

O ENSINO CRISTÃO PARA CRIANÇAS
DE 3 A 7 ANOS NA ESCOLA BÍBLICA:
UM DIÁLOGO ENTRE A TEOLOGIA E
A PEDAGOGIA À LUZ DAS FASES DO
DESENVOLVIMENTO HUMANO
*CHRISTIAN TEACHING FOR CHILDREN FROM
3 TO 7 YEARS OLD IN SUNDAY SCHOOL: A DIALOGUE
BETWEEN THEOLOGY AND PEDAGOGY IN THE
LIGHT OF THE PHASES OF HUMAN DEVELOPMENT*

Dion Albach¹

Anselmo Ernesto Graff²

Resumo: O tópico do presente artigo é sobre o desenvolvimento humano dos três aos sete anos e suas implicações no ensino cristão através da escola bíblica. A pesquisa focou na preparação daquele que desempenhará a função de professor na escola bíblica infantil. Há conhecimentos básicos para a capacitação do professor de escola bíblica infantil: estudo da Bíblia, Teologia Sistemática, objetivos, organização e administração da escola bíblica infantil. Todavia, é também necessário um conhecimento básico sobre as características das crian-

1 Bacharel em Teologia pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA, 2016), Canoas, RS. Especialização em Teologia e Ministério Pastoral (ULBRA, 2019). Artigo de conclusão para obtenção da Habilitação ao Ministério Pastoral, Seminário Concórdia (2019).

2 Professor orientador. Bacharel em Teologia (1997), Seminário Concórdia de São Leopoldo. Mestrado em Teologia Sistemática (2008), Concordia Seminary, St. Louis, USA. Doutor em Educação (2018) pela Universidade LaSalle, Canoas, RS.

ças que irão ser ensinadas. Partindo desse pressuposto, buscou-se neste artigo um diálogo entre a Teologia e a Pedagogia. As características específicas das pessoas, conforme a faixa etária, ajudam na compreensão de sua personalidade e na edificação do processo educacional. Jean Piaget é o teórico que promoveu o maior avanço na descrição e explicação do processo de construção do conhecimento infantil. Esta investigação é de cunho qualitativo e de natureza exploratória. Como procedimento técnico de investigação foi usada a pesquisa bibliográfica. Os resultados da investigação apontam para o fato de que essas descobertas possibilitam que o professor planeje e trabalhe com atividades adequadas aos estágios em que as crianças se encontram, consolidando assim, progressos cognitivos através de aulas e modificações do pensamento de cada aluno, proporcionando um crescimento mental sadio e fortalecimento da fé cristã.

Palavras-chave: Escola bíblica. Faixa etária. Piaget. Teoria do Desenvolvimento.

Abstract: The topic of this article is about human development from three to seven years old and its implications for Christian teaching through the Sunday School. The research focused on the preparation of the person who will serve as a teacher in this kind of classes. There is basic knowledge for the training of the Sunday School teacher: Bible study, Systematic Theology, objectives, organization and administration of this department. However, a basic knowledge of the characteristics of the children to be taught is also required. Based on this assumption, this article sought a dialogue between Theology and Pedagogy. The specific characteristics of the people according to the age group help in the understanding of their personality and in the edification of the educational process. Jean Piaget is the theorist who promoted the greatest advance in the description and explanation of the process of child knowledge construction. This research is qualitative and exploratory in nature. Bibliographic research was used as the technical procedure of investigation. The results of the investigation point to the fact that these discoveries enable the teacher to plan and work with activities appropriate to the stages in which children are, thus consolidating cognitive progress through classes and changes in the thinking of each student, providing a healthy mental growth, and strengthening of the Christian faith.

Keywords: Bible School. Age group. Piaget. Theory of Development.

INTRODUÇÃO

Quais os conhecimentos necessários para um professor de escola bíblica para o trabalho com as crianças de três a sete anos? Quais as características desta faixa etária e como se dá o processo de ensino e aprendizagem? Quais as competências necessárias para a função de professor de escola bíblica nesta faixa etária? Estas são indagações que este artigo se propõe a investigar e articular no sentido de prover subsídios que auxiliem professores envolvidos na formação cristã de nossos pequeninos.

Quando Jesus disse: “Deixai vir a mim os pequeninos, não os embraçais, porque dos tais é o reino de Deus” (Mc 10.14), certamente ele tinha como principal objetivo a salvação e a segurança que os pequenos têm em seus braços. A missão da igreja é representar a Jesus Cristo provendo para as crianças a salvação e a confiança em Jesus. Um dos instrumentos que a Igreja Evangélica Luterana do Brasil (IELB) utiliza para cumprir o seu mandado é a escola bíblica infantil, ou, escola dominical. Seu principal objetivo se constitui em ensinar a Palavra de Deus a todas as crianças (MANUAL DE EVANGELIZAÇÃO, 2000, p.41-42).

O ponto em discussão nesta pesquisa é sobre o preparo adequado daquele que desempenha a função de professor na escola bíblica infantil. Existe um consenso de que, além de conhecer as doutrinas fundamentais da fé cristã, é também necessário um conhecimento básico sobre as características das crianças que irão ser ensinadas (MANUAL DE EVANGELIZAÇÃO, 2000, p.39).

Partindo desse pressuposto, torna-se relevante um diálogo entre a Teologia e a Pedagogia. A mensagem da Palavra de Deus não deve jamais mudar. Mas a Pedagogia, cuja tarefa é também refletir sobre um conjunto de processos e técnicas de ensinar, pode ser um valioso auxílio na busca por esse conhecimento (SILVA, 1981, p.152). Além disso, e talvez isso seja o mais importante, a Pedagogia não trata apenas de técnicas ou métodos de ensino, mas ela é um conjunto de ideias a respeito da prática do ensino e da aprendizagem (DURKHEIM, 2016, p.18). Em outras palavras, a Pedagogia envolve um campo amplo de ação, porque seu objeto de exame é todo o processo educacional. Esta ampliação do conceito de pedagogia permite concluir que “ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos peda-

ços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar” (LIBÂNEO, 2010, p.26).

Essa proposta de diálogo entre a Teologia e a Pedagogia não é nova. Felten (2018), por exemplo, explora o tema da educação cristã à luz dos estudos de Jean Piaget e sua teoria do desenvolvimento cognitivo da criança e do adolescente. Os resultados desta investigação apontam para o fato de que o ensino confirmatório na faixa etária correspondente ao período das operações concretas, isto é, a partir dos 7-8 anos, é uma possibilidade real a ser levada em conta ao definir a idade de ingresso do ensino catequético. Neste sentido, é relevante a investigação do ensino na educação cristã na fase anterior, de 3-7 anos, em que o papel do professor de escola bíblica é fundamental na atividade de ensino.

LUTERO E O ENSINO

Lutero se posicionou sobre a capacitação docente de forma geral, mas seu princípio pode ser lembrado no contexto do professor de escola bíblica infantil. “Para ensinar e educar bem as crianças precisa-se de gente especializada” (LUTERO, 1995, p.308). Além disso, é necessário investir dinheiro na educação (LUTERO, 1995, p.305).

No sermão sobre o dever de mandar os filhos à escola (1530), Lutero enaltece a figura do professor ao falar sobre a tarefa de ensinar.

Resumidamente quero dizer o seguinte: a um professor ou mestre dedicado e piedoso ou a quem quer que seja que eduque e instrua fielmente os meninos, jamais se pode se recompensar o suficiente e não há dinheiro que o pague [...]. No entanto, entre nós essa tarefa continua desprezada tão escandalosamente, como se não valesse nada. Não obstante, querem ser cristãos. De minha parte, se pudesse ou tivesse que abandonar o ministério da pregação e outras incumbências, nada mais eu desejaria tanto quanto ser professor ou educador de meninos. Pois eu sei que, ao lado do ministério da pregação, esse ministério é o mais útil, o mais importante e o melhor (LUTERO, 1995, p.359).

Esse preparo que se requer dos professores não é apenas o conhecimento a respeito das verdades bíblicas, mas tudo o que pode agregar no desempenho qualificado de sua função de mestre. Para Griffin (1990, p.32), o professor deve ser selecionado com cuidado e ter a oportunidade para crescer tanto na fé, quanto no preparo pedagógico, porque ele não só ensina pelo que fala, mas também pelo que é.

Assim, um dos objetivos deste artigo foi investigar, em diálogo com a Pedagogia, o processo de ensino-aprendizagem de crianças de três a sete anos e possíveis implicações para a escola bíblica infantil no contexto da IELB. Esta investigação é de cunho qualitativo e de natureza exploratória. Como procedimento técnico de investigação, foi usada a pesquisa bibliográfica.

O PROFESSOR E A ESCOLA BÍBLICA

O contexto de mundo globalizado mudou a forma de se entender o preparo para o educador e para o professor. As rápidas mudanças na sociedade exigem de professores e de educadores um contínuo ato de se preparar para sua tarefa docente. Delors (2003, p.104) afirma que “[...] doravante, temos de aprender ao longo de toda a vida”.

Há a necessidade, por parte de educadores e professores, de novas competências que deem condições para lidar com a educação neste novo século. “Os analfabetos de amanhã não serão os que não aprendem a ler e a escrever, mas os que não aprenderam a aprender por toda a vida” (ASSMANN; SUNG, 2003, p.210). A educação exige do educador sempre mais.

Educadores, onde estão? Em que covas terão se escondido? Professores, há aos milhares. Mas o professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor. Educador, ao contrário, não é profissão; é vocação. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança (ALVES, 2001, p.16).

No que diz respeito ao contexto eclesial, Silva (1981, p.16) enfatiza unidades necessárias para prover conhecimentos básicos para a capacitação do professor de escola bíblica infantil, a saber: estudo da Bíblia, Teo-

logia Sistemática, objetivos, organização e administração da escola bíblica infantil.

Para Griffin (1990, p.37) os professores devem ser encorajados a estudar a Bíblia em casa, pois a intimidade com a Bíblia é essencial. Um professor não pode comunicar aquilo que não pratica e não crê. Crianças são especialistas em detectar artificialismos. Sob este prisma, a escola bíblica existe para prover condições para que o povo de Deus possa se reunir regularmente para estudar a Palavra de Deus por meio da qual o Espírito Santo nutre a fé e a vida cristã e haja crescimento espiritual. Todavia, não se pode encarar a escola bíblica como uma agência moralista, com visões de personagens bíblicos como heróis e outros como vilões, uns para seguir e outros para evitar. Esta é uma visão que considera que temos poder de nos tornarmos bons e aceitáveis perante Deus. Por isso a mensagem deve ser apresentada em lei e evangelho. Cada lição trabalhada precisa deixar claro para os alunos que, diante de Deus, por nós mesmos estamos abandonados e cheios de pecados, e agora temos uma nova vida com Deus por causa do seu grande amor revelado na vida e obra de Jesus Cristo (GRIFFIN, 1990, p.11-14).

O segundo conhecimento básico que capacita o professor da escola bíblica infantil é a Teologia Sistemática ou doutrinária. De acordo com Silva (1981, p.80) o termo doutrina significa ensino normativo, regra de fé e prática. Sendo assim, é um assunto sério que pode influenciar tanto para o bem quanto para o mal. A doutrina pura e sã é uma bênção para o cristão e para a Igreja, todavia a doutrina falsa corrompe, contamina, destrói. Biermann (2008, p.10) salienta que Deus confiou a questão do ensino da fé para a sua igreja fazer para todos aqueles que vêm depois. Essa tarefa deve ser realizada com muito cuidado e fidelidade em cada geração.

DOIS ASPECTOS NA TAREFA DE ENSINAR

A tarefa de ensinar está composta de dois aspectos distintos: o primeiro diz respeito à diligência em ensinar a doutrina e a verdade do cristianismo, ou seja, ensinar o conteúdo da fé. Os teólogos chamam esta fé de *fides quae creditur* – a fé que é crida. É a fé no sentido *do que* e *o que* os cristãos creem e confessam. O segundo aspecto se refere ao anúncio do evangelho. Durante o ensino, o evangelho que cria a fé é proclamado. Todavia, somos obrigados

a repensar na realidade de que a fé (*quae creditur*) pode ser moldada pelo exemplo que é mostrado, pelas atitudes, práticas, hábitos e comportamentos do professor. Nesse sentido, o professor está moldando a fé dos alunos e os instruindo na fé (BIERMANN, 2008, p.10-11). Por isso a tarefa de ensinar a Palavra de Deus é difícil. O futuro da igreja depende da transmissão exata da verdade da fé. Entretanto os educadores não estão sozinhos nessa sublime tarefa. “Deus está conosco através do poder do Espírito Santo quando nós ouvimos o evangelho e recebemos seus Sacramentos” (BIERMANN, 2008, p.11).

Organização é outra coisa muito importante, pois permeia toda a criação de Deus. A desorganização e a desordem destroem a vida de qualquer pessoa, igreja ou organização secular. A organização da escola bíblica tem forma tríplice: ela é pessoal, material e funcional (SILVA, 1981, p.125). A organização pessoal se refere às pessoas que dela fazem parte, diretoria, professores e alunos. Silva (1981, p.126) destaca a responsabilidade dos professores por lidarem diretamente como o aluno e com o ensino.

Nesse sentido, Griffin (1991, p.15) salienta que a equipe de ensino é o “coração da escola dominical”. Por isso, o pastor e a comissão de educação cristã, ao recrutar ou formar novos professores, devem providenciar treinamento adequado, assisti-los em questões de ensino, ajudá-los a planejar todo o programa e apoiá-los em seu ofício docente.

A organização material, por sua vez, diz respeito às estruturas, como o prédio, mobiliário e material didático. Tudo isso deve estar apropriado para uso e adequado à idade dos alunos (SILVA, 1981, p.126). Griffin (1991, p.39-40) atenta ainda para o fato de que o ambiente e os equipamentos podem influenciar os alunos, pois à medida que eles percebem que a congregação dedica recursos e cuidados na disposição das instalações físicas agradáveis e materiais adequados, eles reconhecerão que a escola bíblica é importante.

A organização funcional trata do funcionamento da escola bíblica, visando à consecução de seus objetivos. De acordo com Silva (1981, p.126), grande responsabilidade tem o pastor e a comissão ou a equipe que dirige a escola bíblica neste ponto. