos e relações estabelecidas nas experiências religiosas e manifestações do fenômeno religioso na sociedade. Ao desenvolver as competências acadêmicas, estudantes são conduzidos e conduzidas a conhecer os principais elementos do fenômeno religioso para avaliar e construir seu próprio processo histórico e religioso, individual e comunitário.

Segundo Scussel, a análise, síntese e releitura propostas pretende que se revise as tradições para estabelecer relações com as experiências religiosas pessoais e coletivas. As competências exigem primeiramente o desenvolvimento de habilidades menos complexas, tais como a identificação de aspectos da história das religiões, para a posterior análise dos elementos que constituem o fenômeno religioso e a percepção das influências temporais e sociais como condicionantes para compreender dinâmicas socioculturais.²⁷¹

Já as competências ético-estéticas têm como objetivo a construção de valores e atitudes evangélicas, concretizadas no desenvolvimento da solidariedade e da paz e na luta pela promoção e defesa dos direitos humanos. “Investe na observação, na investigação, na reflexão, na abertura à realidade, no posicionamento crítico, na negociação, no protagonismo, em atitudes solidárias, no respeito e no cuidado com a natureza, na compreensão e na significação do mundo.”²⁷² Nessa categoria, estão compreendidas duas competências:

Reconhecer a alteridade como princípio fundamental para construir relações de respeito às diferentes expressões de religiosidade.

Compreender e valorizar as estéticas religiosas em busca do reconhecimento da unidade, da harmonia e coerência presentes nas tradições religiosas.²⁷³

²⁷⁰ UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2016, p. 45.

²⁷¹ SCUSSEL, 2013, p. 131-132.

²⁷² UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 43.

²⁷³ UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2016, p. 45.

O desenvolvimento dessas competências, no Ensino Religioso, contribui para a constituição da cultura da solidariedade e da paz, além do cultivo dos princípios de alteridade e empatia no ser humano, fundamentais para a vivência da cidadania na sociedade e com o meio. Hugo Assmann teoriza sobre o assunto: “a Educação do futuro precisa conjugar, de forma explícita e consciente, as noções de competência e sensibilidade solidária”²⁷⁴.

Consideramos que se adquiriu um valor quando este foi interiorizado e foram elaborados critérios para tomar posição frente àquilo que deve se considerar positivo ou negativo, critérios morais que regem a atuação e a avaliação de si mesmo e dos outros. Valor que terá um maior ou menor suporte reflexivo, mas cuja peça-chave é o componente cognitivo.²⁷⁵

As competências ético-estéticas transcendem o mero trabalho com valores, que perdurou por anos nesse componente curricular, para uma dimensão de compreensão das estéticas religiosas que visam o aperfeiçoamento do indivíduo, na perspectiva de uma educação integral, de respeito a outrem e à diversidade.

A intencionalidade é clara e se efetiva no desenvolvimento das competências ético-estéticas tanto no âmbito atitudinal quanto na perspectiva de refinamento da visão de mundo do estudante. É o desenvolvimento dessas competências – tanto no nível da atitude, quanto no âmbito do refinamento da visão de mundo – que assegura a identidade da educação marista. A dimensão evangelizadora das matrizes tem nas competências ético-estéticas e políticas a sua condição de possibilidade de efetivação.²⁷⁶

No campo político, as competências indicadas proporcionam um posicionamento crítico diante das demandas pessoais e coletivas, respeitando a pluralidade sociocultural, contribuindo para o exercício da cidadania. “No Ensino Religioso, é preciso transcender a dimensão das informações e utilizá-las no desenvolvimento da tolerância em relação às ideias, crenças e culturas. Ensinar a ética da compreensão e da vida na comunidade planetária.”²⁷⁷ São competências políticas da matriz de Ensino Religioso:

²⁷⁴ ASSMANN, 2004, p. 233.

²⁷⁵ ZABALA, 1998, p. 47.

²⁷⁶ ALVES, Ana Cristina dos Santos. et.al. Avaliação por habilidades e competências. In: MENTGES, Manuir José; MARQUES, Cintia Bueno; SALDANHA, Patrícia. Caderno Marista de Educação, Porto Alegre, v.9, p. 25-39, 2015b. p. 30.

²⁷⁷ SCUSSEL; WACHS, 2010, p. 238.

Exercer o diálogo inter-religioso como forma de legitimação do universo religioso plural.
 Avaliar o papel histórico das instituições religiosas e as práticas dos diferentes grupos para o posicionamento na sociedade.
 Traduzir os conhecimentos religiosos em atitudes pessoais e/ou coletivas para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade.²⁷⁸

A dimensão política tem como finalidade a apropriação de saberes e habilidades para o posicionamento crítico e intervenção na sociedade. Estão aqui compreendidas as competências de desenvolvimento da solidariedade e da ética nas relações humanas. “Nestas duas macrocompetências políticas, fica mais evidente a função da competência, o para quê. Isto é, avaliar o papel histórico das instituições religiosas para um posicionamento na sociedade.”²⁷⁹ Estudantes são instigados e instigadas a compreender o papel das instituições religiosas e suas interferências pessoais e coletivas na sociedade.

A função da educação deve se dirigir ao desenvolvimento contínuo da pessoa e da sociedade como uma via, certamente entre outras, mas mais que outras, a serviço de um desenvolvimento humano mais harmonioso e autêntico, com vistas a diminuir a pobreza, a exclusão, as incompreensões, as opressões, as guerras, etc.²⁸⁰

Por fim, na categoria tecnológica, as competências têm como propósito a apropriação e manejo de artefatos culturais que geram e articulam significados, formas de conhecer e formas de inter-relacionamento dos sujeitos no mundo e com o mundo. Concentram-se aqui as seguintes competências: “Dominar as linguagens religiosas como forma de comunicação e expressão do conhecimento religioso. Dominar as múltiplas linguagens artísticas, tecnológicas e midiáticas para representar o conhecimento religioso.”²⁸¹ A compreensão dessas competências foi descrita por Scussel da seguinte forma:

Dominar as diferentes linguagens religiosas é um pressuposto para compreender essa sociedade na qual estamos inseridos e as outras culturas. Compreender que a linguagem religiosa também expressa elementos culturais contribui para a compreensão da integralidade humana. Compreender que o conhecimento religioso é expresso por meio das diferentes linguagens religiosas, mas também das múltiplas linguagens artísticas, tecnológicas e midiáticas. As diferentes linguagens artísticas também podem expressar conhecimento religioso. Por isso a importância da

²⁷⁸ UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2016, p. 45.

²⁷⁹ SCUSSEL, 2013, p. 135.

²⁸⁰ ZABALA; ARNAU, 2010, p. 78.

²⁸¹ UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2016, p. 45.

competência de releitura do fenômeno religioso e de domínio dessas linguagens para expressar a religiosidade, tanto na dimensão pessoal quanto coletiva.²⁸²

O empoderamento pretendido no processo de aprendizagem também se dá no domínio de técnicas, que no campo da religiosidade consiste no conhecimento das diferentes linguagens e manifestações religiosas, na capacidade de diálogo na diversidade, na apropriação dos recursos tecnológicos e midiáticos de diferentes espaços temporais e, sobretudo, da atualidade. “A educação, assim, além de implicar a aprendizagem da arte de ver, a aprendizagem da arte de pensar, implica também na arte de inventar.”²⁸³ Os produtos de natureza tecnológica proporcionam a emancipação e interação do ser humano no mundo, além da possibilidade de protagonismo para mudanças sociais.

O fluxo entre categorias de competências e conteúdos dos componentes curriculares é fundamental para o desenvolvimento de aprendizagem vinculada com o cotidiano. “Suas dimensões política, pedagógica e pastoral advêm do compromisso sociopolítico e das intencionalidades pedagógicas relativas a uma educação de qualidade, intercultural e evangelizadora”²⁸⁴. A articulação entre as competências é o itinerário para uma educação integral das diferentes dimensões da vida humana.

²⁸² SCUSSEL, 2013, p. 134.

²⁸³ ALVES, 2012, p. 195.

²⁸⁴ UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 15.

Figura 3 – Diagrama-síntese das áreas de conhecimento



Fonte: UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2016, p. 23.

Além de demonstrar a atuação de mobilização das categorias de competências no conjunto do currículo, a figura 3 apresenta outro elemento significativo à efetivação de relações na área do conhecimento. Na parte externa da figura, estão representados os eixos estruturantes, os quais “advêm dos conceitos principais das áreas, atuando, portanto, como mecanismos integrativos oferecidos pelos fundamentos epistemológicos e históricos que embasam a diversidade e a singularidade de cada componente curricular”²⁸⁵. São os eixos estruturantes que promovem as relações entre os saberes de cada componente a realidade estudantil, a partir do processo de interdisciplinaridade e contextualização por eles mediado.

O currículo produz identidade, logo, opções curriculares são opções identitárias. No âmbito da Educação Marista, a formação almejada tem como

²⁸⁵ UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2016, p. 23.

características o respeito à diversidade e a promoção da dignidade humana, constituída na igualdade e na diferença, ou seja, não se faz uma proposição identitária hegemônica ou padronizadora. Por essa razão, as Matrizes Curriculares se referendam na concepção de currículo que suscite a formação numa abordagem interdisciplinar, contextualizada, significativa e emancipatória.²⁸⁶

As opções metodológicas adotadas estimulam constantemente o protagonismo e autonomia docente e discente. O contínuo movimento de contextualização e problematização aportam essa intencionalidade. Outro elemento significativo é a proposição do documento em não desdobrar os conteúdos nucleares em conteúdos específicos. Como a própria terminologia indica, os conteúdos nucleares são de tal modo amplos que permitem diferentes desdobramentos. Essa opção pretende que a conexão dentro da área do conhecimento seja facilitada com a liberdade dos professores e professoras escolherem determinado conteúdo específico que melhor desenvolva a habilidade pretendida e melhor se entrelace com outros assuntos de interesse da área do conhecimento.

²⁸⁶ UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2016, p. 13.

4 DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS DO ENSINO RELIGIOSO NO MARISTA ASSUNÇÃO

Para tratar da análise do desenvolvimento das competências referidas na matriz de Ensino Religioso em estudantes concluintes do ensino médio em 2017, no Colégio Marista Assunção²⁸⁷, é necessário, primeiramente apresentar alguns pressupostos dessa instituição e o contexto em que está inserida.

É uma escola de educação básica, ligada ao Instituto dos Irmãos Maristas, que atende em torno de 800 estudantes, nos níveis de educação infantil ao ensino médio. Com mais de 60 anos de existência, está localizada na cidade de Porto Alegre, sendo relacionada pela comunidade da cidade à tradição educacional marista, porém ainda sem um significativo reconhecimento pedagógico.

A equipe docente é composta por mais de 100 educadores, distribuídos entre os serviços administrativos e pedagógicos, além de estagiários e estagiárias, auxiliares, professoras e professoras. O grupo de educadores e educadoras da instituição é coeso e acredita em processos diferenciados de educação.

Segundo pesquisa escolar anualmente realizada,²⁸⁸ o nível sociocultural da comunidade escolar atendida é relativamente baixo, o que gera alguns desafios para um trabalho acadêmico de excelência e com resultados melhores.²⁸⁹ Em sua maioria, as famílias se conhecem e possuem relação, garantindo laços afetivos de contato intra e extra escola e acompanham o desenvolvimento escolar de seus filhos e suas filhas.

O presente capítulo abordará desde os movimentos e adequações pelas quais passou a escola, até as implicações e resultados, positivos e negativos da proposição em adotar a metodologia de desenvolvimento de habilidades e competências no Ensino Religioso, na perspectiva da educação integral. O capítulo se detém também à análise do desempenho de estudantes em avaliações realizadas ao longo do ensino médio e os apontamentos realizados acerca dos mesmos.

²⁸⁷ Os elementos básicos sobre a Instituição e a comunidade na qual está inserida serão relatados pelo pesquisador sem a utilização de referências bibliográficas, haja visto ser o pesquisador integrante da comunidade em questão.

²⁸⁸ A Avaliação Institucional é aplicada anualmente, de forma específica para cada público envolvido na comunidade escolar, a citar: estudantes, famílias, professoras, professores, funcionárias e funcionários. É realizada pela empresa Litz: Estratégia e Marketing, Assessoria de Comunicação e Marketing e Gerência Educacional gerando um relatório final que é um documento de uso institucional, não publicado, disponibilizado ao público interno do colégio.

²⁸⁹ MARKETING, Litz Estratégia e. *Avaliação Institucional: Marista Assunção*. Londrina: Litz, 2016.

A proposta educativa em questão tem como objetivo a construção de conhecimento sólido de estudantes, de modo que desenvolva o ser humano em sua integralidade. Ainda, assume recursos que mobilizam diferentes estruturas mentais e não somente a memória. A proposta pedagógica implica em processos de aprendizagem e avaliação de habilidades, rompendo com a trajetória de ensino que verificava simplesmente a memorização de saberes, desconsiderando a sua aplicação e, especialmente, a mobilização do conhecimento em diferentes situações-problema.

No fortalecimento do protagonismo estudantil, a aprendizagem objetiva a metacognição, de modo que estudantes compreendam como aprendem e possam assumir a autonomia de sua aprendizagem. Segundo essa perspectiva, estudantes apropriam-se de suas estruturas cognitivas de modo a potencializar seus processos de aprendizagem, além de “ter consciência das suas características e peculiaridades para aprender, ponderar sobre o que já aprendeu e o que ainda precisa melhorar, avaliar, regular e organizar as situações de aprendizagem.”²⁹⁰

4.1 Movimentos realizados pelo colégio

Durante o ano de 2012, a Rede Marista de Educação, da então Província Marista do Rio Grande do Sul, iniciou o seu planejamento estratégico, no intuito de prever ações e planejar processos até o ano de 2022. O mesmo processo foi seguido pelos colégios que dela faziam parte, dentre esses, o Colégio Marista Assunção. Em meio aos projetos estratégicos previstos, o de reestruturação curricular atendia ao reposicionamento do colégio no mercado, visto que ele não era conhecido por ter marca pedagógica satisfatória.

Tal projeto veio ao encontro da escrita do projeto educativo e das matrizes curriculares e de sua implementação nos colégios. Entre as proposições apresentadas pelas Matrizes Curriculares, o documento foi organizado por áreas do conhecimento, redimensionando a proposta curricular. A possibilidade de efetivar um currículo significativo, por habilidades e competências, aliado com o baixo desempenho do colégio no momento, foi a oportunidade de ressignificar toda a atuação pedagógico-pastoral da instituição.

²⁹⁰ UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2016, p. 15.

A decisão sobre o que aprender condiciona o que ensinar. Essa decisão precisa ser planejada, advém das intencionalidades definidas nas matrizes curriculares e significadas pelos sujeitos da educação, do ensino e da aprendizagem. O fundamental no planejamento das aprendizagens implica tomar decisões sobre estratégias, materiais, espaços e tempos que possam abranger e favorecer a diversidade de situações/objetos e os diferentes estilos de ensinar e de aprender.²⁹¹

A opção do projeto foi focar nos processos, docentes e estudantes. Com a definição do perfil profissional, demissões e contratações para responder a esse perfil, a apresentação a estudantes e famílias de uma proposta sólida de mudança e coerência na avaliação de cada procedimento, buscou-se a reestruturação curricular. Acreditou-se que somente atuando sobre essas três frentes, um currículo diferenciado, com a potencialidade de realmente desenvolver uma aprendizagem significativa, seria possível.

Esse olhar crítico posto sobre nosso sistema educativo e sobre a sua eficácia traz à luz certo número de preocupações que justificam uma reforma em profundidade: as exigências do mundo moderno, a pouca motivação para estudar ou para aprender e a dificuldade dos indivíduos em utilizar seus conhecimentos e seus saber-fazer. Uma das soluções privilegiadas em vários países e em diversos estabelecimentos de formação consiste em remodelar os programas adotando uma abordagem por competências. Nesse contexto, os alunos são levados a trabalhar em situações significativas que se aproximem daquelas da vida cotidiana.²⁹²

De modo geral, os movimentos realizados pela instituição, mesmo os puramente estruturais, desenvolveram-se em detrimento de objetivos pedagógicos. A abordagem por competências, sobretudo mobilizada no intuito da educação integral e protagonismo discente, impele toda uma estrutura educativa favorável e disposta à mesma perspectiva. A preocupação com a qualidade dos serviços oferecidos, conseqüentemente com estudantes mais motivados e motivadas a estudar, e o retorno do conhecimento sistematizado em salas de aula para a realidade cotidiana da sociedade constituem-se como os propósitos de atuação da escola em geral.

