



Elementos para a avaliação da aprendizagem no Ensino Religioso

Elements for learning assessment in Religious Education

Gustavo Claudiano Martins¹

Resumo: Este artigo analisa a avaliação da aprendizagem no Ensino Religioso (ER) a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerando a transformação deste componente curricular de uma perspectiva confessional para uma abordagem crítica e reflexiva do fenômeno religioso. O estudo examina a estrutura de competências e habilidades propostas pela BNCC para o ER, estabelecendo conexões com a Taxonomia de Bloom revisada como referencial teórico-metodológico para a elaboração de práticas avaliativas. A pesquisa, de natureza teórico-bibliográfica, evidencia que a avaliação no ER deve transcender a verificação conteudista, adotando uma perspectiva formativa que contemple diferentes níveis cognitivos e dimensões do conhecimento. Conclui-se que a articulação entre as competências da BNCC e os níveis taxonômicos de Bloom possibilita o desenvolvimento de instrumentos avaliativos coerentes com a formação integral pretendida, contribuindo para a consolidação do ER como espaço de formação crítica, reflexiva e ética em uma sociedade plural.

Palavras-chave: Taxonomia de Bloom; Base Nacional Comum Curricular; Competências; Habilidades.

Abstract: This paper analyzes learning assessment in Religious Education (RE) based on the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC), considering the transformation of this curricular component from a confessional perspective to a critical and reflective approach to the religious phenomenon. The study examines the structure of competencies and skills proposed by the BNCC for RE, establishing connections with Bloom's revised Taxonomy as a theoretical-methodological framework for developing assessment practices. This theoretical-bibliographical research demonstrates that assessment in RE should transcend content verification, adopting a formative perspective that contemplates different cognitive levels and knowledge dimensions. The study concludes that the articulation between BNCC competencies and Bloom's taxonomic levels enables the development of assessment instruments coherent with the intended comprehensive education, contributing to the consolidation of RE as a space for critical, reflective, and ethical formation in a plural society.

Keywords: Bloom's Taxonomy; BNCC; Competencies; Skills.

¹Doutor em Ciência da Religião pela Universidade Federal de Juiz de Fora (bolsista CAPES) com período sanduíche no Princeton Theological Seminary (Doctoral Research Scholars Program), mestre em Ciência da Religião pela Universidade Federal de Juiz de Fora/MG (bolsista CAPES). Atua como docente no Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões. Coordenador do Grupo de pesquisa CompreendER - Ensino Religioso na Educação Básica e Coordenador de Educação Básica do Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER). Contato: gustavo@fuv.edu.br.



Introdução

O Ensino Religioso (ER) é ainda um componente curricular em disputa. Sua longa história, que remonta ao período imperial, pode ser recontada a partir das intencionalidades pedagógicas esperadas do mesmo. Em síntese, pode-se dizer que o (ER) foi instrumentalizado para diferentes propósitos, albergando intentos como a formação de uma identidade nacional, a catequização católica do país, a educação confessional religiosa cristã (Rodrigues, 2017) e por fim, as propostas mais ligadas a um ideal de laicidade, que reverbera em outras proposições como a liberdade e a diversidade religiosa e o combate às intolerâncias (Sousa Martins; Martins, 2021a)

Embora os muitos avanços conquistados, sobretudo em documentos normativos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), a atribuição social do ER parece não ser consensual. Por um lado, órgãos ligados à educação e ao estudo do fenômeno religioso apontam seu caráter laico, como componente curricular capaz de se tornar um espaço de debate público sobre o fenômeno religioso em todas as suas expressões e atravessamentos (Pozzer, 2010). Por outro, sobretudo ligados ao poder legislativo e judiciário, o ER ainda deveria se resguardar à atribuição de ser aparato estatal para a instrução religiosa e moral da população, especialmente a partir da tradição cristã².

Não se trata da discussão principal deste trabalho, mas há elementos conceituais que provocam dissenso até mesmo entre os pesquisadores e pesquisadoras que versam sobre o ER. Destaca-se, por exemplo, o imbróglio jurídico e prático provocado pelo acordo Brasil-Santa Sé e o posterior julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4439. Quando da discussão do mesmo, os ministros do STF tinham claramente em mente a ideia de que o Ensino Religioso teria o propósito de instrução religiosa, como foi historicamente pensado e estabelecido na constituição, e não como *locus* formativo de uma sociedade laica e plural, capaz de promover uma educação nos modos de ser e viver dos alunos e alunas em relação a sua própria experiência religiosa e de outrens. Portanto, quando o judiciário indica a possibilidade de um ER confessional, o faz a partir da compreensão de que essa “educação religiosa” pode ser dada aos indivíduos, contanto que sejam instruídos a partir de sua própria tradição religiosa, o que difere, por exemplo,

² Veja por exemplo o Projeto de Lei n.º 701, DE 2019, de autoria do deputado federal Otoni de Paula ou a discussão que ocorreu na Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4439.



da noção de proselitismo, que seria a concepção de que o ER fosse utilizado para converter pessoas não religiosas ou de outras tradições (não cristãs). Nesse sentido, o ER confessional, teoricamente, se distingue do ER proselitista, as intenções são diferentes.

Na prática, a dificuldade de implementação de uma pluralidade de confissões nas escolas pode tornar o ER confessional em ER proselitista, mas é importante destacar que, teoricamente, estamos falando de conceitos diferentes. Até mesmo porque, não necessariamente uma confissão cristã, ou outra qualquer, terá caráter proselitista. Pode-se perceber, sobretudo na profusão de teologias “críticas” (negra, queer, libertação, ecológica, feminista, etc) uma abertura para a diversidade, a laicidade e etc. Por conseguinte, uma educação religiosa confessional (teológica) pode ser exclusivista ou inclusivista, intolerante ou combativa às intolerâncias, teocrática ou laica — questão é bem elaborada em Sousa Martins (2022, p. 114-121). Contudo, em se tratando de escolas públicas, que planificam as ideologias, discutindo-as e moldando-as para o estabelecimento de consensos existenciais, não se pode instituir como âncora ética e moral uma fundamentação que não possa ser apreendida coletivamente como igual, ou seja, o argumento ético, não deveria provir de imperativo transcendental que não possa ser experimentado de igual forma por todos, como são os casos dos argumentos teológicos. Estes imperativos e consensos precisam se constituir a partir de uma capacidade comunitária e imaginativa de pensar horizontes possíveis para o mundo que desejamos, aliás, não seria essa a principal tarefa da educação?

Toda esta digressão nos serve como esteio, para afirmar que não é possível falar de avaliação de aprendizagem, se não consideramos sobretudo os resultados que esperamos alcançar no processo de ensino do ER. Destarte, o objetivo deste artigo é fundamentar a avaliação da aprendizagem no Ensino Religioso, tomando como ponto de partida, ou melhor, de chegada, a concepção deste componente curricular como espaço privilegiado de discussão reflexiva do fenômeno religioso enquanto uma das possibilidades de dimensão constitutiva de identidades e práticas em uma sociedade plural.

Este estudo pretende ainda analisar criticamente a estrutura de competências e habilidades propostas pela BNCC para o Ensino Religioso, estabelecer conexões entre a Taxonomia de Bloom revisada e as habilidades previstas para o ER, propor metodologias avaliativas alinhadas com a perspectiva não-confessional e não-proselitista do ER, além



de oferecer subsídios teórico-práticos para que educadores possam desenvolver instrumentos de avaliação coerentes com a formação integral pretendida.

A relevância deste estudo reside na necessidade urgente de superar práticas avaliativas descontextualizadas e conteudistas no Ensino Religioso, que frequentemente não captam as dimensões atitudinais e procedimentais essenciais ao desenvolvimento das competências previstas na BNCC. Em um cenário educacional ainda marcado pela “pedagogia dos exames”, como denomina Luckesi (2008), repensar a avaliação no ER significa também reafirmar sua identidade como componente curricular voltado à formação crítica, reflexiva e ética dos estudantes. Ademais, a escassez de estudos específicos sobre avaliação da aprendizagem no Ensino Religioso à luz da BNCC evidencia uma lacuna teórico-metodológica que este trabalho busca contribuir para preencher, oferecendo caminhos possíveis para uma prática avaliativa coerente com os princípios da laicidade, diversidade e respeito às diferentes manifestações religiosas.

Metodologicamente, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa teórico-bibliográfica de abordagem qualitativa e exploratória, fundamentada na análise documental da BNCC e na revisão sistemática de literatura sobre avaliação da aprendizagem, Taxonomia de Bloom e Ensino Religioso. O percurso investigativo incluiu análise documental da BNCC, com foco específico nas competências e habilidades do componente curricular Ensino Religioso; revisão bibliográfica sobre avaliação da aprendizagem, com ênfase nas contribuições de Cipriano Luckesi e outros teóricos da avaliação formativa; estudo da Taxonomia de Bloom revisada e suas possíveis aplicações no contexto do Ensino Religioso; e elaboração de propostas avaliativas que articulem os diferentes níveis cognitivos da Taxonomia de Bloom às competências específicas do ER.

A partir deste percurso metodológico, o artigo estrutura-se em quatro seções principais: a primeira discute o significado da expressão “a partir da BNCC”; a segunda analisa os objetivos e competências a fim de definir o papel do Ensino Religioso; a terceira explora o que são habilidades e como são previstas para o componente curricular; e a quarta apresenta propostas para a avaliação da aprendizagem no ER fundamentadas na Taxonomia de Bloom.



1. O que significa dizer “a partir da BNCC”

Desde a oficialização da BNCC como documento normativo, tornou-se comum no universo educacional a expressão “a partir da BNCC”. Entretanto, quando observamos atentamente o que se vende nessa prateleira, encontramos apenas pedaços de um produto. Se uma das ideias da BNCC era substituir o ensino conteudista, ou a educação bancária, como nomeava Paulo Freire (1998), na prática, o que ocorre é uma manipulação apenas das habilidades, ainda assim, desenvolvidas como se fossem os novos conteúdos. Logo, dizer “a partir da BNCC” em muitos casos, significa incluir os códigos de habilidades nas atividades e projetos, sem se apropriar dos compromissos almejados pelo documento como um todo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi desenvolvida por meio de um processo amplo e colaborativo, envolvendo consultas públicas, debates com especialistas e contribuições de diversos setores da sociedade brasileira, ainda que em um contexto de tensões políticas, “não apenas qualidade, mas justiça social e equidade, se tornaram termos disputados por perspectivas críticas, plurais e distintas, e por discursos neoliberais de perfil técnico, também eles heterogêneos (Macedo, 2019, p. 41).

Em que pese os avanços conformados pela BNCC, uma das modificações mais significativas durante o processo de elaboração da BNCC foi a substituição da ideia de “direitos de aprendizagem”, presente nas primeiras versões, pela noção de “competências”³. Essa mudança não representa apenas uma alteração terminológica, mas uma reorientação conceitual com profundas implicações políticas e pedagógicas, sinalizando um alinhamento com tendências internacionais e com demandas do mercado (Macedo, 2019, p. 46-52).

A mudança de “direitos de aprendizagem” para “competências” não é inocente. Ela marca a vitória de uma visão pragmática e instrumental da educação, uma

³ A transição da ideia de “direitos de aprendizagem” para a lógica de “competências” na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reflete não apenas um redirecionamento pedagógico, mas está profundamente ligada ao contexto político brasileiro, especialmente às mudanças ocorridas após o impeachment que resultou na troca da presidência em 2016, substituindo a presidenta Dilma pelo até então vice-presidente Temer. Percebe-se que o golpe político e a consequente mudança de orientação governamental foram determinantes para alterar o paradigma educacional brasileiro, afastando-o de uma perspectiva de direitos universais de aprendizagem, que almejava uma educação mais inclusiva e focada na equidade, e aproximando-o de lógicas de competências voltadas ao desempenho, à empregabilidade e à competitividade. Essa transição não é apenas uma questão terminológica, mas representa uma redefinição profunda dos objetivos da educação e do papel da escola na sociedade brasileira.



intencionalidade alinhada às demandas da “*atividade econômica revolucionada pelas novas tecnologias e processos de trabalho (Revolução 4.0)*” em detrimento de uma concepção de educação como direito social e subjetivo (Freitas, 2018, p. 41-42). Para além disso, esta perspectiva educacional atravessa de maneira vital a temática deste artigo: a avaliação da aprendizagem, posto que, a virada pedagógica para a lógica de mercado produz também uma competição normatizada por avaliações padronizadas (quase sempre através de provas) a nível internacional, como o PISA⁴, mas também a partir de avaliações nacionais, estaduais e municipais. Assim, “a lógica da diversidade dá lugar a uma perspectiva de uniformização e homogeneização curricular, com a prescrição de currículo mínimo centrado em habilidades e competências, permitindo maior atrelamento da BNCC às avaliações externas” (Dourado; Oliveira, 2018, p. 41). Para Macedo (2019, p. 52), esse tipo de avaliação comparativa,

demanda estabilização e abstração, não pode lidar com o sujeito situado ou com a vida imprevisível. A comparação requer, e produz para existir, um genérico do sujeito, um nome sem face, o aluno competente (ou não). Com isso, ela torna a educação impossível, posto que não há educação – em si uma relação intersubjetiva – sem alteridade, sem o sujeito singular capaz de, e nem sempre, ser feliz, criativo, ter empatia, cooperar, amar. A OCDE vem tentando nos convencer de que não é possível fazer política pública de qualidade sem lançar mão das comparações. Estamos talvez diante de um impasse porque sabemos, há muito, que não é possível fazer educação (integral) sem gente de corpo e alma (Macedo, 2019, p. 52).

Por outro lado, defensores da abordagem por competências, como Machado (2017), consideram que esta perspectiva pode contribuir para superar a fragmentação do conhecimento e aproximar a escola das demandas contemporâneas. Tal constatação se coaduna com a proposição da própria BNCC, que define competências como “a mobilização de conceitos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 10).

Teóricos como Perrenoud (1999, p. 83), apesar de não se dirigirem propriamente a BNCC, defendem que talvez “a abordagem por competências na reformulação dos programas escolares não seja senão a derradeira metamorfose de uma utopia muito antiga:

⁴ O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).



fazer da escola um lugar onde cada um aprenderia livre e inteligentemente coisas úteis na vida...”. Perrenoud (1999, p. 13), afirma inclusive que as críticas que surgem dos meios universitários em relação ao ensino de competências, estariam em partes vinculadas à lógica acadêmica de ênfase no saber erudito, teórico e metodológico, e que, para esses, sobrelevar competências “poderia desviar a escola obrigatória da transmissão intensiva do conhecimento. Mesmo quando a preocupação é com a ‘formação da mente’, prevalece a ideia de que basta um comércio intensivo e crítico dos conhecimentos e dos textos”. Apesar disso, o autor supracitado reconhece a racionalidade das resistências quanto a abordagem por competências, sobretudo devido a diversidade de modos como essas ideias podem ser defendidas e efetivadas, contudo, prefere apostar na suspeita de “que uma reforma [escolar] não é decidida no topo, nem emana, espontaneamente, da base, mas constrói-se conforme um paciente e complexo processo participativo, que recorre a dispositivos e competências específicas de concerto e de inovação, em pequena e em grande escala” (Perrenoud, 1999, p. 99).

Cientes dos apontamentos observados, podemos assumir uma postura reflexiva diante da BNCC, reconhecendo seus limites e possibilidades, interpretando-a intencionalmente como instrumento de emancipação e transformação da sociedade, de modo que, ao dizermos “a partir da BNCC” estejamos apontando para um horizonte inscrito na própria base, a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2018, p. 8).

2. Da instrução confessional à reflexão crítica: redefinindo o papel do Ensino Religioso no currículo nacional

Os embates que gravitam em torno da BNCC adquirem outras camadas quando pensamos exclusivamente no componente curricular Ensino Religioso. Em partes, refletem as questões conceituais descritas na introdução deste artigo. A nova função proposta para o ER⁵ — como instância educacional capaz de discutir o fenômeno

⁵ Há uma afirmação, na BNCC, indicando que o ER, já na constituição de 1988 e no artigo 33º da LDB, possuía determinantes epistemológicos e pedagógicos para o “Ensino Religioso, cuja função educacional, enquanto parte integrante da formação básica do cidadão, é assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa, sem proselitismos” (Brasil, 2018, p. 435, grifo nosso). Embora o artigo 33º estabeleça que deve



religioso de forma crítica e reflexiva — principalmente por entidades como o Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER), parece não ter sido sequer considerada por críticos ao modelo de ER projetado para a instrução religiosa, que se opõem fortemente à inclusão deste componente curricular na BNCC, sob a justificativa — não demonstrada! — de que o FONAPER seria uma ONG ligada à Igreja Católica em busca da manutenção de poder ou outros interesses a serem revelados (Cunha, 2016).

A pergunta que deveria ser respondida por aqueles que defendem um modelo de laicidade do estado que relega ao espaço privado a religião é: como poderíamos elaborar uma transformação das experiências religiosas que são excludentes, teocráticas e intolerantes, sem colocá-las no centro do debate público com a intenção de modificá-las? Parece estranho imaginar que teóricos da educação defendam a não-educação como forma de transformação (Sousa Martins, 2022, p. 90-91).

Apesar das críticas, o tensionamento político e interpretativo que garantiu a inclusão do Ensino Religioso na BNCC, assegurou uma concepção, não proselitista e não confessional para o ER (Brasil, 2018, p. 435). Os objetivos educacionais pretendidos podem ser resumidos no conhecimento do fenômeno religioso em sua diversidade, na defesa da garantia das liberdades de crença, no desenvolvimento de competências e habilidades para o diálogo, e na construção de existências éticas e cidadãs (Brasil, 2018, p. 436). Mas é na descrição das competências que talvez a gente encontre de maneira mais clara as funções educacionais do ER:

1. Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos.
2. Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios.
3. Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida.
4. Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver.

ser “assegurado o respeito à diversidade religiosa”, ele não estabelece isso como uma função do ER. É importante destacar que tal interpretação talvez seja por opção política do redator, a fim de amparar uma nova perspectiva para o componente curricular, ausente na compreensão do legislador e do judiciário, em cujos quais sobressai a diversidade enquanto possibilidade de que todas as manifestações religiosas tenham direito a promover educação religiosa nas escolas. Em síntese, o problema ainda está na lei, onde certamente encontrará maior resistência para alterações. Isso pode ser observado na indicação, na lei, da facultatividade do ER — se é um componente que faz parte da formação básica do cidadão não poderia ser facultativo — e na necessidade de ouvir as denominações religiosas para definição dos conteúdos.



5. Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente.
6. Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz (Brasil, 2018, p. 436).

As competências para o Ensino Religioso estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular representam um avanço significativo na concepção desta área do conhecimento, transformando-a em um campo de estudo que transcende o proselitismo religioso e a confessionalidade para constituir-se como espaço de formação crítica e cidadã (Sousa Martins; Martins, 2021b). Ao promover o conhecimento científico, filosófico e ético das diferentes tradições religiosas (competência 1), bem como a compreensão e valorização de suas manifestações em diversos contextos (competência 2), o ER contribui para a formação de cidadãos capazes de reconhecer a legitimidade da diversidade cultural e religiosa, elemento fundamental para a construção de uma sociedade democrática e plural. Ademais, ao estimular o reconhecimento do cuidado consigo, com o outro e com a coletividade (competência 3) e a convivência respeitosa com diferentes crenças e modos de vida (competência 4), o componente curricular fomenta valores essenciais para a coesão social e para o desenvolvimento de uma ética da alteridade.

A relevância social do ER se amplia ainda mais quando consideramos sua capacidade de promover análises críticas das relações entre tradições religiosas e diversos campos da vida social (competência 5), permitindo aos alunos e alunas compreenderem como os fenômenos religiosos influenciam e são influenciados, para o bem ou para o mal, por aspectos culturais, políticos, econômicos e científicos. Esta abordagem interdisciplinar, somada à competência de debater e posicionar-se contra discursos e práticas de intolerância religiosa (competência 6), confere ao Ensino Religioso um papel fundamental na formação de cidadãos aptos a enfrentar os desafios contemporâneos relacionados à diversidade religiosa e à promoção dos direitos humanos. Assim, mais do que um componente curricular, o Ensino Religioso, orientado por estas competências, constitui-se como um instrumento educacional estratégico para a promoção da cultura de paz e para o fortalecimento do exercício democrático da cidadania em uma sociedade



cada vez mais plural e complexa. Ou seja, é a partir do estudo, e não da alienação, sobre o fenômeno religioso que poderemos garantir uma expressão plural e laica do mesmo.

