

ENSINO CONFIRMATÓRIO DE QUALIDADE: CONCEITOS E INDICADORES

CONFIRMATION TEACHING WITH QUALITY: CONCEPTS AND INDICATORS

Anselmo Ernesto Graff¹

Resumo: O objeto de pesquisa do presente artigo é a qualidade no ensino confirmatório cristão. Sabe-se que a atividade da formação cristã ocorre sob a ação do Espírito Santo, que chama as pessoas à fé e nela as preserva. Por nossa própria decisão ou força não podemos crer em Jesus Cristo e nem ir a ele. Por outro lado, uma das missões da igreja cristã também é investir na formação catequética dos crentes em Cristo. A obra continuará sendo do Espírito, através da Palavra, mas pressupõe-se a ação de agentes humanos que tomarão parte nessa missão através do ensino. A pergunta que se pretende responder no presente artigo é se podemos falar em qualidade do ensino catequético, que indicadores podem ser usados para medir essa qualidade e como abordar esse tema, considerando, principalmente, a ação divina através da Palavra na formação cristã. Para a coleta de dados será usado como procedimento técnico de investigação a pesquisa bibliográfica. O procedimento de pesquisa denominado de pesquisa bibliográfica consiste em fazer um levantamento do material publicado, visando fornecer elementos teóricos à pesquisa e identificar o estágio atual do conhecimento referente ao tema de investigação. Os resultados da pesquisa mostram que

1 Bacharel em Teologia (1997), Seminário Concórdia, São Leopoldo, RS. Mestre em Teologia Sistemática (2008), Concordia Seminary, St. Louis, USA. Doutor em Educação (2018) pela UNILASALLE, Canoas, RS.

é possível falar em qualidade no ensino confirmatório, levando em conta peculiaridades na definição de qualidade e pressupondo que se trata de uma ação na dimensão horizontal, ou seja, a participação humana é instrumental na missão que é de Deus. Outras implicações dessa pesquisa mostram que é preciso criar e observar indicadores de qualidade em três dimensões nas quais ocorre o ensino catequético: o aluno e sua família, o pastor e sua competência didática-pastoral e a congregação ou igreja, através de seu apoio e investimentos.

Palavras-chave: Qualidade. Ensino confirmatório. Família. Indicadores.

Abstract: The research subject of this article is the quality of Christian confirmation instruction. It is known that the activity of Christian formation occurs under the action of the Holy Spirit, who calls people to faith and preserves them in it. By our own decision or strength, we cannot believe in Jesus Christ nor go to him. On the other hand, one of the missions of the Christian Church is also to invest in the catechetical formation of believers in Christ. The work continues to be of the Spirit, through the Word, but presupposes the action of human agents who will be part of this mission through teaching. The question that this article intends to answer is whether we can speak of the quality of catechetical instruction, what indicators can be used to measure this quality, and how to approach this topic, considering, mainly, the divine action through the Word in Christian formation. For data collection, bibliographic research will be used as a technical investigation procedure. The research procedure called bibliographic research consists of surveying published material, providing theoretical elements to the research and identifying the current state of knowledge regarding the research topic. The research results show that it is possible to speak of quality in confirmation instruction, considering details in the definition of quality and assuming that this is an action in the horizontal dimension, that is, human participation is instrumental in the mission that belongs to God. Other implications of this research show that it is necessary to create and observe quality indicators in three dimensions in which catechetical instruction occurs: the student and their family, the pastor and their didactic-pastoral competence, and the congregation or church, through its support and investments.

Keywords: Quality. Confirmation Instruction. Family. Indicators.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo apresentar concepções sobre o ensino confirmatório e refletir sobre potenciais indicadores de qualidade. O que define a qualidade do ensino catequético? Através de quais indicadores ela pode ser medida?

Em primeiro lugar, é preciso notar o conceito de qualidade e sua relação com outros dois termos costumeiramente utilizados: eficiência e eficácia. Eficiência envolve produzir o máximo usando o mínimo de recursos, tempo e energia. Já eficácia é alcançar os objetivos propostos. A qualidade, por sua vez, independentemente de sua definição, deve estar sob um olhar avaliativo contínuo, sem ter uma definição rígida e até estar sujeita a variações conceituais e práticas (García, 1999, p.110). Por isso, a ênfase neste trabalho será a qualidade, e toda a sua construção abordará essa temática, tanto em termos históricos, conceituais, como práticos.

EDUCAÇÃO DE QUALIDADE: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITOS

Mesmo que uma apresentação de elementos históricos e conceituais à primeira vista não auxilie no debate sobre a qualidade do ensino confirmatório, ela fornece sustentação à defesa da preocupação com a qualidade na educação cristã, mas com clareza conceitual e cuidadosa seleção de indicadores para sua medição. O que eu quero dizer nessa parte inicial é que desde que começou o debate sobre educação de qualidade, foi preciso atentar para sua conceituação, bem como prestar atenção a indicadores que servem de medida para avaliação do nível de qualidade.

Assim, um dos primeiros objetivos deste trabalho é elucidar aspectos históricos e conceituais sobre a educação de qualidade desde os primeiros movimentos, em 1958, até os marcos regulatórios internacionais no século 21. A ideia é estabelecer linhas de raciocínio que auxiliem na discussão sobre a natureza da educação de qualidade e sua aplicabilidade prática no contexto educacional cristão, com suas problemáticas e possibilidades.

O INÍCIO DO DEBATE SOBRE A EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

O debate sobre a educação de qualidade começou em reuniões do Instituto de Educação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em Hamburgo, Alemanha, em 1958. O principal objetivo foi explorar possibilidades na pesquisa e uso de comparações válidas no que diz respeito à educação de qualidade nos sistemas educacionais no plano mundial. Uma pesquisa dessas, obviamente, exigiria uma ação em nível internacional, em função das variações nas políticas educacionais e contextos socioculturais (Ross, Paviot, Genevois, 2006, p.25).

Como resultado desse trabalho, foi lançada a Associação Internacional para a Avaliação do Desempenho Educacional (IEA). Esta organização se tornou posteriormente uma organização não governamental e contava com 60 países-membros. Uma das suas primeiras iniciativas foi desenvolver um projeto-piloto de estudo da educação de qualidade em 12 países, entre 1959 e 1961 (Ross, Paviot, Genevois, 2006, p.25).

Até 1980, muitas das pesquisas desenvolvidas pela IEA eram compartilhadas entre pesquisadores e educadores, sendo que o interesse principal estava nas metodologias de pesquisa quantitativas, currículo e educação comparativa. Havia limitações e dificuldades em manter esse tipo de exame, pois os dados apresentados eram baseados em análises estatísticas complexas, além de terem sido escritas num estilo bastante formal e acadêmico, de forma que se tornavam inacessíveis às “pessoas comuns” (Ross, Paviot, Genevois, 2006, p.26).