A instituição apresenta em sua visão, a preocupação com uma educação reconhecida pela excelência humana e acadêmica, além de comprometida com processos de inovação e sustentabilidade. A excelência humana está muito vinculada às propriedades e missão enquanto instituição confessional. Já a acadêmica, pela

²⁹¹ UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2016, p. 15.

²⁹² SCALLON, Gérard. *Avaliação da aprendizagem numa abordagem por competências*. Tradução de Juliana Vermelho Martins. Curitiba: PUCPress, 2015. p. 33-34.

necessidade de atender às expectativas de mercado para um colégio de seu porte e tradição educacional. E, por fim, o comprometimento com a inovação que não está ligado somente ao âmbito tecnológico, mas, acima de tudo, a qualquer processo criativo e eficaz de potencialização da aprendizagem e à sustentabilidade, considerando os campos econômico, social e ambiental.

4.1.1 Alinhamentos estruturais e operacionais

Os processos, então, foram sendo implementados progressivamente. Em 2013 se realizou uma análise minuciosa de dados e resultados para, a partir dessa avaliação, começar o planejamento de prioridades e ações. Já nos anos seguintes, de 2014 e 2015, ocorreu o processo de implementação efetivo do novo currículo, especialmente em três frentes: cultura e cotidiano escolar; planejamento docente e protagonismo estudantil; acompanhamento e formação docente. Muitos desses movimentos não foram inéditos, porém manifestou-se necessária uma nova perspectiva na abordagem e encaminhamento de diferentes processos. “Não se deve confundir novo com inédito. Quando dizemos que é preciso uma Escola que seja nova, um novo modelo de fazer Educação, não significa jeito inédito. Afinal de contas, inédito é o que nunca existiu de nenhum modo.”²⁹³

Para atender ao primeiro item, priorizou-se por padronizar processos cotidianos de sala de aula com combinados comuns e assertivos, nos aspectos de organização, registros, valorização do erro, critérios avaliativos, valorização da produção discente e foco no desenvolvimento de habilidades em detrimento dos conteúdos. O mapeamento de dificuldades e resultados foi constante, seja nas avaliações desenvolvidas por estudantes, seja na interlocução com os diferentes agentes da comunidade educativa.

No processo de reestruturação, algumas ações e projetos estratégicos²⁹⁴ foram implementados ou reestruturados pelo colégio para fortalecer a aprendizagem:

²⁹³ CORTELLA, Mario Sergio. *Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes*. São Paulo, SP: Cortez, 2014. p. 35.

²⁹⁴ Todos esses processos possuem projetos redigidos e de posse da Coordenação Pedagógica para o devido acompanhamento. Não é objetivo da pesquisa aprofundá-los, porém para maiores informações, alguns deles encontram subsídios disponíveis no portal da Instituição, sendo as devidas referências apresentadas a seguir:

- a) Iniciação científica: projeto que busca criar a cultura da pesquisa e autoria no ambiente educativo, o protagonismo estudantil, desenvolver as habilidades de pesquisa científica e aprofundar conhecimentos pertinentes à realidade estudantil e do mundo;
- b) Núcleo de Apoio Pedagógico: estagiários e estagiárias das quatro áreas do conhecimento, em fase final de sua graduação nas licenciaturas, que acompanham e apoiam o trabalho docente em sala de aula e oferecem atendimentos personalizados a estudantes no turno inverso, com vistas a abordar as dificuldades específicas de cada estudante;
- c) Projeto Plus: a iniciativa se dá por meio de oficinas temáticas, com a participação de profissionais do colégio ou convidados, para valorizar e incentivar o aprofundamento do conhecimento de estudantes do Ensino Médio;
- d) Porto Alegre Cultural: projeto que visa oportunizar o contato de estudantes do Ensino Fundamental com diferentes espaços culturais da capital e região metropolitana;
- e) Hábitos de Estudos: oficinas em encontros de formação dedicadas à construção de rotina organizada de estudos, alinhada com o ofício de estudante marista, para otimização e organização do tempo e o conhecimento do seu jeito de aprender, dentro e fora da sala de aula;
- f) Assessores de Área: um professor ou professora de cada área do conhecimento que dispõe de horas específicas para acompanhar a implementação da reestruturação curricular na proposta interdisciplinar;

DESENVOLVIMENTO científico é destaque no Marista Assunção. *Colégio Marista Assunção*. 6 abr. 2016. Disponível em: <<http://colegiomarista.org.br/assuncao/diferenciais/desenvolvimento-cientifico-e-destaque-do-marista-assuncao>>. Acesso em: 25 out. 2017.

PROJETO Plus está de volta. *Colégio Marista Assunção*. 11 abr. 2017. Disponível em: <<http://colegiomarista.org.br/assuncao/diferenciais/projeto-plus-esta-de-volta>>. Acesso em: 25 out. 2017.

PROJETO leva estudantes a pontos turísticos da capital. *Colégio Marista Assunção*. 1 abr. 2015. Disponível em: <<http://colegiomarista.org.br/assuncao/diferenciais/projeto-leva-estudantes-a-pontos-turisticos-da-capital>>. Acesso em: 25 out. 2017.

ASSESSORES de Área abrem o ano com reunião. *Colégio Marista Assunção*. 4 mar. 2016. Disponível em: <<http://colegiomarista.org.br/assuncao/diferenciais/assessores-de-area-abrem-o-ano-com-reuniao>>. Acesso em: 25 out. 2017.

PROFESSORES realizam partilha de boas práticas. *Colégio Marista Assunção*. 17 dez. 2015. Disponível em: <<http://colegiomarista.org.br/assuncao/sobre/professores-realizam-partilha-de-boas-praticas>>. Acesso em: 25 out. 2017.

- g) Professores Conselheiros: um professor ou professora com uma hora remunerada semanal e específica para atendimento de estudantes e famílias em cada turma.
- h) Seminário de Boas Práticas: além das reuniões pedagógicas semanais, anualmente um evento congrega a partilha, entre educadores e educadoras, de sequências didáticas ou experiências realizadas com estudantes.

Já na atenção docente, o acompanhamento e formação teve espaço privilegiado nas reuniões pedagógicas. Além disso, a partilha entre pares foi estimulada, na perspectiva de troca de experiências e superação de desafios. “Provavelmente a melhoria de nossa atividade profissional, como todas as demais, passa pela análise do que fazemos, de nossa prática e do contraste com outras práticas.”²⁹⁵ Cortella também se debruça sobre o tema:

[...] o educador é um partejador de ideias, desejos e esperanças. A função de um educador é ter a capacidade de partilha. Representa uma força de vitalidade numa comunidade. Sua atividade é uma maneira de fazer com que a Vida eleve a sua condição e, ao mesmo tempo, é um dos caminhos mais fortes de socialização dentro de uma sociedade. Precisa, desse modo, ser competente nos saberes e fazeres.²⁹⁶

Um dos movimentos significativos realizados pelo colégio foi a definição de perfil docente alicerçado nas concepções de ensino apresentadas. Esse processo levou à necessidade de desligamento de diversos educadores e educadoras do corpo docente, bem como à saída espontânea de outros e outras por não se adequarem à proposta. Um grupo de professores e professoras ciente dos processos e coeso também foi fundamental. Cortella alerta que uma armadilha da educação do século XXI é “acharmos que já sabemos, que já conhecemos, que a melhor maneira de fazer é como já fazíamos.”²⁹⁷ O corpo docente constituído é grupo que estuda, se desafia, pesquisa e manifesta estar em constante busca de aperfeiçoamento.

Arroyo partilha que, ao conversar com professores e professoras, percebe que “há uma preocupação por qualificar-se, por dominar saberes, métodos, por adequar sua função social aos novos tempos, novos conhecimentos e novas tecnologias.”²⁹⁸

²⁹⁵ ZABALA, 1998, p. 13.

²⁹⁶ CORTELLA, 2014, p. 37.

²⁹⁷ CORTELLA, 2014, p. 21.

²⁹⁸ ARROYO, 2000, p. 34.

Porém, no contexto contemporâneo, a competência de educadores “deve ser medida muito mais pela capacidade do docente estabelecer relações com seus alunos e seus pares pelo exercício da liderança profissional e pela atuação comunitária, do que na sua capacidade de passar conteúdos”.²⁹⁹

Nas últimas décadas os docentes vêm se debatendo e tentando equilibrar-se diante dessa dupla função: desenvolver as pessoas, formar cidadãos, desenvolver a sociedade e dar conta das novas exigências que são postas aos jovens que ingressarão no trabalho, numa ordem marcada pela competição e a excelência. Competição e excelência cada vez mais sofisticados, exigentes, seletivas e excludentes. Que perfil de profissional da Educação Fundamental dará conta dessas funções tão desconhecidas? Como ser capazes de transmitir os saberes e competências que preparem os jovens para o mercado de trabalho competitivo, de excelência e seletivo e formar as competências abertas propostas como objetivos?³⁰⁰

Também se priorizou o acompanhamento personalizado a cada docente por parte da coordenação pedagógica. “A nova formação do professor deve basear-se no diálogo e visar à redefinição de suas funções e papéis, à redefinição do sistema de ensino e à construção continuada do projeto político-pedagógico da escola.”³⁰¹ Todos os materiais produzidos, como planejamentos, avaliações e subsídios são encaminhados à coordenação pedagógica para posteriormente retornar com apontamentos quanto à sintonia ou não com o Projeto Educativo e a proposta curricular. Observações de aula, previamente agendadas com educadores e educadoras, para identificação e auxílio na metodologia, também foram realizadas. As observações dos diferentes aspectos foram compartilhadas em *feedbacks* semestrais com a coordenação pedagógica.

A infância e a adolescência, seu desenvolvimento, seu tornar-se possível nem sempre é o foco na formação de educadores e menos ainda é o foco do próprio percurso formador dos docentes. Entre as metodologias de requalificação de professores se espalha a reflexão sobre a prática, a tematização a prática ou a partir do que os professores fazem levantar temas, refletir sobre esses temas, para estudar e teorizar, para redefinir práticas, para reaprender a fazer. Esses métodos poderiam ir além de tematizar práticas, conteúdos e métodos. Poderiam enfrentar os docentes com sua condição de educadores, de condutores da infância. Poderiam contribuir para que as professoras e os professores se descubram educadores, pedagogos a acompanhar o pleno desenvolvimento dos educandos. Educar essas dimensões exigirá mais do que tematizar práticas de ensino.³⁰²

²⁹⁹ GADOTTI, 2003, p. 26.

³⁰⁰ ARROYO, 2000, p. 99.

³⁰¹ GADOTTI, 2003, p. 32.

³⁰² ARROYO, 2000, p. 45.

O acompanhamento personalizado, sobretudo da coordenação pedagógica, embora também da direção e dos demais setores de apoio, fez-se necessário para o suporte docente no cotidiano da sala de aula. É importante que a equipe diretiva esteja muito coerente e segura de suas decisões, a fim de oferecer à comunidade educativa segurança e credibilidade de um trabalho consciente e com objetivos claros. “A preocupação com o estilo de gestão deve estar presente em cada momento do processo de implantação de uma proposta.”³⁰³ Momentos formativos e oficinas de apropriação da metodologia e de fundamentação na abordagem por habilidades e competências estiveram constantemente na pauta da formação continuada do colégio, bem como o apoio e estímulo para o desafio e a inovação nos processos de ensino e de aprendizagem.

[...] resultados significativos de aprendizagem são gerados quando se possui uma sintonia de diferentes âmbitos de gestão: docente na sala de aula com boa orientação e acompanhamento; coordenação pedagógica e direção da escola com informações claras e diálogo aberto com docentes; direção da rede de ensino com objetivos e princípios claros.³⁰⁴

Os diversos processos que foram sendo implantados, apesar de envolverem diferentes âmbitos e públicos, tiveram como pressuposto a criação de ambiente favorável para o protagonismo discente. A proposta de ensino por habilidades pretende o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa a partir dos estudantes. Nesse contexto, a autonomia discente é outro aspecto a ser considerado em um currículo mobilizado na ótica da formação do sujeito.

As Diretrizes para a Educação Básica ressaltam que “a participação social e protagonismo dos estudantes, como agentes de transformação de suas unidades escolares e de suas comunidades”³⁰⁵ são elementos a serem considerados pelas instituições que ofertam o ensino médio. Considera-se importante a construção de um ambiente favorável para a vivência da cidadania, a partir do protagonismo estudantil para mudanças de mentalidade e espírito de intervenção social no cotidiano e nas instâncias a que terão acesso.

No mesmo sentido, o incentivo à pesquisa é um elemento educativo que promove a autoria e a construção de conhecimento, previstos em diferentes pontos

³⁰³ ARROYO, 2000, p. 221.

³⁰⁴ DEGRANDIS; BRANDENBURG, 2016, p. 335.

³⁰⁵ BRASIL, 2013, p. 179.

dos documentos norteadores da educação do país, segundo os quais “os princípios norteadores da educação nacional, a metodologia da problematização como instrumento de incentivo à pesquisa, à curiosidade pelo inusitado e ao desenvolvimento do espírito inventivo, nas práticas didáticas”³⁰⁶ devem ser promovidos na comunidade educacional.

A abertura para diálogo com as famílias inicialmente foi um desafio, receosas quanto à eficácia e pelo contexto de intensas mudanças. No entanto, as partilhas de esclarecimento dos procedimentos e das potencialidades do ensino por habilidades e competências foram importantes para o sucesso do projeto. Por acreditar que o processo de formação integral de estudantes depende de uma parceria entre família e escola, as iniciativas de intervenção para com responsáveis são fundamentais. “Portanto, a responsabilidade nas aprendizagens das competências que configuram o desenvolvimento integral da pessoa dependerá das capacidades reais do sistema escolar e da família.”³⁰⁷ A apresentação de um processo consciente, por meio de oportunidades de formação e informações constantes tornaram as mudanças gradativamente mais envolventes, participativas e vivenciais.

4.1.2 Opções pedagógicas e avaliativas

A introdução de propostas de ensino e de aprendizagem diferenciadas exige a delimitação de determinadas opções pedagógicas e avaliativas. Essas escolhas, sustentadas por um aporte teórico sólido, garantem a coerência no desenvolvimento dos processos e apontam para horizontes a buscar em uma instituição de ensino. Diferentes foram as estratégias e fundamentos pedagógicos selecionados, dentre os quais cabe destacar o currículo por habilidades e competências, os pressupostos da contextualização e da problematização e a metodologia de trabalho por meio de sequências didáticas, todas já abordadas neste trabalho.

O modelo estrutural adotado prevê a aproximação dos componentes de uma mesma área do conhecimento, a citar: ciências humanas, da natureza, matemática e linguagens. A relação entre os componentes que compõe cada área do conhecimento ocorre por meio da estruturação de sequências didáticas entre os assuntos comuns

³⁰⁶ BRASIL, 2013, p. 50.

³⁰⁷ ZABALA; ARNAU, 2010, p. 67.

trabalhados. Sendo assim, um movimento determinante para implementação curricular por habilidades e competências foi o trabalho com sequências didáticas.