3. A arquitetura das competências: estrutura e progressão das habilidades na BNCC

A BNCC estabelece um processo de desenvolvimento de competências fundamentado em uma articulação sistemática e progressiva das habilidades⁶. As competências são concebidas como mobilizações complexas de conhecimentos, atitudes e valores que se manifestam na resolução de demandas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Tais competências são operacionalizadas por meio de habilidades específicas, organizadas em progressão vertical e horizontal ao longo das etapas da Educação Básica, que funcionam como elementos constitutivos menores e mais concretos. As habilidades, identificadas por códigos alfanuméricos, representam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos e alunas nos diferentes contextos escolares e, quando desenvolvidas de forma integrada e contextualizada, promovem gradativamente a construção das competências gerais e específicas. Este modelo estrutural evidencia uma concepção pedagógica que privilegia a aprendizagem ativa e significativa, na qual o desenvolvimento de competências emerge da mobilização prática e reflexiva de habilidades em situações diversificadas de aprendizagem.

Cada habilidade é identificada por um código alfanumérico, no qual o primeiro par de letras indica a etapa de Ensino Fundamental (EF), Ensino Médio (EM); o primeiro par de números indica o ano (01 a 09 ou 01 a 03 no EM) a que se refere a habilidade; o segundo par de letras indica o componente curricular, por exemplo Ensino Religioso (ER); e os números finais indicam a posição da habilidade na numeração sequencial do ano ou do bloco de anos (BRASIL, 2018, p. 30).

O primeiro elemento constitutivo de uma habilidade é o verbo, que indica a operação cognitiva ou procedimental a ser desenvolvida. A escolha dos verbos nas habilidades não é aleatória, mas segue uma taxonomia que indica diferentes níveis de

⁶ Quando nos voltamos para as habilidades propostas para o componente curricular ER, alguns problemas aparecem. Nesse sentido, são válidas algumas críticas apontadas por Cunha (2016). Mesmo no restante do documento que trata mais conceitualmente da área/componente curricular Ensino Religioso, diversas ambiguidades e inconsistências podem ser observadas, o que não impede que seus críticos reconheçam os avanços do documento (Ribeiro, 2020). Vale ressaltar que inconsistências são apontadas também nos outros componentes curriculares (Neira, 2018; De Lima, 2016).



complexidade cognitiva, organizando as habilidades em um contínuo que vai de operações mentais mais simples às mais complexas (Brasil, 2018, p. 29).

O segundo elemento estruturante das habilidades são os objetos de conhecimento, que representam os conteúdos, conceitos e processos sobre os quais a habilidade se desenvolve, funcionando como mediadores para o desenvolvimento das competências. Na estrutura da BNCC, os objetos de conhecimento estão organizados em unidades temáticas que agrupam um conjunto de habilidades relacionadas (Brasil, 2018, p. 29). A organização das habilidades em torno de objetos de conhecimento permite estabelecer uma progressão que respeita as especificidades dos diferentes componentes curriculares. Contudo, este é um ponto de atenção, haja vista que, se o(a) docente não entender a mudança de postura que a BNCC exige, o mesmo pode concentrar-se no objeto de conhecimento e empreender uma abordagem conteudista, que não leva ao desenvolvimento de competências e habilidades.

O terceiro elemento que compõe as habilidades são os contextos e modificadores, que especificam situações, condições ou graus de complexidade em que a habilidade deve ser desenvolvida. Estes modificadores são fundamentais para a progressão das aprendizagens, pois permitem que uma mesma operação cognitiva (verbo) aplicada a um mesmo objeto de conhecimento possa ser trabalhada em diferentes níveis de complexidade ao longo da escolaridade (Brasil, 2018, p. 29-30). Os modificadores nas habilidades possibilitam a diferenciação entre o que se espera em cada etapa da escolaridade, mesmo quando se trabalha com operações cognitivas semelhantes.

O que não está explícito no código alfanumérico, mas que é essencial na estrutura das habilidades, é sua articulação com as competências específicas da área e do componente curricular. Ou seja, as habilidades não são fins em si mesmas, mas meios para o desenvolvimento das competências específicas e gerais previstas na BNCC. Esta articulação é fundamental para garantir a coerência interna do documento e orientar o trabalho pedagógico. Em síntese a relação entre habilidades e competências específicas estabelece um encadeamento que permite visualizar como cada aprendizagem específica contribui para objetivos mais amplos de formação.

Mais importante que a prescrição detalhada de conteúdos é a capacidade de articular conhecimentos, habilidades e valores em situações significativas de aprendizagem, princípio que parece ter orientado a estruturação das habilidades na



BNCC. Compreender esta estrutura é fundamental para que educadores possam implementar o documento de forma crítica e criativa, transformando as habilidades prescritas em experiências significativas de aprendizagem.

Para demonstrar na prática, tomemos como exemplo a habilidade EF01ER06: “Identificar [verbo] as diferentes formas pelas quais as pessoas manifestam sentimentos, ideias, memórias, gostos e crenças [objetos de conhecimento] em diferentes espaços [modificador]”. Ao decompor esta habilidade em seus elementos constitutivos, observa-se que o verbo operacional “identificar” indica uma operação cognitiva de reconhecimento e distinção, situando-se em nível cognitivo de pouca complexidade, adequada à faixa etária dos estudantes do 1º ano. Os objetos de conhecimento abrangem as diversas expressões humanas relacionadas à dimensão subjetiva e às crenças. O modificador contextualiza e delimita o escopo da habilidade, indicando a dimensão espacial como variável relevante para a compreensão das manifestações humanas. Analisando a natureza e o escopo da habilidade, verifica-se uma correlação direta e significativa com a competência específica 2 do ER descrita anteriormente. Esta correlação fundamenta-se em diversas convergências significativas entre os elementos da habilidade e os propósitos da competência. Primeiramente, observa-se o foco nas manifestações, pois tanto a habilidade quanto a competência enfatizam as formas de expressão humana relacionadas às crenças e filosofias de vida. A habilidade especifica “sentimentos, ideias, memórias, gostos e crenças”, elementos que constituem a base das manifestações religiosas mencionadas na competência.

A dimensão espacial representa outro ponto de convergência relevante, uma vez que o modificador “em diferentes espaços” da habilidade dialoga diretamente com a expressão “em diferentes tempos, espaços e territórios” presente na competência, evidenciando a importância da contextualização geográfica e cultural para a compreensão do fenômeno religioso. Ademais, pode-se identificar uma progressão cognitiva coerente, pois a habilidade “identificar” representa um primeiro passo no desenvolvimento da competência mais ampla de “compreender, valorizar e respeitar”, estabelecendo uma progressão cognitiva adequada para estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental.

Secundariamente, pode-se observar também uma relação com a competência 4, uma vez que o reconhecimento das diferentes manifestações constitui base fundamental para o desenvolvimento de atitudes de convivência respeitosa com a diversidade. Esta



relação secundária reforça o caráter integrado das competências do Ensino Religioso, que se articulam para promover uma formação abrangente e humanista.