García (1999) aborda a história da educação da qualidade dividindo seu começo e desenvolvimento em três gerações. A primeira geração, entre os anos de 1960 e 1985; a segunda, de 1985 a 1995; e a terceira geração, a partir de 1995, com ênfase nas novas tendências na educação. García (1999) remete o interesse de ensinar bem os jovens a Platão e a Aristóteles, pois neles é possível perceber que a educação deveria ser um direito assegurado pelos poderes públicos. Outro marco importante foi a Revolução Francesa. A partir dela, intensificou-se a ideia “[...] de querer acabar com a ignorância, com a maior rapidez e eficácia possível” (Garcia, 1999, p.16). O interesse era quantitativo, mas havia também uma preocupação com a qualidade educacional.

Assim, com Carlos II, a primeira instrução é um dos principais objetos de atenção. Há um esforço para uma melhoria quantitativa (o que acontece, por exemplo, através da criação das Casas de Ensino em 1768) e melhora qualitativa (melhor formação de professores, item considerado como o principal para o bom funcionamento da educação) (Garcia, 1999, p.16, tradução nossa).

Quais indicadores eram utilizados em cada uma das gerações para medir a qualidade? O quadro abaixo não apresenta necessariamente indicadores, mas características, segundo levantamento de García (1999), nas escolas eficazes, ou que “chegaram lá”, em cada uma das gerações identificadas e separadas a partir do século 19. Os dados do quadro abaixo não representam indicadores, mas mostram que medir a qualidade na educação exige cuidado e um olhar mais amplo.

Quadro 1 – Marcas das escolas eficazes em três gerações

Primeira Geração (1960-1985)
• Liderança forte do diretor da Escola (monitoramento de todas as esferas possíveis, sinalizando com recompensas a alunos e professores pelo seu rendimento). • Ambiente escolar favorável, através da paz, segurança, disciplina, harmonia entre professores, estudantes, pais e comunidade. • Ênfase na aquisição de habilidades instrutivas básicas, fruto de consenso entre professores e diretor. Destaque e tempo adequado de instrução às disciplinas de Matemática, Ciências, História, Ciências Sociais, Artes e Línguas Estrangeiras. • Alta expectativa sobre os alunos por parte dos professores e que os estudantes aprendam bem. • Sistema de controle e assessoramento dos resultados discentes; avaliação curricular e acompanhamento do progresso no desenvolvimento do aluno; atenção ao desenvolvimento pessoal dos professores; a eficácia das escolas se caracteriza por avaliações e valorizações constantes. • Resultados considerados como sendo de alta qualidade: melhores pontuações nos exames, melhores taxas de frequência e maior capacidade de trabalhar em equipe.

Segunda Geração (1985-1995)

- Liderança compartilhada entre diretor e professores.
- Compromisso é da equipe diretiva.
- Professores envolvidos no planejamento curricular, aspecto considerado indispensável na formação docente.
- Estabilidade docente.
- Ênfase na liberdade de organização.
- Professores encorajam seus alunos a usar de estratégias para resolver problemas.
- Ambiente centrado no trabalho.
- O progresso dos alunos ocorre quando o foco é sobre uma área ou matéria em particular.
- Máxima comunicação entre professores e alunos.
- Coleta de dados para controle do progresso dos alunos.
- Portas abertas aos pais para visitas e diálogo.
- Ambiente (*etos*) positivo.

Terceira Geração (1995-)

Em nível de contexto social	• Política focada na eficiência. • Políticas de avaliação/sistema de indicadores/sistema de exames nacionais. • Sistema de formação e apoio. • Diretrizes nacionais para horários. • Supervisão dos horários. • Diretrizes Curriculares Nacionais.
Em nível de escola	• Normas e acordos sobre a instrução de sala de aula. • Políticas de avaliação. • Sistema de avaliação. • Política de supervisão, profissionalização. • Cultura escolar que induz à eficiência. • Horário escolar (horas/aula). • Normas e acordos sobre o uso do tempo. • Ambiente pacífico e ordeiro. • Currículo escolar. • Consenso sobre a missão. • Normas e acordos sobre implementação do currículo escolar.

Em nível de sala de aula	• Explicitação dos objetivos e conteúdos. • Estrutura e clareza de conteúdo. • Avaliação e feedback. • Formação corretiva. • Desenvolvimento de habilidades em grupo. • Aprendizagem cooperativa. • Atmosfera ordeira. • Altas expectativas dos professores. • Programas com objetivos claros. • Programa com objetivos claros: objetivos concretos, ênfase em competências básicas, ênfase na aprendizagem cognitiva. • Estruturação do conteúdo curricular, organização de objetivos e conteúdos, clareza da apresentação, elaboração de perguntas como um meio para facilitar a aprendizagem e propor exercícios após a apresentação de novos conteúdos. • Avaliação, feedback e instrução corretiva.
--------------------------	--

Fonte: Criação própria, baseado em García (1999, p.21-24).

Essa visão das três gerações mostra, por um lado, que a avaliação de estudos sobre o movimento por escolas de qualidade tem demonstrado a ineficácia de práticas sugeridas para a mudança na educação, nas primeiras duas gerações, muito em função do reducionismo teórico, que, em outras palavras é “[...] tratar de buscar soluções simples para problemas de natureza bastante complexa” (García, 1999, p. 17). Contudo, e por outro lado, mesmo com a ênfase ainda conteudista, é possível perceber avanços a partir do terceiro estágio, na medida em que diferentes contextos estão sendo considerados na medição da qualidade educacional. Esse ponto é importante, pois amplia o tema da qualidade na educação para além do processo de ensino e aprendizagem e insere outros fatores e elementos que contribuem ou prejudicam a qualidade educativa. Por isso, a importância de se olhar para o contexto mais amplo da educação e, a partir disso, prover indicadores de qualidade.

UMA REVISÃO DE LITERATURA PARA CAPTURAR ELEMENTOS NO DEBATE SOBRE A NATUREZA DA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

O que é educação de qualidade? Numa revisão de literatura sobre o tema no ensino secundário, por exemplo, é observado que há vários entendimentos sobre o seu significado (Barrett, 2006). Pigozzi (2006) considera o conceito de qualidade dinâmico, pois entram no debate estudantes, pais e comunidades, educadores, líderes e governos. Ou seja, existe um contexto do aluno, da escola e um contexto sociopolítico a ser considerado.