A sequência didática estabelece conexão de processos, compreende o planejamento, desenvolvimento e avaliação de um conjunto de atividades ligadas entre si, que garante a organicidade do processo de ensino e de aprendizagem e gera produções coletivas e individuais, orais e escritas, em múltiplas linguagens e gêneros diversificados. A sequência didática é uma estratégia que favorece a interdisciplinaridade, visto que os objetos de estudo estabelecem interfaces com os diversos contextos, situações, componentes curriculares etc. Ela permite levar em conta, ao mesmo tempo e de maneira integrada, os conteúdos de ensino, os objetivos de aprendizagem e a necessidade de variar os suportes, as atividades, os exercícios e as dominantes das aulas. Facilita o planejamento contínuo e a explicitação dos objetivos de aprendizagem.³⁰⁸

As sequências realizadas por estudantes costumam estar relacionadas a situações concretas e normalmente de impacto na sociedade, na medida em que surgem de problemas reais da comunidade e sua resolução. “Entretanto, não se deve tratar de situações quaisquer, de situações de abrangência e duração quaisquer. Deve tratar-se de situações criadas para permitir que os alunos exercitem a sua capacidade de mobilização.”³⁰⁹ Na proposição adotada, “a sequência didática ocorre dentro de uma área do conhecimento, promovendo o diálogo pluridisciplinar, preferencialmente entre todos os componentes curriculares dessa área.”³¹⁰

As sequências de ensino-aprendizagem ou sequências didáticas são a maneira de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática. Assim, poderemos analisar as diferentes formas de intervenção segundo as atividades que se realizam e, sobretudo, pelo sentido que adquirem sobre uma sequência orientada para a construção de objetivos educacionais. As sequências podem fornecer pistas acerca da função que cada uma das atividades tem na construção do conhecimento ou da aprendizagem de diferentes conteúdos e, por conseguinte, valorizar a pertinência ou não de cada uma delas, a falta de outras ou a ênfase que lhe devemos atribuir.³¹¹

Para a efetivação das sequências didáticas, há dois indicativos fundamentais para o planejamento: contextualização e problematização. A aprendizagem contextualizada “favorece a apreensão de aspectos socioculturais significativos ligados ao cotidiano e às circunstâncias que atravessam/compõem os objetos de

³⁰⁸ UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2016, p. 18.

³⁰⁹ SCALLON, 2015, p. 278.

³¹⁰ ALVES et.al., 2015a, p. 15-16.

³¹¹ ZABALA; ARNAU, 2010, p. 146-147.

estudo”³¹². Com a contextualização, as aulas se aproximaram da vida e realidade dos e das estudantes, com reportagens, vídeos, músicas, imagens, debates, etc, que fazem parte do cotidiano estudantil, da cidade, do país ou do mundo. Refere-se a consolidar “concepções de aprendizagens como um conjunto de práticas e significados multirreferenciados, inter-relacionais e contextualizados, nos quais a ação educativa tenha como meta tentar compreender e modificar situações concretas do mundo.”³¹³

No ER, o importante é ter professores e professoras habilitados com conhecimento dos conteúdos e que, na prática pedagógica, saibam tornar a linguagem simples, acessível e inclusiva. Na linguagem inclusiva é possível ajudar os educandos e as educandas a encontrar respostas às suas perguntas existenciais. É importante que eles e elas participem da mesma formação escolar, independentemente de sua tradição cultural religiosa.³¹⁴

A contextualização é considerada elemento essencial também no componente de Ensino Religioso, uma vez que assegura seu caráter científico enquanto área do saber concomitantemente com a aproximação do contexto discente. “A religiosidade está permeada na vida, interconectada com outros elementos existenciais, o que torna complicado distinguir o elemento religioso dos demais.”³¹⁵ A relação entre o fenômeno religioso e o ser humano auxilia no desenvolvimento na religiosidade humana desde a tenra idade, justificando sua necessidade no âmbito educativo. No entanto, para ser significativa, essa abordagem deve evitar ser realizada de forma impositiva, estática ou fechada. A simplicidade na abordagem, a relação de vínculos com estudantes e o empoderamento discente é fundamental para uma prática pedagógica eficaz.

Para o Ensino Religioso é fundamental que a contextualização ultrapasse a simples utilização de exemplos encontrados nos livros ou narrados pelos professores e alcance a vivência dos estudantes, os discursos ditos e não ditos, suas narrativas e representações para, com base nisso, dar novo sentido à vida, ressignificando processos, histórias e experiências.³¹⁶

A problematização normalmente se origina de assuntos do cotidiano, com vivências da comunidade, assuntos de seu interesse, assim como pautas de

³¹² UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2016, p. 16.

³¹³ BRASIL, 2009, p. 36.

³¹⁴ CARON, 2017, p. 67.

³¹⁵ BRANDENBURG, 2010, p. 54.

³¹⁶ UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2016, p. 50.

abrangência global, amplamente discutidas. “A problematização é estratégia de ensino e de aprendizagem. Indaga os conhecimentos, os contextos e os significados que são atribuídos a um objeto ou fenômeno.”³¹⁷ Com a problematização, estudantes são desafiados a partir de situações reais, mobilizando saberes, atitudes e valores para solucionar determinado problema.

Consideremos que os estudantes devem aprender um tipo de reflexão-nação que vai além das regras que se podem explicitar – não apenas por enxergar novos métodos de raciocínio, como acima, mas também por construir e testar novas categorias de compreensão, estratégias de ação e formas de conceber problemas.³¹⁸

No instante em que o professor lança o problema, os estudantes começam sua resolução, muitas vezes diferentes daqueles pensados pelos ou pelas docentes. Em âmbito específico, “o Ensino Religioso, além de assumir o papel de problematizador, amplia as capacidades de diálogo, de debate e de pesquisa, dando qualidade à síntese pessoal e coletiva.”³¹⁹ No que tange à proposta pedagógica de desenvolvimento de habilidades,

[...] competência não indica tanto o que alguém possui quanto o modo como atua em situações reais para realizar tarefas de forma excelente. Não é possível afirmar que uma pessoa seja capaz de demonstrar certa competência até o momento em que aplica seus conhecimentos, suas habilidades e suas atitudes na situação adequada, resolvendo-a de forma eficaz. Por esse motivo, as competências têm implícito o elemento conceitual, referido no momento de aplicar os saberes às tarefas que a pessoa deve desempenhar.³²⁰

Nesse processo, os conteúdos são meios, instrumentos de percurso de estudos para solucionar os problemas. Com essa prática se observaram dois movimentos: o despertar de interesse maior para estudar e aprofundar os elementos abordados e o planejamento deixar de ser exclusivamente docente.

A pesquisa é ferramenta fundamental na condução das situações de aprendizagem, que partem do estudo do contexto no qual a situação-problema é inserida, a partir do olhar das diferentes áreas, avança para a construção de possíveis soluções através da aplicação de conhecimentos e finaliza com a defesa argumentativa das soluções propostas dentro do

³¹⁷ UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2016, p. 16.

³¹⁸ SCHÖN, Donald Alan. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000. p. 41.

³¹⁹ UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2016, p. 51.

³²⁰ ZABALA; ARNAU, 2010, p. 41.

contexto. As soluções não são previsíveis no planejamento, no entanto as ferramentas (conhecimentos) necessárias para chegar às diferentes soluções são propostas com intencionalidade pedagógica.³²¹

A avaliação por área do conhecimento também é um elemento que favorece a interdisciplinaridade e complementariedade entre os diferentes componentes curriculares, bem como aporta o desenvolvimento conjunto das sequências didáticas. “Em relação aos tempos e movimentos de ensinar e de aprender, as estratégias e os instrumentos avaliativos devem ser diversificados e coerentes, de forma a garantir a qualidade da educação.”³²² Na elaboração de produtos resultantes da aprendizagem, o protagonismo discente é evidenciado e garantido.

O objetivo da avaliação consiste em averiguar o grau de aprendizagem adquirido em cada um dos diferentes conteúdos de aprendizagem os quais configuram a competência, mas em relação a uma situação que dê sentido e funcionalidade aos conteúdos e às atividades de avaliação. Pretende-se com isso que os alunos não apenas sejam capazes de realizar ações pontuais ou responder questões reais, mas também que sejam competentes para agir diante de realidades, integrar esse conhecimento, habilidade ou atitude e, portanto, que possibilite sua utilização em outros contextos.³²³

Em relação à avaliação, ela é um elemento peculiar no processo educativo. Vasto é o referencial teórico que disserta sobre as suas intencionalidades, metodologias, deficiências e conquistas ao longo dos anos. Entende-se a necessidade de avaliar o itinerário formativo de estudantes, mas também todo o sistema educativo em questão, “na medida em que a avaliação tem por objetivo diagnosticar e incluir o educando, pelos mais variados meios, no curso da aprendizagem satisfatório, que integre todas as suas experiências de vida.”³²⁴ Aspecto primordial a ser considerado é o pressuposto de não aludir à avaliação apenas na perspectiva de verificar a aprendizagem discente. Essa proposta em si já se apresenta reducionista e incoerente frente às discussões até aqui realizadas.

A avaliação na escola deve se dirigir a todo o processo de ensino e de aprendizagem e, portanto, não apenas aos resultados que os alunos obtiveram, mas a qualquer uma das três variáveis fundamentais as quais intervêm no processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, as atividades que os professores promovem, as experiências que os alunos realizam e os

³²¹ ALVES et.al., 2015a, p. 19-20.

³²² UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2016, p. 20.

³²³ ZABALA; ARNAU, 2010, p. 175-176.

³²⁴ LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 173.

conteúdos da aprendizagem, pois as três são determinantes para a análise e compreensão de tudo o que ocorre em qualquer ação formativa.³²⁵

Os instrumentos e procedimentos avaliativos são diversos, com suas respectivas intencionalidades, bem como com algumas limitações. O processo de desenvolvimento estudantil durante as sequências didáticas pode ser acompanhado pelos professores e professoras por meio dos artefatos realizados e resultados obtidos em diferentes frentes. “Ou seja, todas as formas, momentos, procedimentos e materiais de avaliação requerem objetivos e critérios coerentes com a proposta do currículo.”³²⁶

Gérard Scallon apresenta alguns elementos para elaboração de instrumentos de avaliação por competências. O primeiro movimento deve ser a distinção entre conhecimento e habilidades, pois uma avaliação de competências não deve se restringir somente à verificação de conhecimentos. Nas questões tradicionais, a mera identificação de conceitos é muito nítida, sendo aquelas em que estudantes são expostos e expostas a situações de repetição. Nas situações de habilidades, os conhecimentos necessitam ser mobilizados para a resolução de problemas ou novas situações. O segundo elemento apresentado é a determinação do grau de dificuldade das questões. Elas devem englobar desde competências simples até aquelas que exigem maior complexidade. Outro elemento apresentado pelo autor é a solicitação de informações diretas a estudantes, com a possibilidade de emprego objetivo do conhecimento. E, por fim, sugere que as avaliações englobem ao mesmo tempo conhecimentos e habilidades, desenvolvendo o processo de memorização de saberes em seu devido contexto.³²⁷

Espera-se que ao término de uma sequência didática estudantes tenham propriedade para pensar e desenvolver produtos finais apresentando respostas concretas às problemáticas apresentadas. Propondo diferentes itinerários de estudos e mobilizando saberes para soluções às perguntas iniciais, assim como para as demais que vão surgindo no desenvolvimento da proposta, intervenções são elaboradas por estudantes. Por exemplo, estudantes do 9º ano EF estudaram os

³²⁵ ZABALA; ARNAU, 2010, p. 169.

³²⁶ UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2016, p. 20.

³²⁷ SCALLON, 2015, p. 57-81.

fundamentos do Teorema de Pitágoras na área do conhecimento da Matemática³²⁸. A pergunta lançada foi “Como o estudo da hipotenusa pode auxiliar pedestres de Porto Alegre?”. Depois de estudar a teoria e realizar exercícios de cálculos e interpretação, os grupos escolheram cruzamentos da cidade para aplicarem seus conhecimentos. Eles construíram maquetes dos locais escolhidos e apresentaram quais os benefícios, os impactos e os riscos da implantação de faixas em diagonal em determinado cruzamento. Donald Schön faz uma ponderação significativa sobre educação na prática e na reflexão. Dessa forma, é possível pensar o protagonismo de estudantes que refletem sobre a sua prática.

Uma aula prática é um ambiente projetado para a tarefa de aprender uma prática. Em um contexto que se aproxima de um mundo prático, os estudantes aprendem fazendo, ainda que sua atividade fique longe do mundo real do trabalho. Eles aprendem assumindo projetos que estimulam e simplificam a prática ou projetos reais sob uma supervisão minuciosa. Uma aula prática é um mundo virtual, relativamente livre de pressões, distrações e riscos do mundo ao qual, no entanto, ele diz respeito.³²⁹

³²⁸ A instituição divulga algumas sequências desenvolvidas por estudantes em sua página na Internet. Não é objetivo da pesquisa aprofundá-las, porém para maiores informações, algumas delas podem ser acessadas nos links das referências apresentadas a seguir:
 ESTUDANTES resolvem investigação a partir das áreas do conhecimento. *Colégio Marista Assunção*. 4 out. 2017. Disponível em: <<http://colegiomarista.org.br/assuncao/sala-de-aula/estudantes-resolvem-investigacao-a-partir-das-areas-do-conhecimento>>. Acesso em: 25 out. 2017.
 GASTRONOMIA que ensina. *Colégio Marista Assunção*. 31 ago. 2017. Disponível em: <<http://colegiomarista.org.br/assuncao/sala-de-aula/gastronomia-que-ensina>>. Acesso em: 25 out. 2017.
 ESTUDANTES discutem possibilidades para o futuro. *Colégio Marista Assunção*. 18 mai. 2017. Disponível em: <<http://colegiomarista.org.br/assuncao/sala-de-aula/confira-nossa-lista-com-8-possibilidades-para-um-futuro-melhor>>. Acesso em: 25 out. 2017.
 8º ano EF aborda questões sociais em pesquisas. *Colégio Marista Assunção*. 8 mai. 2017. Disponível em: <<http://colegiomarista.org.br/assuncao/sala-de-aula/8-ano-ef-aborda-questoes-sociais-em-pesquisas>>. Acesso em: 25 out. 2017.
 2º ano EM realiza desafio para responder sequência didática. *Colégio Marista Assunção*. 20 nov. 2015. Disponível em: <<http://colegiomarista.org.br/assuncao/diferenciais/2-ano-em-realiza-desafio-para-responder-sequencia-didatica>>. Acesso em: 25 out. 2017.
 SEQUÊNCIA didática trabalha o uso do celular em sala de aula. *Colégio Marista Assunção*. 16 ago. 2016. Disponível em: <<http://colegiomarista.org.br/assuncao/sala-de-aula/sequencia-didatica-trabalha-o-uso-do-celular-em-sala-de-aula>>. Acesso em: 25 out. 2017.
 FUNDAMENTOS matemáticos para auxiliar o trânsito. *Colégio Marista Assunção*. 25 mai. 2016. Disponível em: <<http://colegiomarista.org.br/assuncao/sala-de-aula/fundamentos-matematicos-para-auxiliar-o-transito>>. Acesso em: 25 out. 2017.
 ESTUDANTES voltam aos anos 90 para estudar identidade. *Colégio Marista Assunção*. 11 mai. 2016. Disponível em: <<http://colegiomarista.org.br/assuncao/sala-de-aula/estudantes-voltam-aos-anos-90-para-estudar-identidade>>. Acesso em: 25 out. 2017.

³²⁹ SCHÖN, 2000, p. 40.

A aprendizagem que pretende a reflexão sobre a prática e a intervenção na realidade necessita constantemente de retomadas e adequações. A reflexão acerca da aprendizagem também ocorre com fragilidade no âmbito educativo, haja vista a tendência ao ensino polarizado entre o tecnicismo e o academicismo. “Necessitamos de meios teóricos que contribuam para que a análise da prática seja verdadeiramente reflexiva.”³³⁰

A produção final de uma sequência será apresentada por meio de variadas linguagens. As atividades escritas podem ser redações, narrativas, argumentações, poemas, canções, relatos, textos diretivos, entre outros. Já os textos orais poderão ser apresentados a partir de discussões, debates, seminários, júris, entrevistas e exposições, por exemplo. Também se pode apresentar o produto final da sequência por meio de artefatos polissêmicos: produções teatrais, gestuais, danças, musicais, exposições fotográficas, documentários, produções de vídeos e maquetes. Independentemente do meio escolhido, o importante é conseguir avaliar se as competências foram desenvolvidas pelo estudante ou não.³³¹

Professores e professoras avaliam as sequências didáticas durante e após a sua realização, a partir dos elementos contidos no instrumento de planejamento e do acompanhamento de sua realização, em sala de aula, juntamente com estudantes. No entanto, fica evidenciado que a avaliação de estudantes é feita com maior criteriosidade e sistematização e a partir de diferentes instrumentos, enquanto a avaliação do processo ainda carece de aperfeiçoamento.

O paradoxo de aprender uma competência realmente nova é este: um estudante não pode inicialmente entender o que precisa aprender; ele pode aprendê-lo somente educando a si mesmo e só pode educar-se começando a fazer o que ainda não entende.³³²

“A característica diferencial das atividades de avaliações das competências consiste em que todas elas são parte de um conjunto bem definido de ações para a intervenção ou para a resolução das questões de uma situação-problema”³³³ como é o caso da metodologia empregada na instituição de ensino. Os produtos (finais) de sequências constituem-se como instrumentos avaliativos mensuráveis do processo e resultado do trabalho realizado em um trimestre.