Se progredirmos nas séries e tomarmos como exemplo a habilidade EF08ER04: “Discutir como filosofias de vida, tradições e instituições religiosas podem influenciar diferentes campos da esfera pública (política, saúde, educação, economia)”, identificamos que o verbo operacional “discutir” indica uma operação cognitiva de maior complexidade, que envolve análise crítica, argumentação e reflexão, adequada ao desenvolvimento cognitivo esperado de estudantes do 8º ano. Os objetos de conhecimento referem-se à influência das “filosofias de vida, tradições e instituições religiosas” sobre diferentes campos sociais, abrangendo a dimensão relacional entre o fenômeno religioso e as estruturas sociais. O modificador “diferentes campos da esfera pública (política, saúde, educação, economia)” contextualiza e delimita o escopo da habilidade, especificando os âmbitos sociais em que se deve observar a influência das tradições religiosas e filosofias de vida.

Analisando a natureza e o escopo da habilidade EF08ER04, verifica-se uma correlação direta e significativa com a competência específica 5 do Ensino Religioso. Esta correlação fundamenta-se em convergências evidentes entre os elementos da habilidade e os propósitos da competência. Primeiramente, observa-se o foco nas relações entre religião e esferas sociais, pois tanto a habilidade quanto a competência enfatizam as interações entre as tradições religiosas e os diversos campos da vida social. A habilidade especifica a “influência” dessas tradições sobre os campos da esfera pública, enquanto a competência propõe a análise das “relações” entre esses elementos, estabelecendo um claro alinhamento conceitual. A especificação dos campos sociais representa outro ponto de convergência significativo. Ademais, pode-se identificar uma progressão cognitiva coerente, pois a habilidade “discutir” representa uma operação alinhada com o verbo “analisar” presente na competência, ambos exigindo capacidades de pensamento crítico e reflexivo adequadas a estudantes do 8º ano.

A articulação entre a habilidade EF08ER04 e a competência específica 5 do Ensino Religioso sugere abordagens pedagógicas que privilegiem a análise de casos concretos de influência religiosa nas esferas públicas, o desenvolvimento do pensamento crítico sobre as relações entre religião e sociedade, e a compreensão dos mecanismos pelos quais as tradições religiosas interagem com as estruturas sociais, preparando os



alunos e alunas para compreensões mais sofisticadas sobre o papel das religiões na sociedade contemporânea.

Secundariamente, pode-se observar também uma relação com a competência 1, uma vez que a discussão sobre a influência das tradições religiosas pressupõe um conhecimento prévio sobre suas estruturas e fundamentos. Há também conexões com a competência 6, pois a análise crítica das influências religiosas na esfera pública frequentemente envolve questões relacionadas aos limites entre liberdade religiosa e direitos civis.

Os exemplos evidenciam como a BNCC estrutura o desenvolvimento progressivo das competências através de habilidades específicas, considerando tanto o desenvolvimento cognitivo dos estudantes quanto a complexidade crescente dos objetos de conhecimento ao longo da escolaridade básica. Logo, antes de pensarmos na avaliação da aprendizagem no Ensino Religioso, precisamos levar em consideração se os elementos aqui expostos foram desenvolvidos ao longo das aulas.

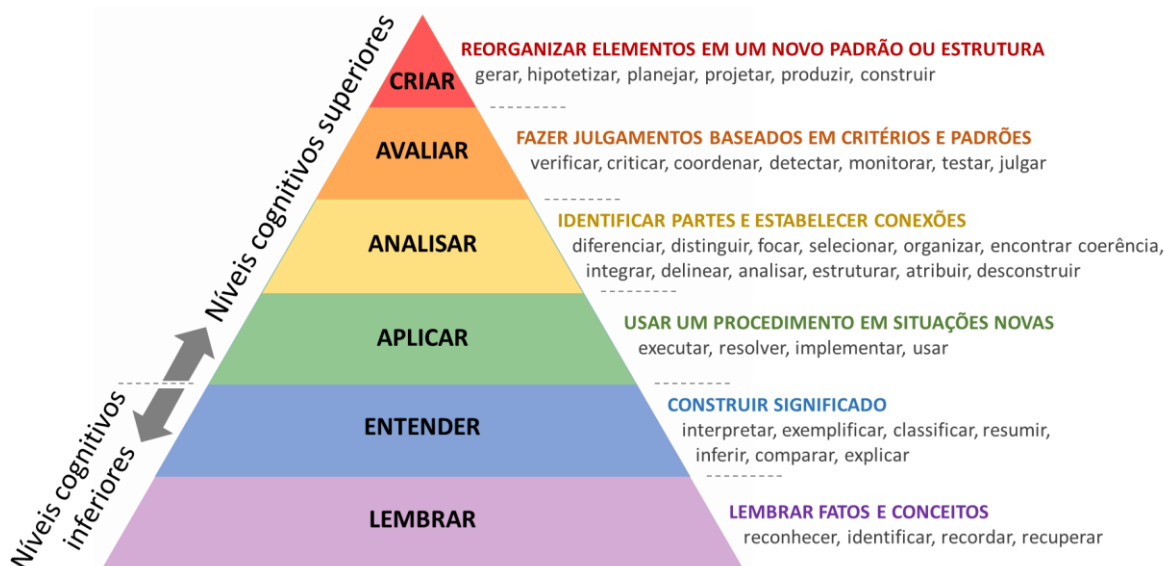
A despeito dessa correlação entre habilidades e competências na BNCC estar muito mais vinculada à preparação das aulas, temos que considerar que a avaliação estará em conformidade com estes elementos, posto que é isto que almejamos no processo de ensino-aprendizagem, e não que os alunos e alunas sejam apenas capazes de memorizar conteúdos e responder a uma prova. Para tanto, gostaria de sugerir a Taxonomia de Bloom como forma de aproximação entre as habilidades/competências e o processo avaliativo.

4. Além da memorização: Taxonomia de Bloom revisada e sua aplicação na estrutura de habilidades da BNCC

A Taxonomia de Bloom foi desenvolvida na década de 1950 por uma equipe liderada pelo psicólogo educacional Benjamin Bloom, com o objetivo de classificar os objetivos educacionais e promover formas mais elevadas de pensamento no ambiente educacional, em vez de simplesmente memorizar fatos. Originalmente publicada em 1956, esta taxonomia propõe uma estrutura hierárquica de objetivos educacionais divididos em três domínios: cognitivo, afetivo e psicomotor, sendo o domínio cognitivo o mais amplamente utilizado e discutido no contexto educacional (Ferraz; Belhot, 2010).

O domínio cognitivo da Taxonomia de Bloom, em sua versão original, apresenta seis níveis hierárquicos de complexidade crescente: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. Conforme explicam, esta taxonomia foi revisada no início dos anos 2000, transformando os substantivos da versão original em verbos e alterando ligeiramente a ordem dos níveis superiores, resultando em: lembrar, entender, aplicar, analisar, avaliar e criar (Krathwohl; Anderson, 2001). Como demonstra:

Figura 1 - Taxonomia revisada dos objetivos educacionais de Bloom



Fonte: Pimentel, 2021.

A Taxonomia de Bloom revisada não apenas renomeou e reorganizou os níveis, mas também expandiu seu escopo para incluir uma dimensão do conhecimento (factual, conceitual, procedimental e metacognitivo) que se cruza com a dimensão do processo cognitivo, criando assim uma matriz bidimensional que permite classificar objetivos educacionais de forma mais precisa (Trevisan; Amaral, 2016, p. 455).

Esta estrutura taxonômica tem sido amplamente utilizada para planejar, implementar e avaliar práticas pedagógicas em diversos contextos educacionais, fornecendo uma linguagem comum para educadores discutirem e definirem objetivos de aprendizagem (Ferraz; Belhot, 2010, p. 422).

Ao analisar a estrutura da BNCC em comparação com a Taxonomia de Bloom revisada, é possível identificar diversas aproximações conceituais e metodológicas. A formulação das habilidades na BNCC segue uma estrutura que se assemelha à



organização proposta pela Taxonomia de Bloom, utilizando verbos que indicam processos cognitivos de complexidade crescente. As habilidades descritas na BNCC são iniciadas por verbos operacionais que, em grande parte, correspondem aos níveis cognitivos da Taxonomia de Bloom. Por exemplo, verbos como “identificar” e “reconhecer” estão associados ao nível “lembrar”; “compreender”, “interpretar” e “explicar” relacionam-se ao nível “entender”; “aplicar”, “executar” e “implementar” correspondem ao nível “aplicar”; e assim por diante.

Tanto a Taxonomia de Bloom quanto a BNCC compartilham a preocupação com o desenvolvimento de habilidades cognitivas de ordem superior, não se limitando à memorização de conteúdos. Ambas as estruturas valorizam o desenvolvimento progressivo de capacidades intelectuais mais complexas, como análise, avaliação e criação. As habilidades descritas na BNCC frequentemente contemplam conhecimentos factuais, conceituais, procedimentais e, em alguns casos, metacognitivos, estabelecendo assim uma correspondência com a matriz bidimensional proposta por Krathwohl e Anderson (2001).

Portanto, utilizar a Taxonomia de Bloom como ferramenta para compreender e implementar as habilidades da BNCC permite aos professores elaborar objetivos de aprendizagem mais claros e alinhados com diferentes níveis de complexidade cognitiva. Isso facilita o planejamento de sequências didáticas que progridam gradualmente dos níveis cognitivos mais básicos para os mais complexos. Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem também pode se beneficiar dessa articulação. Ao compreender os níveis cognitivos subjacentes às habilidades descritas na Base, os educadores e educadoras podem elaborar instrumentos avaliativos mais coerentes com os objetivos de aprendizagem propostos, contemplando diferentes níveis de complexidade cognitiva.

5. Avaliação formativa no Ensino Religioso: intencionalidade pedagógica e níveis cognitivos da Taxonomia de Bloom

Não obstante a virada teórica expressa na BNCC, no sentido de uma educação menos conteudista e voltada para a apreensão de conhecimentos significativos, grande parte dos professores(as) e sistemas de ensino ainda entendem a avaliação como a resolução de provas e a atribuição de notas, tal posição pode ser relacionada tanto à



formação dos educadores(as) quanto às exigências impostas pelas inúmeras avaliações externas e vestibulares. É a partir desta constatação que Luckesi (2008, p. 17) vai descrever uma diferenciação entre exame e avaliação, considerando o contexto brasileiro em que se estabeleceu uma verdadeira “pedagogia dos exames”. Nesse sentido,

Para que a avaliação educacional escolar assuma o seu verdadeiro papel de instrumento dialético de diagnóstico para o crescimento, terá de se situar e estar a serviço de uma pedagogia que esteja preocupada com a transformação social e não com a conservação. A avaliação deixará de ser autoritária se o modelo social e concepção teórico-prática da educação também não forem autoritários. Se as aspirações socializantes da humanidade se traduzem num modelo socializante e democrático, a pedagogia e a avaliação em seu interior também se transformarão na perspectiva de encaminhamentos democráticos (Luckesi, 2008, p. 40).

Portanto, quando pensamos a questão da avaliação, precisamos refletir sobre uma questão de dupla intencionalidade. A primeira é quando ao objetivo da própria avaliação, ainda que possa parecer óbvio que a intenção seja verificar a aprendizagem, na prática sabemos que nem sempre é o que ocorre⁷. A segunda intencionalidade tem a ver com a discussão que demonstramos desde a introdução desse artigo, quais são de fatos as metas estabelecidas para as aulas de Ensino Religioso, posto que, ainda que vencida a perspectiva confessional — pelo menos entre aqueles que discutem com seriedade o ER, há sempre o risco da abordagem conteudista, fincada apenas no ensino sobre a religião de forma puramente descritivista.

Expor os objetos de conhecimento não garante o desenvolvimento de habilidades e competências. Avaliar se o/a estudante consegue identificar os diferentes símbolos religiosos, por exemplo, não certifica que eles acolheram a diversidade e alteridade como possibilidade. Percebe-se que é muito mais simples avaliar a capacidade de memorização do que perceber os aspectos subjetivos do desenvolvimento de uma competência. Com isso, queremos indicar que, conquanto a avaliação possa se dar a partir de um evento (prova, seminário, redação, simulação, produção de vídeos e etc), sua consecução mais efetiva se dá nas relações cotidianas experimentadas no ambiente escolar.

⁷ Para uma explanação mais detalhada sobre estas motivações, conferir o que descreve Luckesi (2008) em “A Avaliação da Aprendizagem Escolar”, especialmente nos três primeiros capítulos.



Por esse ângulo de vista, o fato de a facultatividade da matrícula no ER, produzir em alguns sistemas de ensino a não-obrigatoriedade da atribuição de notas, pode ser um fator positivo — mesmo que alguns professores e professoras utilizem esse recurso como modo de “controlar suas turmas”, questão problemática já discutida a partir de Luckesi (2008) —, uma vez que permite ao professor uma avaliação mais subjetiva da aprendizagem. Ainda assim, para os casos em que a atribuição de notas é possível, e/ou, necessária, não deveria ser um problema a indicação de nota máxima para um(a) estudante que desenvolveu as competências planejadas, mas que não conseguiu o mesmo valor em um exame.

O verdadeiro objetivo da avaliação, como bem estabelecido na teoria educacional, reside em ser um processo contínuo e formativo, capaz de fornecer subsídios tanto para o(a) estudante quanto para o(a) educador(a), orientando um percurso que ultrapassa a escola, refletindo em práticas sociais. Como sustenta Ghirardi (2021, p. 60), a avaliação é um ato de valoração que demanda a explicitação de um “paradigma universal, abstrato, que serve de referência” e de um “evento individual, concreto, que é sopesado a partir desse paradigma”. Nesse sentido, a clareza dos critérios avaliativos é fundamental para que o(a) estudante compreenda o que se espera dele e possa identificar seu próprio progresso.

Por conseguinte, a avaliação de competências e habilidades representa um desafio particular para os processos de avaliação, porque demandam o estabelecimento de uma lógica educacional que se encontra em tensão com estruturas tradicionais de ensino. A Taxonomia de Bloom auxilia a superar essa tensão ao fornecer um guia claro para a construção de avaliações que promovam o pensamento crítico e a capacidade de agir, sem a necessidade de depender apenas dessa avaliação subjetiva do cotidiano, isto é, repensar com cuidado os “eventos” avaliativos para captar elementos mais subjetivos.