Uma das dificuldades ao se definir qualidade no contexto educativo é a conexão intuitiva em relação a ganhos cognitivos obtidos na escola, bem como habilidades específicas em algumas áreas das ciências, o que muitas vezes não é o caso. Assim, um dos primeiros aspectos a ser ressaltado é de que o conceito de qualidade tem dimensão histórica e que se modifica no tempo e espaço conforme as demandas sociocontextuais (Dourado, Oliveira, 2009).

Por isso, o entendimento sobre o que constitui a qualidade da educação precisou evoluir, e as definições convencionais de qualidade, embora não necessitem ser de todo excluídas, passam a receber novos contornos à luz dos protagonistas da educação, a saber, professores, conteúdo, metodologias, currículo, sistemas de avaliação, políticas públicas e administração (Pigozzi, 2006).

Schindler (2015) também entende que há uma variedade de desafios a serem enfrentados no intuito de definir qualidade. Primeiro, porque o termo é de difícil captura e chega a ser evasivo ao ser definido por investidores e pesquisadores. Por causa disso, deveria se tentar obter uma visão múltipla do termo e de várias perspectivas. Isso, por sinal, é uma das ideias-chave de Imbernón (2016, p.108) ao tratar do tema da formação de professores e da qualidade no ensino:

O conceito de qualidade educativa não é estático, não há consenso sobre o seu significado nem existe um modelo único, já que depende da ideia de formação e de ensino que se tem. Durante muito tempo, e pelo fato de provir do mundo da produção, a qualidade foi interpretada como conceito absoluto, próximo às dimensões de inato e de atributo de um produto.

O fato é de que sempre existirá algum risco de se fazer uma análise simples ou linear quando se trata da qualidade na educação, uma vez que há uma rede de condicionantes, variáveis, interesses e significação de valores constituintes do significado de qualidade e de todas as expectativas circundantes ao tema (Imbernón, 2016, p.108).

Tawil, Akkari e Macedo (2012) abordam o tema dessa mesma forma. Além de admitir a impossibilidade de compreensão sobre a noção de qualidade com uma única definição, eles propõem a adoção de um olhar múltiplo sobre a sua significação, e, assim, alcançar um entendimento comum no que diz respeito à qualidade do ensino. As várias concepções sobre qualidade podem tanto ofuscar uma melhor compreensão do tópico, bem como reduzir seu entendimento a um único modelo global. Assim, o objetivo não deveria ser necessariamente chegar a um consenso conceitual, mas considerar a abordagem múltipla em termos conceituais.

O principal desafio, portanto, é definir o termo, pressupondo essa característica multifocal, pois qualidade na educação é um conceito multidimensional, e, por isso, não há como defini-la de uma forma precisa sem correr o risco de ser reducionista ou simplista. Abreviar seu conceito a uma linha, por exemplo, é problemático, na medida em que este caráter monodimensional poderia implicar em falta de sentido e especificidade; porém, ao ser muito ampla, ela pode ser de difícil operacionalização (Schindler, 2015).

Ainda que haja essas variáveis na abordagem do tema da qualidade, a definição do seu significado é vista como primordial no debate sobre modelos e *performances* educacionais. É necessário haver clareza e entendimento comum sobre o que realmente significa qualidade e avaliar implicações teóricas e práticas decorrentes desta compreensão (Tawil, Akkari, Macedo, 2012). A demanda por esta precisão está no fato de que há instabilidades conceituais naturais em relação ao tema e possíveis implicações decorrentes dessa inconstância. Certamente o problema maior não é que não exista uma conceituação clara e objetiva, mas no fato de haver abordagens múltiplas. Assim, o debate pode se tornar por vezes divergente e desfocado, necessitando ser redirecionado em seu curso para possibilitar progressos nesta discussão.

ASPECTOS QUANTITATIVOS E QUALITATIVOS NA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Tawil, Akkari e Macedo (2012) entendem que o discurso sobre a qualidade da educação foi promovido principalmente a partir de 2000. Na década de 1990, a ênfase era de natureza mais quantitativa, em função especialmente da Conferência de Jomtien (1990), cujo destaque estava no acesso à educação infantil, mediante a parceria política internacional em viabilizar a redação do documento Declaração Mundial sobre Educação Para Todos. Naquele contexto, marcado pelo baixo número de matrículas no curso elementar, o aspecto quantitativo teve que ser ressaltado e debatido, embora aquele documento também tenha apresentado traços relativos a aspectos qualitativos na educação. “Em termos gerais, a educação que hoje é ministrada apresenta graves deficiências, que se faz necessário torná-la mais relevante e *melhorar sua qualidade*, e que ela deve estar universalmente disponível” (Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos, 1990, p.3 – ênfase minha). O enfoque estava sobre o acesso de todos ao ensino, mas a qualificação veio acoplada à quantificação.

Isso representa muito, porque na discussão sobre o conceito de qualidade, Demo (2013) credita à quantidade e à qualidade uma conexão íntima, e que ambas não podem ser tratadas de forma isolada, mas como duas facetas de uma mesma realidade. Quantidade está relacionado à extensão e ao ter; qualidade, à intensidade, ao ser, construir e participar. Ainda que a conceituação seja diferente, a primeira é a base e a condição para a segunda. “Como base, significa o concreto, de que também é feita a vida. É corpo, tamanho, número, extensão. Como condição, indica que toda pretensão qualitativa passa igualmente pela quantidade, nem que seja como simples meio, instrumento, insumo” (Demo, 2013, p.6). Qualidade, por sua vez, está relacionada à profundidade, à perfeição, à ação humana da construção e da criação (Demo, 2013).

Outro elemento importante da educação de qualidade é que nela estão envolvidos fatores objetivos e subjetivos. Elementos quantificáveis e elementos que exigem aprofundamentos e reflexão. Assim, o debate sobre o conceito de qualidade está condicionado a lhe atribuir uma perspectiva polissêmica, em função de sua multiplicidade de sentidos e contextos envolvidos.

A análise da Qualidade da Educação deve se dar em uma perspectiva polissêmica, uma vez que essa categoria traz implícitas múltiplas significações. O exame da realidade educacional, sobretudo em vários países da Cúpula das Américas, com seus diferentes atores individuais e institucionais, evidencia que são diversos os elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis ao processo educativo, tendo em vista a produção, organização, gestão e disseminação de saberes e conhecimentos fundamentais ao exercício da cidadania (Dourado, Oliveira e Santos, 2007, p. 7).