³³⁰ ZABALA, 1998, p. 16.

³³¹ ALVES et.al., 2015a, p. 19.

³³² SCHÖN, 2000, p. 79.

³³³ ZABALA; ARNAU, 2010, p. 175.

Um dos instrumentos de avaliação responsáveis pelo êxito do projeto de reestruturação curricular é a prova por área do conhecimento. Esse instrumento se assemelha às avaliações de larga escala governamentais e segue a mesma fundamentação teórica. Consiste em uma prova objetiva com número considerável de itens (questões nela contidas). Cada item possui um texto *link* de contextualização, podendo ser uma reportagem, charge, literatura, entre outros. A escolha de bons textos-base é o cerne e o princípio da elaboração de uma prova por área do conhecimento. Outro elemento das questões dessa característica é o enunciado. Esse corresponde a uma instrução de tarefa e apresenta a respectiva situação-problema a ser resolvida pelo gabarito da questão. O item dispõe ainda de distratores, que são equívocos não capazes de resolver a situação-problema por completo, sendo, portanto, considerados alternativas falsas. Ana Cristina dos Santos Alves e demais autores fazem uma síntese dos elementos apontados na fundamentação teórica do Enem para a elaboração de itens:

- Ao elaborar as alternativas de um item é necessário observar que
- apresentem a mesma estrutura (paralelismo sintático e semântico) e sejam igualmente bem construídas;
 - possuam a mesma extensão e a mesma forma de apresentação;
 - abordem os conteúdos com homogeneidade, isto é, as alternativas devem tratar da mesma categoria, espécie, abrangência, ordem de grandeza etc;
 - incluam todas as informações necessárias na alternativa correta, para que não haja dúvidas quanto à sua correção;
 - evitem detalhes irrelevantes e conteúdos absurdos. As informações devem ser coerentes com o enunciado, com o conteúdo e apresentadas em linguagem correta;
 - apresentem as alternativas de maneira lógica (ordem alfabética, cronológica, crescente ou decrescente);
 - evitem alternativas como ‘todas as anteriores’ ou ‘nenhuma das anteriores’;
 - um instrumento por área deve contemplar questões de nível básico, operacional e global.³³⁴

A prova por área do conhecimento contribui com o desenvolvimento de sequências didáticas e com a interação entre os diferentes componentes curriculares porque não se propõe à abordagem de conteúdos específicos de uma área do saber, mas sim ao desenvolvimento de habilidades comuns ao respectivo âmbito epistemológico. Cada conteúdo não “pertence, com exclusividade, a uma competência, na medida em que pode ser mobilizado por outras. Dessa forma, a

³³⁴ ALVES et.al., 2015b, p. 34.

maioria de nossos conceitos é utilizável em muitos contextos e está a serviço de muitas intenções diferentes.”³³⁵

4.2 Análise dos resultados das avaliações dos estudantes de 2015 a 2017

As competências referidas ao Ensino Religioso, assim como para os demais componentes curriculares, são categorizadas em competências acadêmicas, políticas, ético-estéticas e tecnológicas. Como já referido, foram utilizadas nessa pesquisa, as competências correspondentes a toda educação básica, sendo assim, o ensino médio é um e o último nível de desenvolvimento das mesmas. O Ensino Religioso, na rede marista, se propõe a abordar as dez competências descritas no quadro abaixo ao longo de toda a educação básica.

³³⁵ PERRENOUD, 1999, p. 28.

Quadro 1 – Competências de Ensino Religioso

Competências de Ensino Religioso		
Acadêmicas	C1	Analisar os elementos que constituem o fenômeno religioso e a religiosidade para compreendê-los nas dinâmicas socioculturais e na constituição dos sujeitos.
	C2	Sintetizar o desenvolvimento das tradições religiosas para avaliar suas interferências na constituição da sociedade.
	C3	Reler o fenômeno religioso expresso nas experiências religiosas pessoais e coletivas e na institucionalização das religiões para reconhecer continuidades e descontinuidades históricas entre fundamentos, linguagens e relações e experiências religiosas.
Ético-estéticas	C4	Reconhecer a alteridade como princípio fundamental para construir relações de respeito às diferentes expressões de religiosidade.
	C5	Compreender e valorizar as estéticas religiosas em busca do reconhecimento da unidade, da harmonia e coerência presentes nas tradições religiosas.
Políticas	C6	Exercer o diálogo inter-religioso como forma de legitimação do universo religioso plural.
	C7	Avaliar o papel histórico das instituições religiosas e as práticas dos diferentes grupos para o posicionamento na sociedade.
	C8	Traduzir os conhecimentos religiosos em atitudes pessoais e/ou coletivas para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade.
Tecnológicas	C9	Dominar as linguagens religiosas como forma de comunicação e expressão do conhecimento religioso.
	C10	Dominar as múltiplas linguagens artísticas, tecnológicas e midiáticas para representar o conhecimento religioso.

Fonte: do autor, com base em UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2016, p. 45.

Ao analisar as provas desenvolvidas por estudantes concluintes do presente ano, identificou-se que todas as competências descritas na matriz curricular de Ensino Religioso foram abordadas nas avaliações realizadas ao longo do nível de ensino, porém, a incidência das competências em questões não é uniforme. A alusão é maior às competências de natureza acadêmica, bem como à competência política de avaliar o papel histórico das instituições religiosas, em que apesar de um posicionamento político evidente, a natureza conceitual é muito presente.

O apanhado meramente conceitual no Ensino Religioso acaba por deixá-lo pouco significativo ou atrativo a crianças, adolescentes e jovens, sobretudo por sua busca constante de relações e interação com os objetos do conhecimento. O conhecimento religioso pode se dar sob diferentes olhares e por meio de distintas metodologias. No Ensino Religioso se tem a possibilidade de abordar a

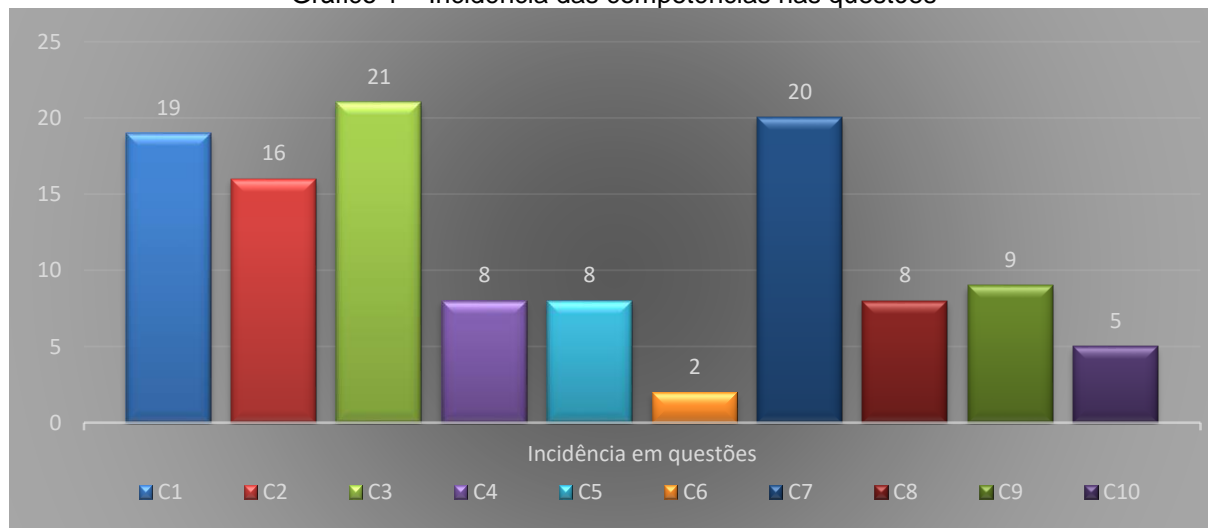
multiculturalidade e diversidade religiosa, bem como as possibilidades de discussão ética à luz das tradições ou os diferentes recursos que propiciam o desenvolvimento de habilidades de natureza tecnológica da linguagem.

Segundo Brandenburg, a dimensão epistemológica do componente de Ensino Religioso necessita alcançar a cientificidade do conhecimento religioso, porém não se refere exclusivamente aos saberes científicos, mas sim à integralidade que abarca a vida e a religiosidade humana, tais como os elementos subjetivos da fé, as crenças pessoais e as expressões das diferentes linguagens.³³⁶ Nesse sentido, o conhecimento religioso

[...] pode permitir acesso aos saberes ligados ao fenômeno religioso e às manifestações culturais de diferentes vertentes, sendo área que integra parte essencial da formação humana que habita um espaço, acompanhada de outras pessoas que, diferentes, ensinam com a diversidade e a pluralidade cultural.³³⁷

A apresentação gráfica da incidência verificada de cada competência em questões das provas pode ser visualizada no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Incidência das competências nas questões



Fonte: do autor.

O diagnóstico demonstra que as competências de cunho conceitual, muito ligadas ao processo de ensino tradicional, com aporte significativo aos conteúdos, ainda está muito presente no processo educativo. Apesar da opção institucional, para

³³⁶ BRANDENBURG, 2010, p. 60.

³³⁷ KLUCK, 2017, p. 139.

a abordagem e para o desenvolvimento de habilidades integrais, as acadêmicas ainda prevalecem no âmbito educativo, o que é contraditório, na medida em que a “escola deve formar em todas as competências imprescindíveis para o desenvolvimento pessoal, interpessoal, social e profissional, superando a função propedêutica e seletiva do ensino tradicional”³³⁸.

Zabala e Arnau argumentam que há três níveis de aprofundamento na transformação de um sistema educacional que se propõe à abordagem por competências. O desenvolvimento de uma educação integral ocorre apenas no âmbito mais complexo dessa trajetória. Anteriores a ela, em um segundo grau de complexidade, as instituições de ensino normalmente se preocupam em utilizar os conteúdos tradicionais e acrescentar a eles habilidades gerais necessárias para o âmbito profissional.³³⁹ Nessa perspectiva, além dos saberes comumente abordados, se incluem competências de trabalho colaborativo e estratégias empresariais. E, na base da proposta apresentada pelos autores, está a simples mobilização dos conteúdos tradicionais para aplicação em problemas e contextos concretos e reais, o que já é uma transformação significativa de paradigmas educacionais, mas ainda está distante do objetivo proposto. É nesse patamar que as avaliações analisadas demonstram estar e, conseqüentemente, também a instituição de ensino em questão.

O menos transgressor é a conversão para competências dos conteúdos tradicionais, basicamente de caráter acadêmico. Nesse caso, não existem mudanças nos conteúdos e o que se propõem é uma aprendizagem desses conteúdos a partir de sua vertente funcional. Interessa que o aluno saiba utilizar os conhecimentos das matérias convencionais em contextos variados. Não é suficiente saber morfossintaxe ou uma lei da física ou um conceito matemático ou histórico, o que realmente interessa é a capacidade de aplicar o conhecimento à resolução de situações ou problemas reais.³⁴⁰

As avaliações analisadas apresentam um número considerável de itens nessa perspectiva. Uma abordagem bastante tradicional está presente, porém esses conteúdos são mobilizados em situações reais do cotidiano. Para exemplificar, é possível apresentar questões sobre a conceituação de sagrado e profano bem como de religião e experiência religiosa, a religiosidade indígena, teocentrismo, aspectos da colonização do Brasil, conceitos acerca de fundamentalismo e intolerância religiosa e de aspectos da técnica e ciência. As questões analisadas abordam a necessidade do

³³⁸ ZABALA; ARNAU, 2010, p. 22.

³³⁹ ZABALA; ARNAU, 2010, p. 23-24.

³⁴⁰ ZABALA; ARNAU, 2010, p. 23.

conhecimento de elementos que compõe a religiosidade para o emprego de habilidades em distintas situações. Certamente todos são temas de grande importância na análise do fenômeno religioso, entretanto poderiam ser explorados de forma mais ampla que o modelo conceitual como ocorreu.

Já a sétima competência também obteve um índice de incidência bem elevando, vinte no caso. Apesar de ser classificada entre as de natureza política, atribui-se o alto índice pelo mesmo motivo das competências anteriormente citadas. A competência sete aborda o papel das tradições e grupos religiosos e seu posicionamento na sociedade. Dessa maneira, as questões apontadas se caracterizam pela abordagem da história das religiões ou de fatos ocorridos envolvendo alguma tradição religiosa como a catequese indígena ou as relações entre Estado e Igreja na Idade Média. O papel histórico da religião também fica evidenciado em questões com posicionamento na sociedade frente à criação, formas e métodos de conhecimento, além de posicionamentos de determinadas tradições religiosas como o pronunciamento papal, de defesa da ecologia e intervenções frente a situações de refugiados ou outras pessoas em situação de discriminação por motivos socioculturais ou econômicos.

As religiões estão presentes na vida do ser humano ao longo de sua história e todas elas são parte importante da memória cultural e do desenvolvimento histórico de toda sociedade. Neste sentido, a religião desempenha ou pode desempenhar um papel importante na sociedade.³⁴¹

Em contraponto, a competência com menor índice de incidência em questões também é política e se refere ao exercício do diálogo inter-religioso e pluralidade religiosa. “A escola é um espaço em que o pluralismo de culturas e tradições religiosas está presente e os educandos e educandas aprendem a conviver tranquilamente com esse diferencial.”³⁴², uma pauta significativa no universo religioso atual, em que são constantes os casos de intolerância religiosa. O fenômeno religioso é apresentado pelas matrizes curriculares na perspectiva do respeito e diversidade religiosa, porém essa intencionalidade não é traduzida nas provas objeto da pesquisa.

³⁴¹ CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. Diversidade cultural e religiosa: o ensino religioso e as religiões de matrizes africanas na educação escolar. *Protestantismo em Revista*, São Leopoldo, v. 43, n. 1, p.153-169, jun. 2017. Disponível em: <<http://periodicos.est.edu.br/index.php/nepp/article/view/2924/pdf>>. Acesso em: 4 nov. 2017. p. 157.

³⁴² CARON, 2017, p. 67.

O fenômeno religioso não é um evento isolado, mas sim um evento plural, diversificado, que evoca o lado mais íntimo de cada um de nós e que emerge a partir da experiência que cada um de nós adquire ao se relacionar e ao lidar com as possibilidades, as impossibilidades, as adversidades e os desejos que surgem diante de nós. Assim, quando pensamos o exercício do Ensino Religioso como disciplina escolar, precisamos pensar além das categorias e dos espaços predefinidos e considerar a complexidade, a diversidade da vida humana e do fenômeno religioso.³⁴³

A diversidade constitui-se como pauta importante em uma perspectiva de abordagem plural do currículo. “Faz-se necessário refletir sobre os princípios religiosos e as questões sobre quais se debruçam os direitos humanos, como as relações étnicas, de gênero, das mulheres, das crianças, dos idosos e da vida no campo, dentre outras.”³⁴⁴ Preocupa a pouca incidência de questões desse gênero nas avaliações analisadas. O fato demonstra que elementos como o respeito à pluralidade religiosa e à tolerância, tão necessários na realidade da sociedade contemporânea, estão ficando a margem do currículo.³⁴⁵ “A urgência em trabalharmos com a diversidade, atualmente implica pensar a maneira como a escola lida com essa questão no seu cotidiano, no seu currículo, nas suas práticas.”³⁴⁶ O tema é recorrente, se considerarmos os casos de intolerância retratados cotidianamente nos mais diversos canais de comunicação e conhecidos popularmente, como a ataque de 11 de setembro de 2001, no Estados Unidos, ou os atuais com autoria requerida pelo Estado Islâmico. Também cabe destacar os recorrentes casos de intolerância frente às tradições de raiz africanas, também noticiados nas mídias e redes sociais. Já invisibilizadas no currículo escolar por anos, ainda são fonte de discriminação e intolerância.

Apesar de a escola brasileira ser um espaço multicultural, frequentada por diferentes grupos sociais e culturais, eles são invisíveis aos sistemas educacionais. Devemos, portanto, acima de tudo, revolucionar esse conteúdo

³⁴³ REBLIN, Iuri Andréas. Quando a arte imita a vida: apontamentos sobre arte e Ensino Religioso. In: WACHS, Manfredo Carlos et al (Org.). *Ensino Religioso: religiosidades e práticas educativas*. São Leopoldo: Sinodal; EST, 2010b. p. 182-187.