Quando falamos em método de ensino no ambiente da escola básica, as “metodologias ativas” afloram como fórmulas mágicas para se alcançar o sucesso. A sugestão de que novas tecnologias seriam capazes de potencializar a aprendizagem ancorou a nau pedagógica na esperança de que basta mudar métodos para se obter bons resultados. Todavia, se as intenções não se modificarem — a mudança da lógica do conteúdo para a lógica das competências —, permaneceremos encalhados nos problemas sociais. O que quero sugerir é que alteremos a profundidade das águas que navegamos.



Na figura (2) abaixo, podemos ver diferentes tipos de atividades avaliativas propostas para diferentes habilidades, considerando tanto a complexidade dos verbos avaliados, quanto o nível de aprendizagem esperado.

Figura 2 - Tipos de avaliação a partir da Taxonomia de Bloom

Instrumentos de avaliação de diferentes tipos para cada nível:

 Lembrar (Memorizar)	Questionários de múltipla escolha ou verdadeiro/falso; Listas de correspondência e cruzadinhas; Cartões de revisão (flashcards). (Ex: Propor um quiz sobre símbolos religiosos e seus significados)
 Compreender (Interpretar)	Resumos e paráfrases; Elaboração de mapas conceituais; Interpretação de textos ou imagens. (Ex: Ler um mito de criação e pedir que o estudante explique, com suas palavras, o significado dele para determinada tradição religiosa).
 Aplicar (usar o conhecimento)	Estudos de caso; Situações-problema; Simulações (role-play). (Ex: Simular um dilema que envolva conflito de valores e pedir aos alunos que proponham uma solução baseada em princípios de diferentes religiões).
 Analisar (Comparar)	Quadros comparativos; Análise de fontes/referências; Debates estruturados. (Ex: Elaborar uma tabela comparando festas religiosas de diferentes tradições).
 Avaliar (Julgar, Justificar)	Ensaios argumentativos; Seminários; Painéis de discussão. (Ex: Organizar um debate sobre o impacto das religiões na promoção da paz ou na origem de conflitos)
 Criar (Produzir)	Produção de vídeos, podcasts ou dramatizações; Projetos interdisciplinares; Criação de histórias em quadrinhos/revistas digitais/ banners. (Ex: Propor que os alunos criem um vídeo apresentando patrimônios religiosos de sua cidade, explorando seu contexto histórico e cultural)

Fonte: Elaborado pelo próprio autor

Quando aproximamos os níveis cognitivos da taxonomia às habilidades e competências desejadas, podemos perceber com maior facilidade a viabilidade de utilizar métodos avaliativos mais apropriados para competências específicas. Isso não impede que níveis cognitivos superiores sejam utilizados na avaliação de habilidades (verbos) menos complexos. Ou seja, é possível, por exemplo, avaliar a aprendizagem da habilidade “(EF09ER03) Identificar sentidos do viver e do morrer em diferentes tradições religiosas, através do estudo de mitos fundantes” (Brasil, 2018, p. 459) através da produção de vídeos e/ou dramatizações. Apesar da indicação de um verbo de pouca complexidade (identificar), temos que ter em mente, que essa habilidade deve intencionalmente produzir o desenvolvimento de competências específicas. Tanto as aulas, quando a avaliação, precisam considerar, por exemplo, que a habilidade dialoga diretamente com a competência 1, ao abordar aspectos estruturantes das tradições religiosas por meio dos mitos fundantes; com a competência 2, ao valorizar manifestações e saberes religiosos sobre questões existenciais; e com a competência 4, ao reconhecer a diversidade de concepções sobre vida e morte. Simultaneamente, promove reflexões sobre o valor da existência humana (competência 3) e estabelece relações entre narrativas míticas e questões contemporâneas como bioética e cuidados paliativos (competência 5). Ao trabalhar com os mitos fundantes e suas interpretações sobre vida e morte, esta habilidade

também contribui significativamente para a competência 6, fomentando o respeito às diferentes formas de lidar com o luto e a finitude, desconstruindo preconceitos relacionados a rituais funerários e promovendo o diálogo entre diversas concepções existenciais.

É por isso que, queremos insistir, que a avaliação da aprendizagem no Ensino Religioso, e também as aulas em si, deve ter uma preocupação muito maior com a sua função educacional (intencionalidade) do que com os métodos. Nesse sentido, essa profundidade visibilizada pela Taxonomia de Bloom, pode ser pensada inclusive em um formato de prova — ainda que não seja o mais recomendado. Posto que, é possível avaliar diferentes níveis cognitivos a partir de um mesmo instrumento avaliativo.

A figura 3, demonstra distintas questões que podem ser empregadas em um exame que avalia a habilidade (EF08ER04) “Discutir como filosofias de vida, tradições e instituições religiosas podem influenciar diferentes campos da esfera pública (política, saúde, educação, economia)” (Brasil, 2018, p. 457).

Figura 3 - Diferentes níveis cognitivos da Taxonomia de Bloom em um mesmo instrumento avaliativo

 Lembrar (Memorizar)	Cite três exemplos de instituições religiosas que atuam na esfera pública do Brasil.
 Compreender (Interpretar)	Explique, com suas palavras, como uma tradição religiosa específica pode influenciar as políticas públicas de saúde em uma sociedade.
 Aplicar (usar o conhecimento)	Descreva uma situação hipotética em que uma filosofia de vida específica influencia uma decisão política em relação a questões ambientais.
 Analisar (Comparar)	Compare e analise como diferentes tradições religiosas abordam a questão da educação, identificando pontos de convergência e divergência.
 Avaliar (Julgar, Justificar)	Avalie criticamente a influência de uma determinada instituição religiosa na economia de um país, considerando os aspectos positivos e negativos dessa influência.
 Criar (Produzir)	Elabore uma proposta de ação que promova a diversidade religiosa e o respeito às diferentes filosofias de vida em um contexto específico de sua escolha (ex: escola, comunidade, cidade).

Fonte: Elaborado pelo próprio autor

Neste caso, observem que é difícil identificar se o(a) aluno(a) alcança a operação cognitiva “discutir” através de uma questão que demanda memorização. Ainda assim, este tipo de avaliação poderia ajudar a(o) docente a perceber o nível cognitivo (numa escala progressiva) em que a(o) discente está. Tal operação é importante, especialmente nas últimas séries, ou em “avaliações diagnósticas”, pois, permite ao professor(a) avaliar a necessidade de um recuo, a nível horizontal, no objeto de conhecimento e competência de que se trata. Desta forma, por vezes será necessário reconsiderar o desenvolvimento de habilidades das séries anteriores a fim de retificar o processo de ensino-aprendizagem.



O fato é que a Taxonomia de Bloom evidência um contrassenso presente na educação brasileira, uma vez que a lógica dos vestibulares, ou a “pedagogia dos exames”, ainda impregnada no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), faz com que, quanto mais as(os) alunas(os) progridam de série, mais os níveis cognitivos (verbos) complexos exigidos nas habilidades sejam avaliados a partir de instrumentos propícios para níveis cognitivos inferiores. Isto é, as competências atitudinais são avaliadas a partir de provas objetivas e não de dispositivos que exploram a criatividade.