Essa conclusão se justifica em função de que o processo educativo ocorre nos mais variados espaços sociais, políticos, processos formativos e diferentes modalidades educacionais. Isso confere à discussão do assunto, em termos amplos e restritos, uma complexidade que precisa ser considerada. Por isso, o ponto de partida e, ao mesmo tempo, o cerne da problemática estão no fato de que deve ser feita uma abordagem a partir da multiplicidade de dimensões e da multiplicidade de fatores envolvidos na educação de qualidade.

ABORDAGENS SOBRE A EDUCAÇÃO DE QUALIDADE EM MARCOS REGULATÓRIOS DE EDUCAÇÃO INTERNACIONAIS

Ao examinarmos o conceito de qualidade em Marcos Regulatórios Internacionais da Educação, Jomtien (1990), Dakar (2000) e Incheon (2015), chegamos a um panorama global no sentido de perceber as perspectivas pelas quais o tema vem sendo abordado. Vale observar que na avaliação da UNESCO (Informe Educação Para Todos, 2005), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990) promulgou a necessidade de melhorar aspectos educacionais relacionados à sua qualidade em mais de uma dimensão. A ênfase era tornar acessível a educação para todos, bem como torná-la relevante para a vida dos estudantes. Nesse contexto, a Declaração considerou a qualidade como sendo uma condição prévia para se alcançar a equidade, ou seja, além de serem consideradas mais de uma dimensão na discussão sobre a qualidade, foram estimados também fatores interdependentes para se alcançar uma

educação de qualidade.

O questionamento posto foi de que a noção de qualidade não foi bem desdobrada, e a ampliação do acesso à educação não se bastava por si só de contribuir para o desenvolvimento social e da sociedade. Uma das consequências disso foi o enfoque no reforço cognitivo das crianças com o intuito de melhorar a qualidade da educação (Informe Educação Para Todos, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2005).

Uma década mais tarde, no Marco de Ação de Dakar (2001), foi declarado que toda criança tem direito assegurado a uma educação de qualidade. Esta passou a ser considerada como a “medula da educação”. A qualidade da educação passou a ganhar espaço para ser considerada como fator determinante na melhoria da escolarização e do aproveitamento escolar em geral. Esta foi uma visão ampliada de qualidade. Nesse sentido, foram consideradas, em todo o processo educativo, as características desejáveis e suas variáveis, especialmente no que diz respeito aos alunos. Mas, também, foram levados em conta os processos educacionais, as competências docentes e pedagogias ativas, conteúdos e currículos relevantes e bons sistemas de administração dos recursos. Essa expansão da conceituação de qualidade permitiu estabelecer programas e ações que tornaram possível tanto o debate como uma educação de boa qualidade (Informe Educação Para Todos, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2005). Esta parece ser a primeira pré-condição para um tratamento adequado de qualidade, em termos conceituais, práticos e avaliativos: ela não pode ser percebida de forma isolada, unilateral e simplificada.

No Fórum Mundial de Educação promovido pela UNESCO, em 2015, em Incheon, Coreia do Sul, o tema central de debate foi a qualidade da educação. O foco está na inclusão, na educação de qualidade equitativa e universal. Nas diversas esferas representativas naquele evento, ministros da educação, membros de organismos oficiais e multilaterais, representantes da sociedade civil e de setores privados, professores e jovens, está um indício de que o tema foi tratado de uma forma ampla e evitando visões fragmentadas sobre o tema da qualidade na educação (Declaração de Incheon – Educação 2030, 2015).

Quadro 2 – Visão Sintética de itens abordados em Marcos Regulatórios Internacionais de Educação com respeito à qualidade na educação

Documento	Alguns aspectos da educação abordados em conexão com qualidade
Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990)	Acesso universal (atenção especial ao gênero feminino); oferta equitativa; ensino fundamental relevante; tecnologias educativas. <i>Performance</i> docente competente como elemento decisivo na concretização dos objetivos educacionais propostos.
Marco de Ação de Dakar (Dakar, 2000)	Alfabetização; habilidades cognitivas e essenciais para a vida; igualdade de gênero; <i>status</i> do professor; ambientes escolares seguros; tecnologias de informação; eliminação da pobreza e estratégias de desenvolvimento; engajamento da comunidade civil; gestão democrática e participativa.
Declaração de Incheon (Incheon, 2015)	Acesso, equidade e inclusão, com ênfase nas oportunidades da educação continuada; igualdade de gênero; competências cognitivas e interpessoais; valorização da educação formal e informal; tecnologias de informação; professores bem qualificados, treinados, adequadamente remunerados e motivados (formação específica em inclusão).

Fonte: Elaborado a partir da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990); Marco de Ação de Dakar (2000); Education 2030, Incheon Declaration (2015).

A visão apresentada no quadro 2 é parcial e limitada; contudo, ainda que o enfoque possa variar de documento a documento, é possível perceber que a principal convergência está no espírito de continuidade que deveria imperar a partir de Jomtien, 1990, até 2030, marco sinalizador de Incheon, 2015:

Com base no legado de Jomtien e Dakar, esta Declaração de Incheon é um compromisso histórico de todos nós para transformar as vidas através de uma nova visão de educação, com ações arrojadas e inovadoras, para alcançar nosso ambicioso objetivo até 2030 (INCHEON, 2015, p.4).

A ideia desenvolvida até aqui foi de apresentar o tema da qualidade na educação em termos históricos, conceituais e assunto emergente nos marcos regulatórios educacionais internacionais. Viu-se que, desde o início, em 1958, o tema da qualidade na educação tem apresentado variações, e sua conceituação não pode ser nem tão restrita nem tão ampla. A proposta a partir de agora é evoluir para uma consideração de indicadores que podem funcionar como sinalizadores do nível de qualidade no sistema educacional e, por conseguinte, no ensino confirmatório cristão.

INDICADORES DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO

Que indicadores de qualidade e como defini-los para medir a educação de qualidade? O movimento e o debate sobre o tema certamente colaboraram para se adotar um pressuposto fundamental na criação de indicadores de qualidade: eles não se podem restringir à esfera cognitiva do aluno. Em documento publicado em janeiro de 2007, visando estabelecer critérios de avaliação da educação nacional, foi apresentado um instrumento que trata de sete dimensões que deveriam ser levadas em conta ao se abordar o grau de qualidade de uma escola. Um aspecto particular que deve ser observado é de que a utilização deste meio está condicionada à mobilização de toda a comunidade escolar (Ação Educativa; Unicef; PNUD; INEP, SEB/MEC, 2007). A essência orgânica dos indicadores avaliativos da escola segundo documento em nível nacional de 2007.

Na concepção dessa ideia instrumental de pesquisa para aferir a qualidade da escola, está o conceito da escola como organismo que não se sustenta à parte de comunidade, funcionários, alunos, professores e família. Ações como essas estão indo além da retórica sobre o tema e a problemática envolvida e estão sinalizando para avanços na avaliação da qualidade e, por conseguinte, na aprendizagem em si (Dourado, Oliveira, 2009).

Com base nisso é que procuro defender, no presente trabalho, o princípio de que é preciso pressupor um conjunto de fatores para se falar em qualidade no ensino confirmatório, e que sua eficácia não pode ser medida apenas da perspectiva quantitativa, no caso, ver quantos adoles-

centes confirmados permanecem nas atividades regulares da congregação ou exercem algum papel de liderança no futuro, mas considerar outros fatores pelos quais pode ser medida a qualidade do ensino confirmatório.

Figura 1: Indicadores de Qualidade na Educação (2007).



Fonte: Elaborado a partir de Ação Educativa; Unicef; PNUD; INEP, SEB/MEC (2007).

O DESAFIO DA QUALIDADE NO ENSINO CONFIRMATÓRIO

Existem vários desafios ao se tratar da qualidade na instrução de confirmandos. Todavia, um dos mais significativos e complexos, no meu modo de ver, é de se criar indicadores para medir essa qualidade. A razão disso começa com a natureza do seu ensino. O ensino catequético cristão “é uma atividade formativa em que aquilo que ouvi, aprendi, vivenciei e assimilei, não é simplesmente algo exterior (*cognitivo, participação*), mas

me impacta de forma existencial, vai ao meu coração e me remolda de dentro para fora (*fé, oração*)” (Barnbrock, 2013, p.11 – ênfase minha). A educação cristã é uma combinação de conhecimentos, fé e convicção interior. Por um lado, a fé salvadora não é o alvo do ensino catequético, pois ela é pressuposta no processo formativo, mas, por outro lado, sabendo que somente o evangelho opera a fé, este precisa ser proclamado para “Deus formar o indivíduo” alimentando também a sua fé. E como falar em indicadores de qualidade com essa realidade?

Por isso é especialmente desafiador se falar em indicadores de qualidade no ensino confirmatório, ao pressupormos que Deus é o sujeito da formação cristã, mediante ação do Espírito Santo através da sua Palavra. Normalmente, há um conceito teológico suficientemente claro sobre a manutenção dos limites na ação humana e no reconhecimento da ação divina no ato de pregar e ensinar a Palavra. Por um lado, é Deus o sujeito absoluto em criar a fé salvadora através do seu evangelho e preservá-la através dos meios da graça, Palavra e sacramentos. Essa é a dimensão vertical. Por outro lado, nesse cenário em que Deus é o protagonista, estão os responsáveis pela educação cristã, professores e pastores. Essa é a dimensão horizontal. E é nesse espaço da ação humana que podemos refletir sobre qualidade. Lutero denomina essa categoria teológica de justiça passiva e justiça ativa (Lutero, 2008, p. 31-36).

Isso evidentemente não significa que haverá facilidades em abordar a qualidade no ensino confirmatório, mas ter em mente o pressuposto da justiça passiva e da justiça ativa já nos auxilia bastante para manter o rumo e o lugar certo na discussão. Além dessa articulação teológica das duas justiças, Rueter (2011) nos traz elementos práticos importantes e interessantes para se refletir sobre a possibilidade em se falar sobre qualidade do ensino confirmatório, a partir de uma pesquisa feita em 2010 entre pastores, educadores cristãos e líderes leigos. O propósito principal do estudo foi explorar se existe alguma conexão entre os modelos e métodos de instrução usados na instrução de confirmandos e o vínculo congregacional após terem passado pela cerimônia da confirmação. A pesquisa foi desenvolvida a partir de quatro categorias, cada uma delas com uma pergunta norteadora, com algumas conclusões gerais bastante importantes.

Quadro 3: Indicadores na formação de vínculos e permanência na congregação no período pós-confirmação

Categoria	Pergunta	Resultado
Metodologia de ensino	Diferentes métodos de ensino têm impacto na ligação dos confirmandos com a congregação?	Nenhum método isolado se mostrou como “fator decisivo” ou “garantia” para os confirmandos continuarem na congregação. ²
Família	O envolvimento da família antes da confirmação tem impacto na ligação dos alunos com a congregação?	Aqui não houve dúvida alguma sobre o impacto positivo.
Tamanho da igreja	A dimensão da igreja tem impacto na ligação dos alunos com a congregação?	Nenhum dado significativo encontrado.
O papel do líder	A compreensão do papel do instrutor tem impacto na ligação dos alunos com a congregação?	“A maneira como os pastores e outros professores entendem seu papel ao ensinar é fundamental” (Rueter, 2011).

Fonte: Criação própria baseado em Rueter (2011).

Ainda que haja limites nos resultados dessa pesquisa, ela certamente nos ajuda a articular pensamentos a respeito de o que vem sendo feito e o que pode ser feito para medir a qualidade do ensino confirmatório. No caso do estudo conduzido por Rueter, houve, em princípio, um indicador de qualidade em especial, digamos um indicador geral, para se avaliar o ensino confirmatório e que tem a ver com a construção de vínculos ou a permanência na vida congregacional.

² Porém, aulas expositivas, perguntas e respostas, projetos sociais (de serviço) e recursos pedagógicos de aprendizado têm algum tipo de influência positiva.

Porém, ao se analisar os resultados dessa pesquisa, é possível perceber que há outros elementos dentro desse macroindicador, que acabam se configurando em dois indicadores que podem ser adicionados ao indicador da permanência dos confirmandos na vida da igreja: a família e a autocompreensão do papel de ensinar do professor ou do pastor.

No caso da família, parece não haver dúvida nenhuma de sua influência decisiva na formação cristã dos adolescentes. Tudo fica mais fácil se a família estiver junto. Não é por acaso. Deus a instituiu, e, pela nossa experiência, sabemos dessa importância. Porém, contextualmente é na família e nos diferentes modelos existentes que residem instabilidades existenciais e estruturais que também precisam ser consideradas para avaliar com equidade a qualidade do ensino confirmatório.

É também no contexto da família que surge a congregação, a qual, como família da fé, é chamada a dar suporte e apoio à instrução de confirmandos. No caso, estamos começando a articular o segundo indicador de qualidade, a congregação. A base para isso é que a comunidade é a propriedade especial do Espírito e, segundo Lutero, em sua explicação no Catecismo Maior (2025, p.469.32-34) “[...] é a mãe que gera e carrega cada cristão mediante a palavra de Deus”. Cabe também à congregação, portanto, a preocupação e o investimento de tempo, recursos e apoio na missão de ensino dos adolescentes.