³⁴⁴ KLUCK, 2017, p. 141.

³⁴⁵ Recente pesquisa realizada entre os dias 21 de 26 de setembro, pela empresa IBOPE e que embasou o programa Fantástico da Rede Globo de televisão para uma reportagem sobre intolerância, aponta que 72% das pessoas entrevistadas afirmou já ter realizado algum comentário preconceituoso sobre questões de gênero, etnia ou peso. O dado é alarmante e ilustra a necessidade da alusão ao respeito e tolerância na educação. 7 entre cada 10 brasileiros já fizeram comentários preconceituosos. 2017. Disponível em: <<http://ibopeinteligencia.com/noticias-e-pesquisas/7-entre-cada-10-brasileiros-ja-fizeram-comentarios-preconceituosos/>>. Acesso em: 4 nov. 2017.

³⁴⁶ CUSTÓDIO, 2017, p. 156.

tradicional, que vem permanecendo, assim, intocado por várias gerações. Igualmente, problematizar a ideia de que existe uma humanidade universal, pois tal afirmação anula o princípio da diversidade cultural.

O currículo como narrativa étnico-racial constitui-se numa possibilidade de podermos contar a história silenciada, e de contribuir para a formação de novos cidadãos, que compreendam que as diferenças não provocam em si as oportunidades desiguais.³⁴⁷

Segundo o Programa Nacional de Direitos Humanos, é dever das instituições de ensino estabelecer o diálogo por meio do ensino sobre a diversidade e a história das religiões, especialmente as de matriz africana, para assim promover a tolerância, a valorização das diferenças culturais. Além de assegurar a liberdade de culto às diferentes tradições e divulgar campanhas de promoção do respeito às religiões e cultivo da paz.³⁴⁸ No “espaço escolar, temos o desafio diário de multiplicar gestos de aceitação, respeito e consideração e de viabilizar o diálogo como força formadora da identidade e como contribuição para a vivência da alteridade.”³⁴⁹ Nesse sentido, as escolas “devem direcionar seus projetos pedagógicos para os direitos humanos, preocupando-se não só com os conteúdos voltados para o letramento, mas também com a formação do caráter e da personalidade das pessoas”³⁵⁰, e o Ensino religioso é um espaço privilegiado para a concretização dessa proposta ao abordar o ser humano em sua integralidade.

O ER é um componente curricular que, por meio de seus conteúdos, do debate, do diálogo, da simplicidade no domínio de conhecimentos e do respeito ao diferente, possibilita ao educando e à educanda a formação de sua identidade, a compreensão da beleza na inteireza do ser.³⁵¹

Outra competência pouco abordada, identificada somente em cinco questões, diz respeito às diferentes linguagens para a manifestação do fenômeno religioso. Em meio ao contexto sociocultural de adolescentes e jovens presentes hoje no âmbito

³⁴⁷ CUSTÓDIO, 2017, p. 162-163.

³⁴⁸ BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Programa Nacional de Direitos Humanos*. Brasília: SEDH/PR, 2010. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/direito-para-todos/programas/pdfs/programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-3>>. Acesso em: 4 nov. 2017. p. 122-123.

³⁴⁹ KLEIN, Remí. Diversidade e o Ensino Religioso: aspectos legais. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo (Org.). *Ensino Religioso no Brasil*. Florianópolis: Insular, 2015. p. 130.

³⁵⁰ BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais*. Brasília: SEDH/PR, 2013. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/conferenciasdh/12a-conferencia-nacional-de-direitos-humanos/educacao-em-direitos-humanos/caderno-de-educacao-em-direitos-humanos-diretrizes-nacionais>>. Acesso em: 4 nov. 2017. p. 11.

³⁵¹ CARON, 2017, p. 67.

educativo, constantemente conectados às mídias tecnológicas e redes sociais, com múltiplas expressões de suas manifestações pessoais, a utilização de diferentes linguagens é significativa. “O currículo de ER também tem, como possibilidade, a ampliação dos recursos didáticos baseados em abordagens artísticas das religiosidades, a saber: música, dança, pintura, escultura, teatro, literatura, cinema, fotografia e arte digital.”³⁵²

Iuri Reblin endossa a questão afirmando existirem diversas formas de expressão artística para a abordagem da religião e do fenômeno religioso no âmbito educativo, algumas delas já citadas. Porém, carece de cautela, para que, especialmente no Ensino Religioso, a utilização de filmes ou outras expressões da linguagem não ocorra de forma improvisada ou meramente ilustrativa. O fenômeno religioso lida com sentimentos e crenças, que merecem o respeito e a devida contextualização enquanto experiências particulares e coletivas singulares. A arte permite a análise e contextualização, além de diferentes possibilidades de intervenção educativa para o enriquecimento das aulas e do conhecimento religioso para o ser humano.³⁵³

Não há necessidade de abordar temas religiosos somente a partir de textos sagrados. Podemos estabelecer conexões antropológicas, existenciais e interdisciplinares a partir de interfaces entre o Ensino Religioso e a Literatura, a Música, o Cinema, as Artes e outras expressões, visto que a religiosidade humana é uma dimensão inerente às diferentes culturas e linguagens.³⁵⁴

A competência dez, que se refere ao domínio das diferentes linguagens para a representação do conhecimento religioso, é identificada nas questões por meio de um texto poético, uma história em quadrinhos, uma imagem reflexiva e impactante e três charges. Em todos esses recursos fica evidente a mobilização de diferentes habilidades para a utilização do conhecimento religioso. “A gama de temáticas abordadas no ER, como simbologias, textos e rituais, presta-se a compreender e significar as relações – consigo próprio, com o outro e com o transcendente, se houver a opção pessoal de crença.”³⁵⁵ Porém, acredita-se que o recurso poderia ser mais recorrente nas provas elaboradas, visto ser uma prática significativa e envolvente de estudantes, além de abarcar distintas habilidades.

³⁵² KLUCK, 2017, p. 141.

³⁵³ REBLIN, 2010b, p. 187.

³⁵⁴ KLEIN, 2015, p. 132.

³⁵⁵ KLUCK, 2017, p. 139-140.

À escola cabe trabalhar para o desenvolvimento das capacidades cognitivas do educando em articulação com todas as habilidades, hábitos e convicções do viver. Capacidades, como as de analisar, compreender, sintetizar, extrapolar, comparar, julgar, escolher, decidir, etc... têm por suporte conhecimentos que, por sua vez, se transformam em hábitos.³⁵⁶

Com um índice de incidência mediano, se comparado ao total, com oito alusões, as competências da categoria ético-estético desenvolvem as habilidades relacionadas, em grande parte, a atitudes e valores, elementos primordiais da educação integral, sobretudo confessional, cristã. Partindo do pressuposto aqui assumido de que o currículo evangeliza como um todo, é primordial a abordagem de aspectos de cunho ético-estético nos diferentes componentes curriculares, especialmente das ciências humanas. “Convivendo, as pessoas aprendem a conhecer às outras, também na dimensão religiosa, e conhecendo-se, aprendem também a respeitar.”³⁵⁷ O cultivo à prática de valores se dá após o seu conhecimento, que pode ocorrer nas relações familiares e deve também ser oferecido no âmbito educativo. Ao discorrer sobre os estágios da fé de James Fowler, Gisela Streck aborda a questão dos valores na adolescência:

A fase de transição de um estágio para outro é caracterizada pela objetivação de todo o sistema de valores que até aqui era aceito e não contestado. Agora a pessoa vai examinar esse sistema e escolher seus valores e aqueles grupos que estão de acordo com eles. O grupo religioso, a comunidade de fé faz parte deste sistema que é examinado. Assim, a fase da adolescência também pode ser o período em que as pessoas se questionam a respeito da sua religião: aquela religião, a da família, será também a escolhida por adolescentes e levada para a vida adulta? Os conceitos sobre Deus que adolescentes “ouviram” no seu grupo social e foram transmitidos por pessoas adultas significativas continuarão sendo aceitos ou se buscará novas formas de expressar a religiosidade? A adolescência, como uma fase de contestação a respeito da existência de Deus e de críticas contra a Igreja, é um período na vida em que o ser humano necessita duvidar e perguntar, contestar e experimentar.³⁵⁸

Sobretudo em instituições de cunho confessional, que são procuradas por famílias e estudantes em busca de um reduto da educação com cunho valorativo, conforme já trabalhado no capítulo dois, é essencial ter no currículo a abordagem de

³⁵⁶ LUCKESI, 2000, p. 43.

³⁵⁷ KLEIN, 2015, p. 130.

³⁵⁸ STRECK, Gisela Isolde Waechter. Adolescentes e religiosidade: aportes para o Ensino Religioso na escola. *Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 46, n. 2, p.60-73, dez. 2006. Disponível em: <http://periodicos.est.edu.br/index.php/estudos_teologicos/article/view/482/431>. Acesso em: 4 nov. 2017. p.71-72.

competências dessa característica. “O Ensino Religioso na escola pode ser um espaço privilegiado no qual alunos e alunas adolescentes têm a oportunidade de perguntar, de duvidar, de contestar; de aprender a se relacionar consigo mesmos, com os outros do seu meio”³⁵⁹. No que se refere ao caráter ético, a alusão às competências se dá basicamente a partir de questões que abordam a alteridade, no apelo à dignidade humana e à ajuda aos menos favorecidos e favorecidas economicamente, e na relação de harmonia e coerência internas presentes nas tradições religiosas e no ser humano como um todo. Já no que se refere a estética religiosa, sua alusão é percebida na valoração e caracterização e diferentes culturas, especialmente a indígena, bem como no desenvolvimento de habilidades de relação simbólica entre culturas.

O desenvolvimento de competências promove a articulação de saberes. Nessa dinâmica, o conhecimento não está estático, tampouco se restringe a um único componente curricular. Basta nos remetermos a qualquer ação de nosso cotidiano: para tomar decisão ou resolver um problema, por mais simples que ele seja em nossa vida prática, mobilizamos diversos saberes, de diferentes fontes que nos envolvem por inteiro.³⁶⁰

A competência oito, de natureza política, também aborda habilidades de cunho atitudinal e coletivo, sendo essa com a intencionalidade de empregar os conhecimentos religiosos em intervenção na sociedade e esteve presente em oito questões, equiparando-se com as de natureza ético-estética. Retoma-se que é importante ao currículo desenvolver competências no âmbito interpessoal. “O Ensino Religioso abarca o trato da vida e, desse modo, aborda também a realidade social, as religiosidades diversificadas e contextualizadas em espaços específicos.”³⁶¹ É utilizada em questões diversas como a relação entre sujeito ecológico e Xamanismo, também a abordagem da religião como instrumento de reformulação da sociedade e luta contra as formas de discriminação e intolerância, no apelo ao olhar solidário aos segregados e segregadas por questões econômicas, bem como aos refugiados e refugiadas.

Em um momento de crise de valores e de ausência de horizontes estimulantes, quando a indefinição cultural, a impotência diante de muitas decisões políticas condicionadas por interesses distantes das necessidades da maioria, a mercantilização e a fragmentação da cultura, e os princípios de

³⁵⁹ STRECK, 2006, p. 73

³⁶⁰ DEGRANDIS; BRANDENBURG, 2016, p. 338.

³⁶¹ BRANDENBURG, 2012, p. 460.

egoísmo, consumismo, competitividade e superficialidade se fazem presentes, a educação tem a tarefa de promover uma cultura de solidariedade, justiça, participação respeito para com os demais e para com as diferenças, e a defesa dos mais fracos. Uma educação que estimule pessoas a assumir a responsabilidade para com os demais de forma cotidiana, em sua vida familiar, profissional, cultural e associativa;³⁶²

A nona competência, tecnológica, tem incidência mediana, segundo os parâmetros até aqui adotados, com, a citar, nove alusões. Ela é manifestada nas avaliações analisadas normalmente por meio de textos link que possuem a intencionalidade de transmitir conhecimentos religiosos de determinada tradição. Esse formato é comumente utilizado em avaliações de larga escala e poderia ser melhor aproveitado nas provas do ensino médio. Em avaliações dessa envergadura, “o ponto de partida é a seleção de textos-base que possam servir à avaliação das habilidades de área propostas. O texto-base é o texto que motiva ou compõe a situação-problema. Textos verbais, imagens, gráficos, tabelas, tirinhas, charges”³⁶³ podem ser empregados de modo a contextualizar e problematizar o assunto proposto.

Chama a atenção que, entre as competências políticas, uma é consideravelmente incidente, com nove alusões, e outra aparece apenas com cinco. As duas diferem basicamente no que se refere à característica da linguagem apresentada. A competência nove requer o domínio de linguagens religiosas, enquanto a dez alude à linguagem artística. A discrepância indica que as questões costumam fazer referência direta à linguagem religiosa, carecendo maior atenção para a interdisciplinaridade, ao sub-explorar as diferentes artes, técnicas e mídias.

A fórmula apresentada no quadro 2, permite definir um percentual médio de acerto por competência. Ele é resultado da soma dos percentuais de acerto de todas as respostas de estudantes nas provas realizadas, dividido pela incidência de cada competência em questões. Em cada questão em que foi identificada a incidência de cada uma das dez competências da matriz curricular de Ensino Religioso, apurou-se o percentual de acerto, o qual foi somado aos demais em que a mesma competência foi verificada. O resultado desta equação vai definir o percentual médio de cada competência, indicados no gráfico apresentado na sequência.

³⁶² ZABALA; ARNAU, 2010, p. 79.

³⁶³ ALVES, 2015b, p. 33.

Quadro 2 – Percentual médio de acerto em questões

Competência	Incidência em questões	Percentual médio
Competência 01	19	$PM = \frac{1217,00}{19}$
Competência 02	16	$PM = \frac{992,7}{16}$
Competência 03	21	$PM = \frac{1295,87}{21}$
Competência 04	8	$PM = \frac{561,86}{8}$
Competência 05	8	$PM = \frac{453,91}{8}$
Competência 06	2	$PM = \frac{122,34}{2}$
Competência 07	20	$PM = \frac{1216,85}{20}$
Competência 08	8	$PM = \frac{533,06}{8}$
Competência 09	9	$PM = \frac{396,94}{9}$
Competência 10	5	$PM = \frac{359,04}{5}$

Fonte: do autor.

No Gráfico 02 estão representados, em porcentagem os acertos de questões, em cada uma das dez competências da Matriz de Ensino Religioso. Considerando o percentual estipulado de 50% para competência desenvolvida, apenas uma não atingiu esse índice, nas avaliações analisadas. A competência nove, exige de estudantes o domínio da linguagem religiosa, o que retrata a necessidade de pressupostos conceituais desenvolvidos, e aparenta não estar consolidado no processo educativo analisado. Também pode-se atribuir o baixo desempenho nessa competência pelo nível de exigência nela empregado, normalmente adotada sobre a forma de relação entre conhecimentos religiosos prévios e sua empregabilidade em contextos concretos.

Considerando-se, porém, o índice para aprovação por média na instituição de ensino pesquisa, correspondente a 70% de acerto, apenas duas competências superam a marca. Com maior índice de acerto, a competência dez é evidenciada nas avaliações por área do conhecimento, sobretudo em questões que envolvem charges, reportagens ou o domínio de outros elementos de contextualização e problematização, aspectos chaves e frequentemente desenvolvidos na proposta

curricular em questão. O domínio das diferentes linguagens é apresentado como ferramenta e representação do conhecimento religioso. “O mundo em que o ser humano habita é construído e mediado pela linguagem. É um mundo de significados, os quais surgem por meio de uma atitude valorativa do ser humano. Estes valores são, antes de tudo, relações estabelecidas.” É significativo um currículo de Ensino Religioso com uma expressiva margem de desenvolvimento de habilidades vinculadas à linguagem.³⁶⁴

Já a competência quadro, que também atinge o patamar adequado nos parâmetros aqui adotados, trata da alteridade como princípio fundamental. Acredita-se ser esse um tema abordado consideravelmente bem na área de Ciências Humanas como um todo, na medida em que é um assunto transversal que aporta muito da intencionalidade epistemológica dos seus componentes, especialmente Ensino Religioso e Filosofia, além de facilitar o processo de interdisciplinaridade. “Para o Ensino Religioso fica essa tarefa de auxiliar na revelação e na descoberta da possibilidade de alteridade como um caminho para o reconhecimento das diferenças”³⁶⁵, evidenciando assim, a como “um padrão epistemológico para o Ensino Religioso”³⁶⁶

³⁶⁴ REBLIN, Iuri Andréas. Linguagem e verdade: brincando com as contas de vidro de Rubem Alves e Jürgen Habermas: aportes para a teologia. *Protestantismo em Revista*, São Leopoldo, v. 23, n. 3, p.62-67, dez. 2010a. Disponível em: <<http://periodicos.est.edu.br/index.php/nepp/article/view/59/119>>. Acesso em: 4 nov. 2017. p. 64.

³⁶⁵ BRANDENBURG, Laude Erandi. O ensino religioso na escola pública estadual: o difícil exercício da diferença. *Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 45, n. 1, p.78-98, jul. 2005. Disponível em: <http://periodicos.est.edu.br/index.php/estudos_teologicos/article/view/531/492>. Acesso em: 4 nov. 2017. p. 94

³⁶⁶ BRANDENBURG, 2005, p. 92.

Gráfico 2 – Porcentagem de acertos por competência



Fonte: do autor

Não é possível afirmar que um maior índice de incidência está vinculado ao desenvolvimento de determinada competência, visto que os dois indicadores não estão diretamente relacionados. Competências que obtiveram grande incidência em questões como a competência três e a sete, obtiveram percentual de acerto muito próximo a de competências com pouco índice de incidência, como é caso da competência seis.

Um elemento significativo a ser considerado é que o êxito de estudantes em avaliações ou o acerto de determinada questão não implicam necessariamente em aprendizagem ou habilidades desenvolvidas. Nesse quesito a pesquisa fica limitada aos instrumentos analisados, à medida que alunos e alunas podem simplesmente estar apropriados e apropriadas de determinada metodologia de resolução de questões; além da, também presente, eminência de itens mal formulados, nos quais a resolução de situações-problema não está sendo abordada e sim, a tradicional verificação de conceitos. Nesse caso, a memorização de um conhecimento basta para a resolução de determinada questão.

O que distingue as situações de conhecimento e as situações de habilidade não depende unicamente do conteúdo da questão apresentada, e depende ainda menos do verbo utilizado no enunciado. Pedir a um indivíduo que efetue uma análise não implica estar na presença de uma situação de análise.³⁶⁷

³⁶⁷ SCALLON, 2015, p. 74.

É possível considerar que, “nas situações de conhecimento, pede-se ao indivíduo que restitua respostas aprendidas; nas situações de habilidades, ele é levado, em vários graus, a utilizar seus conhecimentos ou seus saber-fazer.”³⁶⁸ Contudo, o panorama que se problematiza é que esse formato corresponde a uma proposta ideal da metodologia apresentada. Primeiramente ela está fielmente estruturada por docentes nos instrumentos avaliativos. Além disso, ela é empregada em distintos contextos e problemáticas e é desempenhada por estudantes com o devido fito.

4.3 Implicações do currículo por competências para uma aprendizagem significativa e integral

Um currículo desenvolvido por habilidades e competências e que mobilize a formação integral do ser humano, com a intencionalidade de apresentar uma aprendizagem de fato significativa a estudantes é um desafio. “Uma escola que proporcione o desenvolvimento de competências nos diferentes âmbitos da vida humana faz ainda mais sentido em uma sociedade dinâmica e complexa como a que vivemos.”³⁶⁹ Diferentes aspectos carecem de adequação, ressignificação e prioridade para que se conceba a proposta como algo viável na prática cotidiana de uma escola.

É muito fácil continuar a repetir as rotinas, fazer as coisas como têm sido feitas, como todo mundo faz. As rotinas e repetições têm um curioso efeito sobre o pensamento: elas o paralisam. A nossa estupidez e a nossa preguiça nos lavam a acreditar que aquilo que sempre foi feito de um certo jeito deve ser o jeito certo de fazer. Mas os gregos sabiam que o conhecimento só se inicia quando o familiar deixa de ser familiar; quando nos espantamos diante dele; quando ele se transforma num enigma.³⁷⁰

Diferentes paradigmas carecem de superação em propostas que visam o reposicionamento do currículo. O ser humano costuma assumir posturas de acomodação frente à mudança. Dessa forma, a apresentação de percursos bem definidos, o diálogo com envolvidos e a constante reavaliação dos processos são fundamentais para mobilizações consistentes nos sistemas estabelecidos. O próprio Projeto Educativo enfatiza “que há um sonho ainda em construção”³⁷¹ e depende de

³⁶⁸ SCALLON, 2015, p. 74.

³⁶⁹ DEGRANDIS; BRANDENBURG, 2016, p. 340.

³⁷⁰ ALVES, 2012, p. 77-78.

³⁷¹ UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 35.

diferentes atores e atrizes para traçarem os percursos dessa trajetória. A sociedade contemporânea possui características plurais e complexas, necessitando, assim, de processos educativos personalizados aos sujeitos que dela fazem parte.

Somos seres complexos em uma sociedade complexa. Para proporcionar formação adequada aos sujeitos protagonistas em uma sociedade dinâmica, é necessário proporcionar uma educação que considere diferentes saberes, os articule e auxilie os sujeitos a se posicionar diante dos problemas.³⁷²

A capacitação docente e a formação nas licenciaturas em suas respectivas áreas de atuação são desafios da educação brasileira como um todo, fato comprovado pelo elevado contingente de educadores e educadoras atuando fora de suas áreas de graduação. “E, em relação ao ER essa situação é mais agravante porque não oferta-se licenciatura nessa área. Hoje há os Cursos de Ciência das Religiões exercendo esse papel formador e acadêmico para os que atuam nessa área.”³⁷³ A instituição em questão é um exemplo da escassez de profissionais na área. Os dois profissionais que atuam no Ensino Religioso possuem sua licenciatura em História. Dessa forma, por mais que cursos de aperfeiçoamento lhes propiciem elementos para o trabalho, a prática cotidiana à frente do fenômeno religioso tende a ficar muito atrelada aos processos históricos.

A resistência à mudança docente é um desafio para a plena implementação de um ensino que desenvolva a integralidade do seu humano em suas diferentes dimensões, não só a acadêmica. A inversão na abordagem docente, de reduto de conhecimento a mediador do processo costuma causar estranheza. Além disso, trabalhar conjuntamente e abandonar pressupostos são desafios que nem todas as pessoas estão dispostas e preparadas para fazer.

De fato, o confronto de docentes que não consentem em abandonar seus objetos e pontos de vista, ou a fixação de um tema gerador em torno do qual borboletearão as diversas disciplinas pode ser a caracterização mais frequente, ainda que simplificada, das tentativas de implementação de ações interdisciplinares, e isso parece claramente insuficiente. A solidariedade e as concessões necessárias para a constituição de um novo objeto ainda não são bastantes.³⁷⁴

³⁷² DEGRANDIS; BRANDENBURG, 2016, p. 340.

³⁷³ JUNQUEIRA; HOLANDA; CORRÊA, 2015, p. 41.

³⁷⁴ MACHADO, 2005, p. 42.

Com o fortalecimento das áreas do conhecimento, o foco docente no planejamento é essencial. Por isso, as reuniões pedagógicas são espaços privilegiados de trabalho e essenciais para o sucesso da proposta. Ao desenvolver habilidades comuns, na área do conhecimento, professores e professoras precisam trabalhar coletivamente para elaborar seus planejamentos, sequências didáticas e avaliações. O protagonismo docente, com participação ativa e crítica sobre o projeto, são considerados nas diferentes etapas como a formação docente, o acompanhamento e o planejamento.

[...] parece cada vez mais difícil o enquadramento de fenômenos que ocorrem fora da escola no âmbito de uma única disciplina. Hoje, a Física e a Química esmiúçam a estrutura da matéria; a entropia é um conceito fundamental na Termodinâmica, na Biologia e na Matemática da Comunicação; a Língua e a Matemática entrelaçam-se nos jornais diários; a propaganda evidencia a flexibilidade das fronteiras entre a Psicologia e a Sociologia, para citar apenas alguns exemplos.³⁷⁵

A aprendizagem a partir da metodologia de habilidades e competências não se dá forma estática e passiva. Portanto, a leitura do material didático ou das anotações do caderno, nos dias que antecedem as avaliações, não se bastam. Nesse intuito, uma das ações do projeto de reestruturação curricular foi apresentar ao público discente, por meio das famílias, quando procuravam a instituição em busca de matrículas, as opções metodológicas e pedagógicas adotadas, bem como a seriedade e o empenho necessários por parte dos educandos. O cultivo de hábitos de estudo também foi apontado.

A criteriosidade no processo seletivo levou a uma pequena diminuição no número de estudantes, porém com o objetivo de qualificar a aprendizagem desenvolvida. Estudantes foram constantemente ouvidas e ouvidos, bem como o suporte necessário para a autonomia na aprendizagem nesse momento de transição foi oferecido.

Inserida em sua prática pedagógica, na rede marista, a avaliação “tem como finalidade o diagnóstico e o acompanhamento contínuo e reflexivo do desenvolvimento do currículo e do processo de ensino-aprendizagem. A avaliação baliza, legitima, regula e emancipa o processo de ensino-aprendizagem.”³⁷⁶ A avaliação é o grande mecanismo que auxilia uma instituição confessional a cumprir

³⁷⁵ MACHADO, 2005, p. 42.

³⁷⁶ UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 88.

com a sua função de auxiliar na formação estudantil nas distintas dimensões da vida humana, por meio do currículo.

É necessário considerar diferentes fontes de avaliação formais e informais. Quanto às formais, consideram-se todos os instrumentos previstos, planejados e atrelados aos desenvolvimentos da aprendizagem ao longo de determinado itinerário formativo. Já, no modo informal, a sistematização dos dados de todos os registros, percepções, relatos e outros elementos de *feedback* produzidos durante o processo também podem ser considerados. Em ambas as situações, a avaliação mensura processo, mas também é um instrumento significativo de subsídio de práticas que necessitam de aperfeiçoamento. A partir dela, docentes e equipe diretiva encontram pistas de atuação e reflexão. Intervenções estratégicas e assertivas são possíveis produtos da avaliação. Em uma função diagnóstica, reconhecendo caminhos percorridos e identificando os que podem ser almejados, a avaliação “deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento de identificação de novos rumos”.³⁷⁷

Dessa forma, a avaliação precisa ser planejada. E, no planejamento da avaliação, a forma como os resultados serão tratados e comunicados deve estar incluída. Essa recomendação serve tanto para a avaliação da aprendizagem quanto para a avaliação do currículo e da escola. A análise dos resultados dessas três instâncias em conjunto é imprescindível, visando à ressignificação e ao aperfeiçoamento das práticas educativas.³⁷⁸

No contexto brasileiro, a avaliação da aprendizagem foi e em grande parte, parece ainda estar sendo estritamente vinculada à atribuição de notas ao final de determinado percurso formativo, a partir de instrumentos que prezam pela maior objetividade possível. Inclusive as avaliações de larga escala acabam se prestando apenas para a seleção de estudantes e ranqueamento de instituições, pelo contexto apresentado. Entende-se que dificilmente essa é uma proposta diagnóstica e formativa. Por esse motivo, ao longo deste texto, frequentemente se estará intercalando entre as propostas avaliativas diagnósticas da escola em âmbito global e os instrumentos particulares de mensuração de resultados.

A atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente. Ou

³⁷⁷ LUCKESI, 2000, p. 43.

³⁷⁸ UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2016, p. 20.

seja, o julgamento de valor, que teria a função de possibilitar uma nova tomada de decisão sobre o objeto avaliado, passa a ter a função estática de classificar um objeto ou um ser humano histórico num padrão definitivamente determinado.³⁷⁹

Mensurar o processo avaliativo é de imediato pouco fidedigno para verificar a aprendizagem. Diversos fatores influenciam estudantes nos momentos de avaliação, como a tensão por estarem sendo testadas e testados, as diferentes formas de aprender e manifestar o conhecimento, a objetividade e também a falta dela em alguns instrumentos avaliativos, dentre outros. Nesse sentido, acredita-se que o modelo avaliativo atualmente adotado não é o melhor para a proposta do colégio, ao valorizar significativamente as avaliações formais, conhecidas na instituição como provas e permitir apenas um espaço restrito às diversas situações de aprendizagem inerentes ao currículo. Porém, é um aspecto que não possui uma solução simples, visto implicar em todo um contexto e construção histórico-cultural na escola.

Segundo Cipriano Luckesi, a avaliação está constantemente mais vinculada com a reprovação do que com a aprovação, além de ser uma ferramenta de alimentação do medo e da manutenção de modelos sociais discriminatórios. Com relação à aprovação, o processo avaliativo é apresentado a estudantes, pelas famílias e pela escola, já no início do ano, como mecanismo de contenção e retenção acadêmica. Em seguida, as provas passam a decorrer de todo o ano como instrumento de ameaça e disciplinamento utilizado por professores e professoras na condução de suas aulas. E, por fim, os estabelecimentos de ensino e o sistema social como um todo utilizam os exames em sua função classificatória e estatística, definindo o que está dentro ou a margem dos padrões estabelecidos.³⁸⁰

A avaliação da aprendizagem necessita, para cumprir o seu verdadeiro significado, assumir a função de subsidiar a construção da aprendizagem bem-sucedida. A condição necessária para que isso aconteça é de que a avaliação deixe de ser utilizada como um recurso de autoridade, que decide sobre os destinos do educando, e assuma o papel de auxiliar o crescimento.³⁸¹

Já amplamente aqui discutido, a proposta metodológica empregada pretende os movimentos de contextualização e problematização para a efetivação do

³⁷⁹ LUCKESI, 2000, p. 34.

³⁸⁰ LUCKESI, 2000, p. 7-26.

³⁸¹ LUCKESI, 2000, p. 166.

protagonismo estudantil e a transformação da sociedade. Porém, a atividade avaliativa

[...] não propicia nenhuma modificação na distribuição social das pessoas, e, assim sendo, não auxilia a transformação social. A avaliação educacional escolar assumida como classificatória torna-se, desse modo, um instrumento autoritário e frenador [sic] do desenvolvimento de todos os que passarem pelo ritual escolar, possibilitando a uns o acesso e aprofundamento no saber, a outros a estagnação ou a evasão dos mios do saber.³⁸²

A avaliação de competências é ainda mais complexa e vista com bastante desconfiança no ambiente educativo, sobretudo pela abordagem meramente vinculada à realidade profissional e de mercado, frequentemente estabelecida. Entretanto, é possível afirmar que uma das grandes motivações para essa desconfiança se centra justamente em sua complexidade e necessidade de transformação do contexto educativo. A avaliação de competências integrais impele múltiplos instrumentos e critérios para abranger o processo de aprendizagem de forma global e em sua multiplicidade. A “ideia de competência, em lugar de ser cristalizada em definição estática, vai sendo construída paulatinamente, envolvendo habilidades, conhecimentos, valores, estratégias e capacidade de recorrer a esses recursos”³⁸³ em diferentes contextos e situações-problema.

A avaliação da aprendizagem escolar adquire seu sentido na medida em que se articula com um projeto pedagógico e com seu conseqüente projeto de ensino. A avaliação, tanto no geral quanto no específico da aprendizagem, não possui uma finalidade em si; ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido.

No caso que nos interessa, a avaliação subsidia decisões a respeito da aprendizagem dos educandos, tendo em vista garantir a qualidade do resultado que estamos construindo. Por isso, não pode ser estudada, definida e delineada sem um projeto que a articule.³⁸⁴

Ao analisar criticamente os instrumentos avaliativos, é notório o crescimento de qualidade desde as primeiras provas elaboradas no ano de 2015 até as mais recentes. Itens com dubiedade de gabaritos, descritores confusos ou absurdos, textos *link* desnecessários, enunciados ambíguos ou com situação-problema inexistentes são exemplos de problemas identificados nos instrumentos verificados. Os itens mal formulados, sobretudo no início do processo, acabam por incidir negativamente sobre

³⁸² LUCKESI, 2000, p. 36-37.

³⁸³ SCALLON, 2015, p. 14.