Considerações finais

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidencia que o Ensino Religioso (ER) encontra-se em um momento decisivo de redefinição de sua identidade pedagógica no contexto educacional brasileiro. A trajetória percorrida demonstra a transformação gradual deste componente curricular, que encontra-se em migração de uma perspectiva confessional e proselitista para uma abordagem crítica, reflexiva e comprometida com a formação integral dos(as) estudantes em uma sociedade plural e democrática, embora alguns ainda tratem esses avanços como peregrinação.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa um avanço significativo nesse processo, ao estabelecer competências e habilidades que orientam o ER para o estudo do fenômeno religioso como uma das dimensões constitutivas da experiência humana, promovendo o respeito à diversidade, o diálogo intercultural e o combate às intolerâncias. Esta nova configuração curricular demanda, conseqüentemente, uma revisão profunda das práticas avaliativas tradicionalmente empregadas neste componente.

A articulação entre as competências específicas do ER e a estrutura progressiva das habilidades na BNCC, quando analisada à luz da Taxonomia de Bloom revisada, revela possibilidades promissoras para a implementação de uma avaliação formativa que transcenda a mera verificação de conteúdos memorizados. A taxonomia oferece um referencial teórico-metodológico que permite alinhar os objetivos de aprendizagem aos diferentes níveis cognitivos, possibilitando a elaboração de instrumentos avaliativos coerentes com a complexidade das competências almejadas. Há muitas possibilidades ainda a serem exploradas nessa relação, nossa intenção aqui, foi apenas apontar perspectivas.



Constatamos que a avaliação no Ensino Religioso deve ser compreendida como um processo contínuo e integrado ao ensino-aprendizagem, cuja principal finalidade não é classificar ou selecionar, mas diagnosticar e orientar o desenvolvimento das competências previstas. Nesse sentido, a diversificação de instrumentos avaliativos — como debates, projetos, portfólios, dramatizações, produções audiovisuais e autoavaliações — emerge como estratégia fundamental para captar as múltiplas dimensões da aprendizagem, especialmente aquelas relacionadas às atitudes e valores.

É importante ressaltar que a tensão entre a lógica das competências, proposta pela BNCC, e a “pedagogia dos exames”, ainda predominante no sistema educacional brasileiro, representa um desafio significativo para a implementação de práticas avaliativas inovadoras. Contudo, a Taxonomia de Bloom oferece um caminho para superar essa dicotomia, ao permitir a elaboração de avaliações que contemplem diferentes níveis cognitivos e dimensões do conhecimento, mesmo em formatos mais tradicionais.

As reflexões apresentadas neste estudo apontam para a necessidade de uma formação docente que prepare os professores de Ensino Religioso para compreender a complexidade das competências previstas na BNCC e para desenvolver práticas avaliativas alinhadas com essa perspectiva. Ademais, é fundamental que os sistemas de ensino reconheçam a especificidade deste componente curricular e ofereçam condições adequadas para a implementação de uma avaliação formativa e processual, mesmo considerando a facultatividade do componente curricular.

Por fim, concluímos que a avaliação da aprendizagem no Ensino Religioso, quando fundamentada na Taxonomia de Bloom e orientada pelas competências da BNCC, pode contribuir significativamente para a consolidação deste componente curricular como espaço privilegiado de formação crítica, reflexiva e ética, comprometido com a construção de uma sociedade mais justa, democrática e respeitosa da diversidade religiosa e cultural. O desafio que se coloca para educadores e pesquisadores é transformar essas perspectivas teóricas em práticas pedagógicas concretas, capazes de promover aprendizagens significativas e transformadoras no contexto da educação básica brasileira.



Referências Bibliográficas

- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 jan. 2025.
- CUNHA, Luiz Antônio. A Entronização do Ensino Religioso na Base Nacional Curricular Comum. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 134, p. 266-284, jan./mar. 2016.
- DE LIMA, Maria do Céu et al. A geografia na Base Nacional Comum Curricular: inconsistências e impropriedades da proposta do MEC. *Revista da Casa da Geografia de Sobral (RCGS)*, v. 18, n. 1, p. 163-170, 2016.
- DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR, Márcia Angela; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018.
- FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gestão & Produção*, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- KRATHWOHL, David. R.; ANDERSON, Lorin. W. *A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman, 2001.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez Editora, 2008.
- MACEDO, Elizabeth Fernandes. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./mai. 2019.
- MACHADO, Nilson José. *Educação: competência e qualidade*. 2. ed. São Paulo: Escrituras, 2017.
- NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. *Revista brasileira de ciências do esporte*, v. 40, p. 215-223, 2018.
- PERRENOUD, Philippe. *Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida*. Porto Alegre: Penso, 2013.



PIMENTEL, Mariano. Cinco equívocos sobre avaliação da aprendizagem. *SBC Horizontes*, 2021. Disponível em: <https://horizontes.sbc.org.br/index.php/2021/08/equivocos-sobre-avaliacao/>. Acesso em: 23 jan. 2025.

POZZER, Adecir. Concepção de Ensino Religioso no FONAPER: Trajetórias de um conceito em construção. In: POZZER, Adecir et al. (org.). *Diversidade Religiosa e Ensino Religioso no Brasil: Memórias, Propostas e Desafios*. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010.

RIBEIRO, Osvaldo Luiz. Ambiguidades e insuficiências: uma análise da área Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular. *Caminhos*, v. 18, n. Especial: Ensino Religioso, Ecumenismo e Ética, p. 79-94, 2020.

RODRIGUES, Edile Maria Fracaro. História do ensino religioso no Brasil. In: KLEIN, Remi; BRANDENBURG, Laude Erandi; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo (org.). *Compêndio do ensino religioso*. Petrópolis: Vozes, 2017.

SOUSA MARTINS, Nathália Ferreira de. *Por um ensino religioso empático: proposta de aplicação da compreensão empática da experiência religiosa de Joachim Wach para o Ensino Religioso*. 2022. Tese (Doutorado em Ciência da Religião) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2022.

SOUSA MARTINS, Nathália Ferreira; MARTINS, Gustavo Claudiano C. O Ensino Religioso como esforço civilizatório: uma análise teórico-documental da Base Nacional Comum Curricular a partir da noção de laicidade de Paul Ricouer. *Caminhos - Revista de Ciências da Religião*, Goiânia, v. 18, n. 5, p. 117–131, 2021a.

SOUSA MARTINS, Nathália Ferreira; MARTINS, Gustavo Claudiano C. O Ensino Religioso para além da razão: a crítica de Rubem Alves à neutralidade acadêmica. *Revista Pistis & Praxis*, Curitiba, v. 13, n. 1, 2021b.

TREVISAN, André Luis; AMARAL, Roseli Gall do. A Taxonomia revisada de Bloom aplicada à avaliação: um estudo de provas escritas de Matemática. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 22, n. 2, p. 451-464, 2016.