Assim, até aqui há dois indicadores de qualidade para o ensino confirmatório: o contexto do aluno e sua família e o papel da congregação em apoiar essa missão. O terceiro indicador de qualidade são os diferentes “tipos” de catequistas e seu impacto na missão de ensinar e reflexos posteriores quanto à conexão na vida congregacional. Na catequese, segundo a pesquisa de Rueter, existe o “professor”, que enfatiza o conhecimento; o “mentor”, cujo foco está nos conselhos e orientações; o “pastor”, que ensina e ministra cuidado e atenção; e o apologeta, o defensor da fé. Segundo a pesquisa de Rueter, são o professor, o mentor e o pastor que exercem influências positivas nos confirmandos.

A que conclusão se pode chegar até aqui? Creio que seja necessário lembrar que no movimento pela qualidade no cenário educacional, houve a necessidade de ajustes ao longo dos anos visando não restringir

a medição da qualidade apenas da perspectiva cognitiva ou quantitativa, mas também qualitativamente e num contexto mais amplo, construindo e testando indicadores que pudessem cumprir bem seu papel em medir a qualidade educacional.

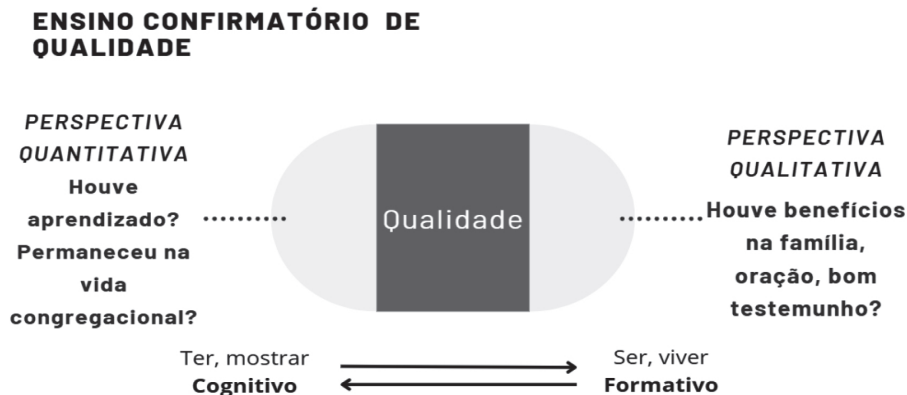
O que eu quero dizer é que isso também precisa acontecer no ensino confirmatório. Primeiro, a necessidade de construção e testagem de indicadores apropriados e contextuais. Em segundo lugar, considerar indicadores que contemplem pelo menos três contextos envolvidos no ensino confirmatório: do aluno/família; da congregação e do professor. Não dá para medir a qualidade do ensino confirmatório apenas da perspectiva da manutenção de vínculos no período pós-confirmação. É preciso levar em conta também a ação de quem ensina e o envolvimento congregacional. Cada um desses contextos, por sua vez, carrega em si variáveis e particularidades, que precisam ser observadas ao se tratar da qualidade no ensino confirmatório.

As ideias extraídas em uma pesquisa de campo apresentadas por Rueter, funcionam como uma espécie de indicadores de qualidade do ensino confirmatório, especialmente quanto à formação de vínculos e permanência nos eventos congregacionais no período pós-confirmação. Como qualquer pesquisa de campo, há limitações e lacunas que não poderão ser cobertas com nossa análise ou interpretação. No caso, no meu entender, a principal fragilidade dessa pesquisa está no fato de que ela foi feita apenas entre pastores e responsáveis pela educação cristã, o que pode representar uma visão parcial da realidade pesquisada. Tivessem sido também ouvidos os confirmandos, o estudo poderia apresentar dados mais precisos. Contudo, ela é um ponto de partida importante para aquilo a que o presente trabalho está se propondo: discutir o que é qualidade no ensino confirmatório e construir indicadores de qualidade.

INDICADORES DE QUALIDADE NO ENSINO CONFIRMATÓRIO

O primeiro passo na formulação de indicadores de qualidade é admitir que existe uma dimensão quantitativa e outra qualitativa no processo de ensino. Esse princípio se aplica em qualquer contexto educacional, também no ensino cristão a adolescentes.

Figura 2: Ensino confirmatório da perspectiva quantitativa e qualitativa



Fonte: Criação própria (2026).

A proposta com a figura acima é começar a mostrar que existem caminhos para se propor indicadores de qualidade viáveis no ensino confirmatório. Contudo, essa construção não pode estar focada apenas na dimensão quantitativa, mas também na perspectiva qualitativa. Assim, no meu modo de entender, a construção de indicadores com intuito de avaliar a qualidade do ensino confirmatório ainda precisa ser ampliada um pouco mais no que diz respeito ao contexto do pastor/professor em sua tarefa de ensinar; da congregação, em seu papel de providenciar suporte à missão de ensinar os adolescentes; e aos confirmandos, no que tange ao seu aprendizado, que algumas vezes será melhor cognitivamente, outras vezes com uma maior criação de vínculos com a congregação e, em outras situações, a percepção da qualidade estará na sua vida em família, na escola e na sociedade em geral. Por isso, a proposta é inicialmente perceber três fatores importantes no ensino confirmatório, conforme a figura 3, abaixo: o pastor/professor, o aluno/família e a congregação, e que se tornam, pelo menos provisoriamente, indicadores de qualidade do ensino confirmatório.

Figura 3: Indicadores de qualidade na perspectiva do educador, do confirmando e da congregação.



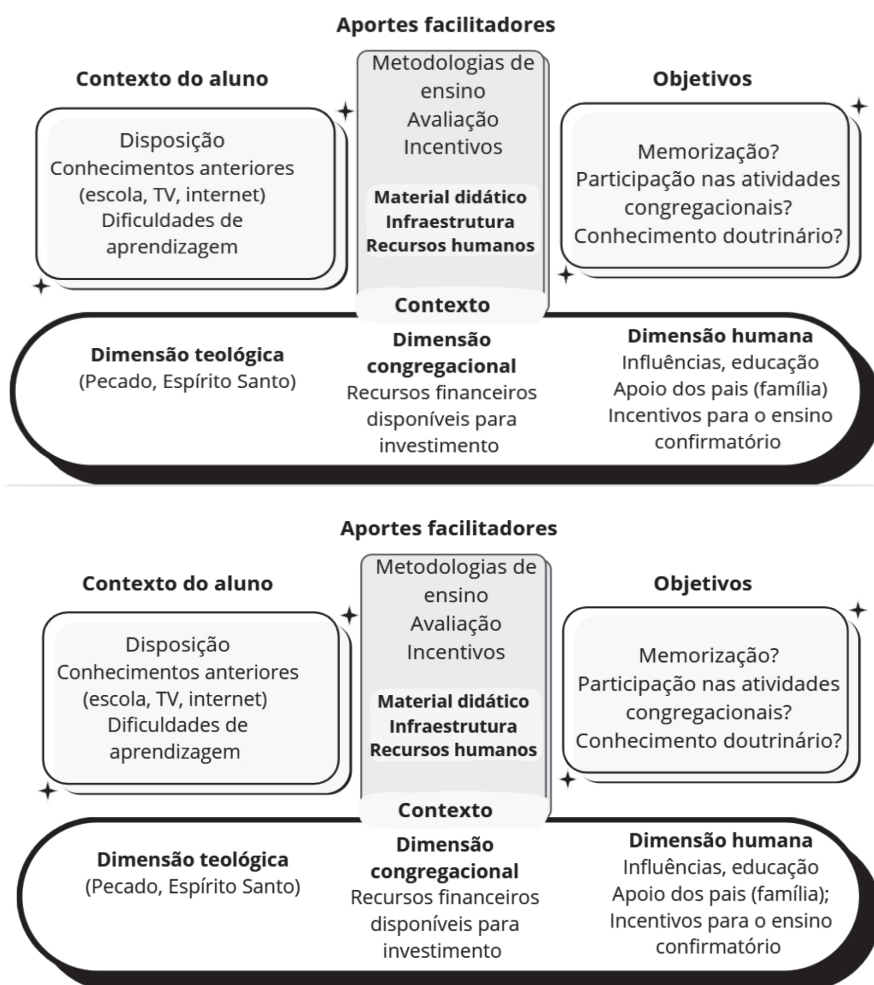
Fonte: Criação própria (2026).

O que proponho com essa construção é que o professor da instrução de confirmandos, a congregação e o aluno precisam ser considerados para se medir a qualidade do ensino confirmatório. O pastor, em conhecer o aluno e seu contexto, em ensinar com competência e ter objetivos claros. Porém, ao reconhecer que esse educador possa ser competente em apenas um ou dois desses requisitos, quero dizer que a qualidade não deveria ser colocada em dúvida. O mesmo me refiro ao aluno. Alguns irão se dar muito bem no aspecto cognitivo, outros talvez, mesmo não sendo tão proficientes cognitivamente, possam ser testemunhas silenciosas do amor de Deus em seu dia a dia, e ainda outros, talvez, se destaquem pelos vínculos congregacionais criados e mantidos. A ideia é de respeitar limitações e diferentes potencialidades nos alunos, sejam elas no seu contexto familiar ou na sua capacidade de aprendizagem. A “mãe dos batizados”, a congregação, essa, sim, pode exercer seu papel de investir tempo em planejamentos e recursos financeiros, visando criar ambientes propícios, adquirir materiais didáticos e providenciar apoio quando houver necessidades.

DEFINIÇÃO DE OBJETIVOS CLAROS

Dentre os requisitos na dimensão do catequista está sugerido o indicador de qualidade do ensino a partir de objetivos claros. Conforme o diagrama abaixo, pode se perceber que a definição de objetivos é um elemento importante em todo o processo formativo previsto no ensino confirmatório. De acordo a figura 4 abaixo, há vários itens que precisam ser avaliados e julgados quando se fala em ensino confirmatório de qualidade.

Figura 4: Elementos integrantes no processo formativo de um confirmando.



Fonte: Criação própria (2026).

Para fins de discussão preliminar no exame e na construção de indicadores de qualidade para o ensino confirmatório, o foco estará sobre os objetivos e suas possíveis decorrências na avaliação da qualidade. Lembrando que esse indicador específico está no contexto do responsável pelo ensino confirmatório, que, dentre outras competências, terá que definir objetivos de seu programa formativo, que, por sua vez, impactarão diretamente o aluno em seu aprendizado e na vivência da fé cristã. Assim, ao se tratar dos objetivos, acaba-se abordando, ainda que parcialmente, a dimensão do pastor/professor e do aluno. Ressaltando que a dimensão da congregação ficará restrita neste trabalho em sua responsabilidade de prover condições físicas apropriadas para o desenvolvimento do programa do ensino confirmatório.

De acordo com a liturgia do Rito da Confirmação, o objetivo principal do ensino confirmatório está na dimensão cognitiva ou conhecimento doutrinário.

Através do santo Batismo, vocês foram recebidos por nosso Senhor Jesus Cristo na santa família de Deus como membros do corpo de Cristo. Depois foram instruídos na Palavra de Deus *e aprenderam as doutrinas básicas da fé cristã*. Agora estão diante de Deus e desta congregação para confessar publicamente a fé no Deus verdadeiro e assumir o propósito de continuar dedicando suas vidas ao Senhor da Igreja” (Culto Luterano, p. 142, 2015 – ênfase minha).

Esse, com certeza, é um dos objetivos principais da formação cristã, mas não pode ser o único, pois ele justamente estaria sendo desenvolvido pelo “catequista apologeta”, cuja preocupação, embora salutar, seja unicamente a capacidade do confirmando de defender a sua fé. Assim como já tentei demonstrar acima, a qualidade do ensino confirmatório não pode ser medida apenas quantitativamente, os objetivos também não podem estar focados apenas na perspectiva cognitiva, mas também na formativa. Assim, tomando as ideias de Barnbrock (2013, p.8), a proposta é considerar os objetivos do ensino confirmatório em três dimensões: a) dimensão cognitiva; b) dimensão pragmática; e c) dimensão emocional.

Quadro 4: Dimensões, objetivo geral e objetivos específicos do ensino confirmatório.

Dimensão	Objetivo geral	Objetivos específicos
Dimensão cognitiva	Conhecimento sobre verdades essenciais da fé cristã	Por que Jesus morreu na cruz? Batismo, santa ceia, culto, ressurreição...
Dimensão pragmática	Colocar em prática o aprendizado	Orar, escolher orações, textos bíblicos, testemunhar a fé...
Dimensão emocional	Identificação com personagens bíblicos	A fé vivida em meio a alegrias, luto, dúvidas, esperança, raiva, alívio...

Fonte: Criação própria baseado em Barnbrock (2013, p.8-10).

A formação cristã é uma ação operada por Deus Espírito Santo através da sua santa Palavra. A adoção dessas três dimensões no estabelecimento de objetivos é uma forma de organização do ensino, e seus resultados talvez possam ser vistos e reconhecidos apenas por Deus.

CONSIDERAÇÕES

Em tons mais de curiosidade do que de argumentação, é interessante observar que a abordagem “[...] dirigida pelo *gerenciamento* tende a se concentrar nos níveis institucional e sistêmico, e sua preocupação está na *eficácia* e na *eficiência*, enquanto uma abordagem de orientação pedagógica [*teológica*] enfatiza os indivíduos, relevância e capacidade de resposta” (Nikel, Lowe, 2010, p. 592 – ênfase e acréscimo meu). E esta, assim entendo, deve ser a ênfase dada na formação cristã através do ensino confirmatório.

O alinhamento inicial da discussão sobre a qualidade no ensino confirmatório aponta para a arrolamento de quatro dimensões componentes da qualidade da educação: “a pedagógica, a cultural, a social e a financeira” (Dourado, Oliveira, Santos, 2007, p.12). A perspectiva *teológica/pedagógica* é o fundamento; o aspecto *cultural* é a consideração

ao contexto do aluno; em termos *sociais*, questões relacionadas à família; *economicamente*, a qualidade se materializará com o investimento de recursos pela congregação.

É de Beeby (1966) um dos primeiros trabalhos identificados que se referem de forma direta à educação de qualidade. É um clássico que continua sendo publicado, e sua última edição data de 2013. Uma das conclusões de Beeby, diretor da área da educação da Nova Zelândia, é de que os países emergentes não podem simplesmente adotar sistemas educacionais desenvolvidos em outras nações. Um sistema de ensino de alta qualidade demanda desenvolvimento paulatino. Essa ideia, creio, também se aplica à proposta de a gente refletir sobre o ensino confirmatório de qualidade.

Uma das razões para esse engajamento gradual é que a qualidade na educação cristã é complexa, pois depende mais do processo formativo do Espírito Santo do que da performance do professor e dos alunos. É verdade, é preciso admitir que não há como e nem há necessidade de desvincular a dimensão vertical, a ação de Deus em ensinar através da Palavra, da dimensão horizontal, em que o educador e o aluno tomam parte do processo da formação cristã. Deus nos ajude!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AÇÃO EDUCATIVA; UNICEF; PNUD; INEP, SEB/MEC. Indicadores da qualidade na educação. São Paulo: Ação Educativa, 2007.

GRAFF, Anselmo Ernesto. O direito ao debate sobre o que é educação de qualidade. *Revista Educação, Ciência e Cultura*. Edição especial, comemorativa aos 10 anos do Doutorado em Educação, Canoas, UniLasalle, 2024.

BARNBROCK, Christoph. Educação Cristã no contexto da Igreja Evangélica Luterana. Trad. Vilson Scholz. *Igreja Luterana*, São Leopoldo, v.72, n.2, novembro, 2013.

BARRETT, Angeline M. *et al.* The concept of quality in education: A review of the “international” literature on the concept of quality in education. *EdQual Working Paper*, University of Bristol, UK/University of Bath, UK, n. 3, 2006.

BEEBY, C.E. *The quality of education in developing countries*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1966.

- COMISSÃO DE CULTO da Igreja Evangélica Luterana do Brasil (org.). *Culto Luterano: liturgias e orações*. Porto Alegre: Concórdia, 2015.
- DECLARAÇÃO DE INCHEON. *Educação 2030: Para uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e formação continuada para todos*. Incheon, Coreia do Sul: UNESCO, 2015.
- DEMO, Pedro. *Educação e Qualidade*. Edição Digital. Campinas: Papirus, 2013.
- DOURADO, Luis Fernandes; OLIVEIRA, José Ferreira; SANTOS, Catarina de Almeida. A qualidade da Educação: conceitos e definições. *Série Documental: Textos para Discussão*, Brasília, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.
- DOURADO, Luis Fernandes; OLIVEIRA, José Ferreira. A qualidade da Educação: Perspectivas e desafios. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.
- EDUCAÇÃO para todos: O Compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001.
- GARCIA, Elena Cano. *Evaluación de la calidad educativa*. 2.ed. Organización de Estados Iberoamericanos. Madri: La Muralla, 1999.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. v. 14. Trad. Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.
- INFORME de Seguimiento de la EPT en el Mundo. Educación para Todos: El imperativo de la Calidad. Unesco, 2005.
- LUTERO, Martinho. Catecismo Maior, p.403-518. In: *Livro de Concórdia*, 3. ed. São Leopoldo: Sinodal; Porto Alegre: Concórdia, 2025.
- _____. Interpretação do Novo Testamento: Gálatas e Tito. Trad. Paulo F. Flor e Luís H. Dreher. In: *Obras Seleccionadas*, v.10. São Leopoldo: Sinodal; Canoas: Editora da ULBRA; Porto Alegre: Concórdia, 2008.
- NIKEL, Jutta; LOWE, John. Talking of Fabric: A multidimensional model of quality in education. Compare: *A Journal of Comparative and International Education*, v. 40, p. 589-605, 2010.
- PIGOZZI, Mary Jay. What is the “Quality of Education”? (A UNESCO perspective), p. 39-50. In: ROSS, Kenneth N., GENEVOIS, Ilona Jürgens. *Cross-national studies of the quality of education: planning their design and managing their impact*. Paris: International Institute for Educational Planning. UNESCO, 2006.

ROSS, Kenneth N.; PAVIOT, Laura; GENEVOIS, Ilona Jürgens. Introduction: the origins and content of the Policy Forum, p. 25-36. In.: ROSS, Kenneth N., GENEVOIS, Ilona Jürgens. *Cross-national studies of the quality of education: planning their design and managing their impact*. Paris: International Institute for Educational Planning. UNESCO, 2006.

RUETER, Dave. *Confirmation Practices and Youth Connectedness to Church Life*. June, 2011. Disponível em: <https://www.youthesource.com/2011/06/confirmation-practices-and-youth-connectedness-to-church-life/#:~:text=Next%20I%20looked%20at%20the,of%20their%20connection%20following%20confirmation>. Acesso em: 23 abr. 2026.

SCHINDLER, Laura *et al.* Definitions of Quality in Higher Education: A Synthesis of the Literature, p. 3-13. *Higher Learning Research Communication*, v. 5, n. 3, sept. 2015.

TAWIL, Sobhi.; AKKARI, Abdeljalil; MACEDO, Beatriz. Más allá del laberinto conceptual: la noción de la calidad en la educación. *Investigación y prospectiva en educación: contribuciones temáticas*, n. 2. París: UNESCO, 2012.