³⁸⁴ LUCKESI, 2000, p. 85.

os resultados aqui utilizados. Uma boa avaliação carece de redação “clara, objetiva e consequente das questões. Implica também clareza de comunicação, bem como evitar todo e qualquer subterfúgio que dificulte, para o aluno, tanto a compressão do que se solicita, quanto a resposta ao que se pede.”³⁸⁵

Os processos avaliativos devem:

- do ponto de vista docente, servir para analisar e compreender as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos estudantes, acompanhar e comunicar os resultados do processo de aprendizagem, dar um feedback individualizado aos estudantes e afirmar, (re)orientar e regular as ações pedagógicas;
- do ponto de vista do estudante, possibilitar a percepção das conquistas obtidas ao longo do processo e desenvolver processos metacognitivos que compreendam a consciência do próprio conhecimento e a regulação dos processos de construção do conhecimento.³⁸⁶

A ausência da descrição das habilidades que são verificadas em cada questão das provas é uma deficiência significativa do processo. As habilidades é que desenvolvem as competências e isso não é garantido, pois várias habilidades que estão nos planejamentos de professores e professoras não são contempladas nas provas. “Ao utilizarmos a prova como um dos instrumentos avaliativos, precisamos identificar a cada questão proposta, que habilidade está vinculada a ela.”³⁸⁷ A identificação das habilidades nas questões propiciaria uma análise mais apurada do instrumento elaborado por docentes e, principalmente, a possibilidade de um *feedback* a estudantes a partir das fragilidades apresentadas nas habilidades indicadas.

A análise das competências de Ensino Religioso abordadas nas avaliações de estudantes demonstrou que é forte ainda a mera mobilização de conteúdos tradicionais na aplicação no cotidiano. A instituição de ensino em questão aparenta ainda estar no primeiro movimento de aprofundamento de competências apresentado por Zabala e Arnau e já discutido na análise das competências das provas. Nesse patamar, apenas se busca a aplicação dos conteúdos tradicionais em situações complexas e reais.³⁸⁸ A problemática se instala aqui, na medida em que um currículo nessa perspectiva pode continuar sendo uma proposta educativa transmissora de conhecimentos, centrada em docentes e não em estudantes. O elemento da problematização é essencial para evitar esse equívoco e alavancar o sistema de

³⁸⁵ LUCKESI, 2000, p. 84.

³⁸⁶ UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 89.

³⁸⁷ ALVES et.al., 2015b, p. 34.

³⁸⁸ ZABALA; ARNAU, 2010, p. 23-24.

ensino para patamares superiores da abordagem por competências pretendida, em que o objetivo é o desenvolvimento de competências integrais.

É bem sabido, ou deveria ser, que não existe nenhum pronunciamento por parte de nenhuma corrente pedagógica inovadora que questione a necessidade de memorização. Todo profissional do ensino sabe que os conhecimentos de caráter factual somente podem ser aprendidos como exercícios de memorização simples. Entretanto, todos sabem que quando esses conhecimentos são abstratos os conceitos, os sistemas conceituais e os princípios, a memorização simples não serve para nada senão para a reprodução literal em uma prova ou em um concurso televisivo.³⁸⁹

A grande incidência de questões abordando competências acadêmicas nas avaliações analisadas evidencia a necessidade de aperfeiçoamento significativo no processo. Entende-se que a avaliação é um reflexo do trabalho realizado no dia-a-dia em sala de aula. Conclui-se com isso que as aulas ainda se apresentam bastante tradicionais, especialmente na natureza dos assuntos trabalhados. Apesar de significativo crescimento identificado no processo e evidenciado pela molhara técnica das avaliações, a afinidade entre a proposta pedagógica marista e a avaliação tem ainda um percurso a desenvolver. Acredita-se no acompanhamento e reflexão constante como alternativas para as limitações curriculares.

A ciência pedagógica, hoje, está suficientemente amadurecida para oferecer subsídios à condução de uma prática educativa capaz de levar à construção de resultados significativos da aprendizagem, que se manifestem em prol do desenvolvimento do educando.³⁹⁰

Apesar de construída na perspectiva de habilidades e competências, a prova não se manifesta como sendo a melhor ferramenta avaliativa para a metodologia apresentada. Ela já não é a única ferramenta de avaliação, sendo acompanhada por diferentes situações de aprendizagem, como os resultados obtidos dos produtos finais elaborados por estudantes, a partir das sequências didáticas. Os produtos finais desenvolvidos nas sequências didáticas, no entanto, precisam ser avaliados por meio de critérios bem definidos e objetivos. Eles necessariamente precisam estar alinhados às habilidades desejadas para determinada proposta. “Cada uma das atividades que o aluno deve realizar corresponderá aos indicadores de obtenção relativos à competência específica.”³⁹¹ Dessa forma, não são critérios aleatórios e processuais,

³⁸⁹ ZABALA; ARNAU, 2010, p. 52.

³⁹⁰ LUCKESI, 2000, p. 100.

³⁹¹ ZABALA; ARNAU, 2010, p. 176.

mas indicadores de desenvolvimento de habilidades, de modo que seja possível verificar o grau de obtenção de uma competência específica.

O professor precisará estabelecer o objetivo de avaliar por meio do instrumento escolhido, partilhando com o estudante os critérios e os indicadores que serão adotados na avaliação. Para sistematizar o processo, é preciso elaborar instrumentos de registros que podem ser de acesso tanto de professores quanto dos estudantes.³⁹²

As avaliações tradicionalmente concebidas, com questões objetivas, possibilitam, inclusive, uma grade de respostas para mensurar com exatidão o desempenho discente. No entanto, em avaliações cujos instrumentos são propostos para além dessa proposta, os resultados esperados e critérios carecem de grande atenção docente.

[...] podemos vislumbrar produções tangíveis que oferecerão indícios que permitirão inferir a competência? Por exemplo, a fabricação de uma caixa de correio convém ao exercício da competência visada ou à sua avaliação? É importante lembrar que a perspectiva de uma produção esperada é uma característica de qualquer situação-problema para inferir uma competência.³⁹³

Um dos objetivos institucionais em investir na reestruturação curricular foi um reposicionamento do colégio em busca de uma marca pedagógica forte reconhecida. Certamente o período de implementação é pequeno para a percepção de grandes resultados, porém um elemento pedagógico preocupa: estudantes ainda estudam somente para as avaliações. O fato pode ser verificado pela cultura ainda presente na instituição e por errarem questões de habilidades simples nas provas analisadas e acertarem questões com elementos específicos de determinado componente, por mais complexas que sejam. A metodologia indicada supõe o estudo constante, progressivo e sistemático para o desenvolvimento de competências.

As ações estratégicas progressivamente começam a se tornar rotina. Ao avaliar e retomar aspectos, percebe-se constantemente elementos que podem ser aperfeiçoados e novos a se implementar. Essa caminhada dialética é fundamental para adaptação aos novos interlocutores e novas interlocutoras, mantendo, porém, a coerência com a proposta iniciada e sua ampliação. É necessário ponderar também

³⁹² ALVES et.al., 2015b, p. 35.

³⁹³ SCALLON, 2015, p. 276.

que nem todos os resultados acadêmicos por vezes são mensuráveis, como o maior envolvimento de estudantes, professores e professoras no processo educativo.

O Projeto de Reestruturação Curricular da Instituição possui reconhecimentos externos, de nível estadual e nacional, em eventos educacionais. Conquistou ouro no 7º Prêmio Inovação na Educação do Sindicato do Ensino Privado do Rio Grande do Sul (SINEPE/RS), na categoria Gestão Pedagógica, e prata no Prêmio Nacional de Gestão Educacional, na categoria Gestão Acadêmica. Os questionamentos que ficam acerca das propostas implementadas circundam questões como a efetividade e manutenção dos processos, além da real objetivação da aprendizagem por habilidades e competências. Os resultados ainda se manifestam aquém do esperado, sobretudo no contexto avaliativo em que a excelência humana e a aprendizagem significativa podem estar completamente distantes da excelência acadêmica representada em exames, pesquisas e prêmios educacionais.

5 CONCLUSÃO

A presente pesquisa se propôs a refletir acerca de uma aprendizagem significativa a estudantes, por meio do desenvolvimento de habilidades e competências integrais, especialmente no componente curricular de Ensino Religioso. O contexto contemporâneo, com suas inquietudes e implicações, foi constantemente considerado e interpela por reflexões críticas e coerentes. A escola é plural e complexa, estando sempre em constante modificação, pois a sociedade também apresenta grande fluidez. A partir desses pressupostos, acredita-se que é fundamental constantemente retroavaliar os processos desenvolvidos no ambiente educativo.

A pesquisa pretendeu contribuir com avaliação do processo de reestruturação curricular da escola e da rede de ensino envolvidas, subsidiando-as com aportes teóricos para além dos propriamente estabelecidos nas opções realizadas pelas mesmas. Ainda, essa pesquisa de mestrado também se dispôs a procurar fazer uma imersão na realidade envolvida, de modo a não ser simplesmente um apanhado retórico e teórico, mas percorrer todo o itinerário de ensino e, mais precisamente, de avaliação da escola, num diálogo consistente sobre as metodologias de ensino por habilidades e competências. É importante trazer os processos desenvolvidos pela escola para academia de modo a subsidiar a pesquisa científica com os elementos da realidade escolar e dar um retorno isonômico e fundamentado às unidades educacionais de suas práticas pedagógicas.

Ao relatar sobre como foram apropriadas as competências propostas pelas Matrizes Curriculares Maristas nas avaliações desenvolvidas por estudantes da educação básica no componente do Ensino Religioso, é necessário fazer algumas ponderações de superação de expectativas e outras de retomadas necessárias, pois nem todos os resultados esperados se concretizaram.

As metodologias de ensino por habilidades e competências situam-se em um território complexo e de constantes relações. É tênue a margem entre uma proposta tecnicista e uma significativa e integral, na medida em que os aspectos inerentes às propostas carecem de acompanhamento e significação constante, a fim de não resultarem em uma proposta estática, sem protagonismo discente, e mecânica, como ela mesma questiona, no ensino tradicional.

As hipóteses apontadas foram sendo exploradas ao longo do desenvolvimento do trabalho. A proposta educativa apresentada pretende o desenvolvimento da educação integral do ser humano, em suas diversas dimensões: física, cognitiva, emocional, relacional, ética, social; para uma aprendizagem significativa a estudantes. Para tanto, manifesta-se necessário que as metodologias empregadas pelos professores e professoras de Ensino Religioso emancipem-se do mero estudo de conceitos e conteúdos para a contextualização, a problematização e a busca por soluções concretas para situações da realidade. Iniciativas de problematização dos assuntos trabalhados pretendem traspor discentes de condições passivas nos programas de ensino para agentes protagonistas de sua aprendizagem, bem como os elementos de contextualização aproximam os objetos de ensino da realidade estudantil. No exercício do ofício de mestre, delineado a partir do perfil docente pretendido e no ofício discente exercido por meio do protagonismo estudantil, essas concepções pretendem romper com os elementos tradicionais da educação que se manifestaram pouco eficientes e com sentido para a formação humana.

Ao longo da história educacional brasileira, diferentes movimentos ocorreram no ensino religioso, desde a prática do ensino de uma tradição religiosa específica, principalmente a cristã católica, até o emprego de metodologias de cultivo de valores ou dinâmicas de grupo nas aulas. Essas abordagens epistemológicas acabaram por desgastar o componente dentro do currículo, sendo desprestigiado por discentes e até docentes. Embora esse aspecto não seja passível de uma verificação considerável a partir das avaliações discentes, no todo da pesquisa é possível indicar que o componente curricular de Ensino Religioso transmite credibilidade e se destaca na educação básica quando estabelece sentido a estudantes e esses percebem a importância na sua formação enquanto cidadãos e cidadãs.

Os dois grandes referenciais maristas utilizados, o Projeto Educativo e as Matrizes Curriculares, manifestam-se atentos às crianças, adolescentes e jovens pós-modernos e suas particularidades, como a conectividade e as relações constantemente estabelecidas. Assim, a interdisciplinaridade manifestou-se como um dos alicerces para o desenvolvimento de competências integrais em estudantes.

O trabalho por área do conhecimento propicia a aproximação entre componentes curriculares que naturalmente apresentam infinidade. Consolida-se assim, a necessidade do Ensino Religioso de se relacionar com os demais

componentes curriculares, sobretudo das Ciências Humanas, diferentemente da atual tendência da legislação brasileira em considerá-lo uma área do conhecimento isolada.

No contexto contemporâneo delineado pela teoria da complexidade, com atenção especial para a pluralidade religiosa, o entendimento aberto e plural do fenômeno religioso, manifesta-se diretamente sobre a aprendizagem, na medida em que propicia uma reflexão imparcial, mas também acolhedora, das diferenças, no que se refere à dimensão religiosa. Enquanto escola marista e cristã, evangelizar por meio da educação é uma opção teológica dessa instituição confessional. No entanto, a compreensão de uma escola em pastoral impele que o colégio evangelize como um todo, em seus diferentes componentes curriculares e demais instâncias educativas, como setores e serviços prestados.

Diferentes movimentos foram realizados pelo colégio com o objetivo de propiciar contexto favorável para a reestruturação curricular em detrimento de uma educação com qualidade e significativa a estudantes. Dentre eles é possível retomar atenção especial à melhora da cultura e cotidiano escolar, como também o acompanhamento no planejamento e formação docente e dos processos por parte dos setores pedagógicos e a redefinição de projetos-chave de complemento ao itinerário formativo, como a Iniciação Científica, o Núcleo de Apoio da Aprendizagem, o projeto Plus, dentre outros apresentados ao trabalho, em vista do protagonismo estudantil.

A pesquisa indicou ser verdadeira a hipótese de que o desenvolvimento das habilidades e competências necessita de acompanhamento constante, com momentos de maiores conquistas e relações e outros de grande reflexão para a consolidação da aprendizagem. Nesse processo de avanços e resgates, a partir das análises realizadas nas avaliações trimestrais, confirmou-se que, durante a caminhada escolar, algumas competências acabam mais trabalhadas do que outras de acordo com as opções da instituição e do professor, porém isso não indica que sejam mais desenvolvidas. O êxito no desenvolvimento de determinada competência tende a sofrer influência de diversos fatores, não vinculadas a sua incidência em questões de avaliações formais.

Percebe-se, nesse sentido, um descompasso entre o processo pedagógico desenvolvido e proposto pelos referenciais teóricos e, conseqüentemente, pela própria proposta da instituição, e os instrumentos avaliativos analisados. Apesar de não serem os únicos utilizados na escola e, em diversos âmbitos, atenderem

consideravelmente às expectativas, ainda estão presentes muitos elementos que não traduzem uma avaliação da aprendizagem significativa. Uma questão crucial fica em aberto, pois não foi atenção específica desta pesquisa, mas pode ser relacionada a ela: as lacunas e problemas encontrados nas avaliações de Ciências Humanas, refletidas nas competências de Ensino Religioso, como a abordagem fortemente alicerçada em competências acadêmicas com forte aporte teórico e conceitual, que podem estar ocorrendo também nas outras áreas do saber como a Matemática, as Ciências da Natureza e as Linguagens, visto que são aspectos próprios da proposta metodológica e impactam diretamente no desenvolvimento integral de estudantes. Assuntos como intolerância religiosa, fundamentalismo e pluralidade religiosa aportariam questões problematizadas e contextualizadas, pois se encontram muito presentes na sociedade contemporânea, mas foram pouco exploradas nas avaliações.

Nessa perspectiva, outros questionamentos podem receber mais esclarecimentos e elementos ao longo do desenvolvimento das metodologias no colégio ou em pesquisas acadêmicas futuras, tais como: Quem e que ser humano, indivíduo, cidadão ou cidadã a proposta marista quer formar? O ensino por competências atende somente o mercado profissional? A instituição pretende a excelência humana ou a excelência acadêmica? É possível alcançar ambas? Uma está vinculada ou restringe a outra?

De todo modo é possível inferir que o investimento em qualificação da cultura e cotidiano escolar na escola alavancou elementos importantes do Projeto Educativo e as Matrizes Curriculares do Brasil Marista, como educação integral e protagonismo. Os processos de problematização e contextualização alicerçam a abordagem de habilidades, e, dessa forma, elevam a proposta educativa voltada às competências ao patamar do desenvolvimento da integralidade humana e a vivência da cidadania proposta pelo Ensino Religioso.

A educação marista transcende a teoria das competências, visto que busca o desenvolvimento integral de estudantes. Para além de uma proposta disposta a atender somente ao mercado profissional, o currículo em questão agrega elementos de diferentes tendências educacionais, assumindo as concepções teóricas tradicionais, críticas e pós-críticas, valorizando as construções educacionais, balizado pelos princípios e valores da pedagogia e espiritualidade marista no intuito de formar

cidadãos e cidadãs comprometidos e comprometidas com uma sociedade mais justa e fraterna a todos e todas.

REFERÊNCIAS

ALLESSANDRINI, Cristina Dias. O desenvolvimento de competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional. In: PERRENOUD, Philippe et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

ALVES, Ana Cristina dos Santos. et.al. Metodologia de Sequências Didáticas e Projetos Interdisciplinares. In: MENTGES, Manuir José; MARQUES, Cintia Bueno; SALDANHA, Patrícia. *Caderno Marista de Educação*, Porto Alegre, v.9, p. 14-24, 2015a.

ALVES, Ana Cristina dos Santos. et.al. Avaliação por habilidades e competências. In: MENTGES, Manuir José; MARQUES, Cintia Bueno; SALDANHA, Patrícia. *Caderno Marista de Educação*, Porto Alegre, v.9, p. 25-39, 2015b.

ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar: qualidade total na educação*. 2. ed. São Paulo, SP: Ars Poetica, 1995.

_____. *O sapo que queria ser príncipe*. São Paulo, SP: Planeta, 2009.

_____. *Por uma educação romântica*. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

ANJOS, Márcio Fabri dos; ITOZ, Sonia de; JUNQUEIRA, Sérgio R. A.. *Pastoral escolar: práticas e provocações*. Aparecida: Santuário, 2015.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ASSMANN, Hugo. *Curiosidade e prazer de aprender: o papel da curiosidade na aprendizagem criativa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph Donal; HANESIAN, Helen. *Psicologia educacional*. Tradução Eva Nick et al. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Interamericana, 1980.

BALBINOT, Rodinei. *Educação e espiritualidade: fundamentos da escola em pastoral*. 1. ed. Xanxerê: News Print, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BRANDENBURG, Laude Erandi. A dimensão epistemológica da religiosidade. In: WACHS, Manfredo Carlos et al (Org.). *Ensino Religioso: religiosidades e práticas educativas*. São Leopoldo: Sinodal; EST, 2010. p. 53-60.

_____. A epistemologia do ensino religioso, suas limitações e abrangências: a confluência da educação e da religião na escola. *Interações: cultura e comunidade*, Belo Horizonte, v. 8, n. 14, p.221-229, dez 2013. Semestral. Disponível em:

<<http://periodicos.pucminas.br/index.php/interacoes/article/view/P.1983-8478.2013v8n14p221>>. Acesso em: 25 out. 2017.

_____. A pedagogia social como campo de conhecimento – características e possíveis conexões interdisciplinares na área de ciências humanas na escola pública. In: OLIVEIRA, Kathlen Luana de et al (Org.). *Religião, Política, Poder e Cultura na América Latina*. São Leopoldo: EST, 2012. p. 453-461.

_____. O ensino religioso na escola pública estadual: o difícil exercício da diferença. *Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 45, n. 1, p.78-98, jul. 2005. Disponível em: <http://periodicos.est.edu.br/index.php/estudos_teologicos/article/view/531/492>. Acesso em: 4 nov. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília, DF, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 27 set. 2017.

_____. *Educação integral*: texto de referência para o debate nacional. Brasília, DF: MEC, 2009.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996*. Brasília, DF, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 27 set. 2017.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*: a educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 27 set. 2017.

_____. Ministério da Educação. *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil*: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; INEP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília, DF: MEC/SEB/DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 2 out. 2016.

_____. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *Resolução CNE/CEB 4/2010*. Brasília, DF, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 27 set. 2017.

_____. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. *Resolução CNE/CEB 7/2010*. Brasília, DF, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 27 set. 2017.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Programa Nacional de Direitos Humanos*. Brasília: SEDH/PR, 2010. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/direito-para-todos/programas/pdfs/programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-3>>. Acesso em: 4 nov. 2017.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais*. Brasília: SEDH/PR, 2013. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/conferenciasdh/12a-conferencia-nacional-de-direitos-humanos/educacao-em-direitos-humanos/caderno-de-educacao-em-direitos-humanos-diretrizes-nacionais>>. Acesso em: 4 nov. 2017.

CARON, Lurdes. Ensino Religioso nas escolas públicas e confessionais: concepção, convergências e diferenças. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; BRANDERNBURG, Laude Erandi; KLEIN, Remí (Org.). *Compêndio do Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal; São Paulo: Vozes, 2017. p. 62-68.

CESAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André. Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 823-837, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a12.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2017

COMISSÃO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO MARISTA. *Missão educativa marista: um projeto para nosso tempo*. Tradução de Manoel Alves, Ricardo Tescarolo. 3. ed. São Paulo, SP: Simar, 2003.

CORTELLA, Mario Sergio. Educação, Ensino Religioso e formação docente. In: SENA, Luzia (Org.). *Ensino Religioso e formação docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo*. São Paulo, SP: Paulinas, 2006. p. 11-20.

_____. *Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes*. São Paulo, SP: Cortez, 2014.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. Diversidade cultural e religiosa: o ensino religioso e as religiões de matrizes africanas na educação escolar. *Protestantismo em Revista*, São Leopoldo, v. 43, n. 1, p.153-169, jun. 2017. Disponível em: <<http://periodicos.est.edu.br/index.php/nepp/article/view/2924/pdf>>. Acesso em: 4 nov. 2017.

DEGRANDIS, Fernando; BRANDENBURG, Laude Erandi. A escola confessional de excelência pode ser espaço-tempo de pastoral? *Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 56, n. 2, p.331-342, dez. 2016. Disponível em: <http://periodicos.est.edu.br/index.php/estudos_teologicos/article/view/2754/pdf>. Acesso em: 4 nov. 2017.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. Tradução de José Carlos Eufrazio. 7. ed. revisada. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2012.

DINIZ, Debora; LIONÇO, Tatiana; CARRIÃO, Vanessa. *Laicidade e ensino religioso no Brasil*. 1. ed. Brasília, DF: UNESCO; Letras Livres; EdUnB, 2010.

EC/CR. *STF conclui julgamento sobre ensino religioso nas escolas públicas*.

Disponível em:

<<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=357099&caixaBusca=N>>. Acesso em: 2 out. 2017.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FORUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso*. 7.ed. São Paulo, SP: Ave-Maria, 2004.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Tradução Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. 19. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1993.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. rev. e atual. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1985.

FREMAN, Valeska. Interdisciplinaridade no Ensino Religioso. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; BRANDERNBURG, Laude Erandi; KLEIN, Remí (Org.). *Compêndio do Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal; São Paulo: Vozes, 2017. p. 196-201.

FURET, Jean-baptiste. *Vida de São Marcelino José Bento Champagnat*. Tradução de Ângelo Mizaél Camatta. São Paulo, SP: Loyola; SIMAR, 1999.

GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2003.

_____. *Educação Integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo, SP: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

_____. Pedagogia da Terra e Cultura de Sustentabilidade. *Lusófona de Educação*, Lisboa, v. 6, n. 6, p.15-29, 2005. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/842>>. Acesso em: 21 abr. 2017. p.23.

HAUCK, João Fagundes et al. *História da Igreja no Brasil: ensaio de interpretação a partir do povo*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

HOORNAERT, Eduardo et al. *História da Igreja no Brasil: ensaio de interpretação a partir do povo*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Avaliação nacional da alfabetização (ANA): documento básico*. Brasília: Inep, 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/ana/documento/2014/documento_o_basico_ana_online_v2.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2016.

_____. *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica*. Brasília: O Instituto, 2005. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/407>>. Acesso em: 24 ago. 2016.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; HOLANDA, Ângela Maria Ribeiro; CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. Ensino Religioso: aspectos legais. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo (Org.). *Ensino Religioso no Brasil*. Florianópolis: Insular, 2015. p. 29-73.

KLEIN, Remí. A pergunta sob um novo olhar no processo educativo-religioso. *Interações: cultura e comunidade*, Belo Horizonte, v. 8, n. 14, p.318-328, jul./dez.2013. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/interacoes/article/view/P.1983-8478.2013v8n14p318>>. Acesso em: 15 out. 2015.

_____. Diversidade e o Ensino Religioso: aspectos legais. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo (Org.). *Ensino Religioso no Brasil*. Florianópolis: Insular, 2015. p. 129-136.

KLUCK, Cláudia Regina. Ensino Religioso: conhecimentos e saberes escolares na área de conhecimento e no componente curricular. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; BRANDERNBURG, Laude Erandi; KLEIN, Remí (Org.). *Compêndio do Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal; São Paulo: Vozes, 2017. p. 139-142.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p.4-27, jul. 2011. Semestral. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/download/2444/1898>>. Acesso em: 05 out. 2016.

_____. *Linguagem e Educação depois de Babel*. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004.

LAUAND, Luiz Jean. Fundamentos e valores para uma educação católica no Século XXI. *Revista de Educação do Cogeime*, São Paulo, v. 1, n. 48, p.27-44, jan. 2016. Semestral. Disponível em: <<https://www.redemetodista.edu.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/issue/view/46/showToc>>. Acesso em: 17 nov. 2016.

LENOIR, Yves. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003. p. 45-75.

LÜCK, Heloísa. *Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos*. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MACEDO, Lino de. Situação-problema: forma e recurso de avaliação, desenvolvimento de competências e aprendizagem escolar. In: PERRENOUD, Philippe et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

MACEDO, Lino de. et.al. Competência III: Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema. In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica*. Brasília: O Instituto, 2005. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/407>>. Acesso em: 24 ago. 2016.

MACHADO, Nílson José. Interdisciplinaridade e contextualização. In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica*. Brasília: O Instituto, 2005. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/407>>. Acesso em: 24 ago. 2016.

MACHADO, Renato Ferreira. Uma pastoral escolar para uma escola em pastoral: projetos, possibilidades e ações na dinamização de uma identidade. In: WACHS, Manfredo Carlos et al (Org.). *Ensino Religioso: religiosidades e práticas educativas*. São Leopoldo: Sinodal; EST, 2010. p. 277-284.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARKETING, Litz Estratégia e. *Avaliação Institucional*: Marista Assunção. Londrina: Litz, 2016.

MEDEIROS, Inácio de. *História da Igreja: a ação missionária das grandes ordens religiosas*. 2015. Disponível em: <<http://www.a12.com/redacaoa12/historia-da-igreja/historia-da-igreja-a-acao-missionaria-das-grandes-ordens-religiosas>>. Acesso em: 25 out. 2017.

MEIRIEU, Philippe. *Aprender... sim, mas como?* Tradução Vanise Dresh. 7. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

MENEGHETTI, Rosa G. K.; MEDOLAGO, André; CASTRO, Carlos Bruno de. Uma abordagem da confessionalidade no espaço da sala de aula. *Revista de Educação do Cogeime*, São Paulo, v. 1, n. 48, p.45-62, jan. 2016. Semestral. Disponível em: <<https://www.redemetodista.edu.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/issue/view/46/showToc>>. Acesso em: 17 nov. 2016.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para a consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre, RS: Penso, 2012.

MOREIRA, Marco Antônio. *Aprendizagem significativa*. Brasília, DF: Unb, 1999.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2000.

PAULO VI. *Exortação apostólica Evangelii Nuntiandi: ao episcopado, ao clero, aos fiéis de toda a igreja sobre a evangelização no mundo contemporâneo*. 16. ed. São Paulo, SP: Paulinas, 2001.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.

_____. *Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida*. Porto Alegre, RS: Penso, 2013.

REBLIN, Iuri Andréas. Linguagem e verdade: brincando com as contas de vidro de Rubem Alves e Jürgen Habermas: aportes para a teologia. *Protestantismo em Revista*, São Leopoldo, v. 23, n. 3, p.62-67, dez. 2010a. Disponível em: <<http://periodicos.est.edu.br/index.php/nepp/article/view/59/119>>. Acesso em: 4 nov. 2017.

_____. Quando a arte imita a vida: apontamentos sobre arte e Ensino Religioso. In: WACHS, Manfredo Carlos et al (Org.). *Ensino Religioso: religiosidades e práticas educativas*. São Leopoldo: Sinodal; EST, 2010b. p. 182-187.

RIO GRANDE DO SUL. Constituição (1989). *Constituição do Estado do Rio Grande do Sul*. Texto constitucional de 3 de outubro de 1989 com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais de n.º 1, de 1991, a 73, de 2017. Porto Alegre, RS, Disponível em: <<http://www2.al.rs.gov.br/dal/LinkClick.aspx?fileticket=WQdIfqNoXO4%3D&tabid=3683&>>. Acesso em: 27 set. 2017.

_____. Resolução Nº 256, de 22 de março de 2000. Regulamenta a habilitação de professores de Ensino Religioso e os procedimentos para a definição dos conteúdos desse componente curricular. *Resolução CEE/RS 256/2000*. Porto Alegre, RS, Disponível em: <http://www.ceed.rs.gov.br/download/1211302816reso_0256.pdf>. Acesso em: 27 set. 2017.

RODRIGUES, Edile Maria Fracaro; JUNQUEIRA, Sérgio. *Fundamentando pedagogicamente o Ensino Religioso*. Curitiba: Ibpx, 2009.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SCALLON, Gérard. *Avaliação da aprendizagem numa abordagem por competências*. Tradução de Juliana Vermelho Martins. Curitiba: PUCPRes, 2015.

SCHÖN, Donald Alan. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

SCUSSEL, Marcos André. *Educar por competências: ressignificando o ensino religioso*. 2013. 179 p. Tese (Doutorado em Teologia) - Escola Superior de Teologia. São Leopoldo.

SCUSSEL, Marcos André; WACHS, Manfredo Carlos. Cabeça cheia ou cabeça bem-feita? Qual a contribuição do Ensino Religioso?. In: WACHS, Manfredo Carlos et al (Org.). *Ensino Religioso: religiosidades e práticas educativas*. São Leopoldo: Sinodal; EST, 2010. p. 234-238

STRECK, Gisela Isolde Waechter. Adolescentes e religiosidade: aportes para o Ensino Religioso na escola. *Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 46, n. 2, p.60-73, dez. 2006. Disponível em: <http://periodicos.est.edu.br/index.php/estudos_teologicos/article/view/482/431>. Acesso em: 4 nov. 2017.

_____. *Escola comunitária: fundamentos e identidade*. São Leopoldo: Sinodal, 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003. p. 31-44.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011.

TEIXEIRA, Carlos Antonio et al. O ensino religioso no centro Universitário Adventista de São Paulo. *Revista de Educação do Cogeime*, São Paulo, v. 1, n. 48, p.93-108, jan. 2016. Semestral. Disponível em: <<https://www.redemetodista.edu.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/issue/view/46/showToc>>. Acesso em: 17 nov. 2016.

TIMM, Edgar Zanini et al. Religião, confessionalidade, espiritualidade e educação: dimensionando possibilidades conceituais para suas relações no contexto da contemporaneidade. *Revista de Educação do Cogeime*, São Paulo, v. 1, n. 48, p.11-26, jan. 2016. Semestral. Disponível em: <<https://www.redemetodista.edu.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/issue/view/46/showToc>>. Acesso em: 17 nov. 2016.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL. *Ensino Médio Marista: problematizações e perspectivas em tempos de mudança*. Brasília, DF: Umbrasil, 2015.

_____. *Matrizes curriculares de educação Básica do Brasil Marista: área de ciências humanas e suas tecnologias*. 2. ed. Curitiba, PR: PUCPress, 2016.

_____. *Projeto Educativo do Brasil Marista: nosso jeito de conceber a educação básica*. Brasília, DF: Umbrasil, 2010.

VALENTIN, Ismael Forte. Educação e profissionalidade no século XXI. *Revista de Educação do Cogeime*, São Paulo, v. 1, n. 48, p.7-9, jan. 2016. Semestral. Disponível em: <<https://www.redemetodista.edu.br/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/issue/view/46/showToc>>. Acesso em: 17 nov. 2016.

YUS, Rafael. *Educação Integral: uma educação holística para o século XXI*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

ZOTTI, Solange. Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos 80. *Quaestio: revista de estudos de educação*, Sorocaba, v. 2, n. 4, p.65-81, nov. 2002. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/1384/1367>>. Acesso em: 25 out. 2017.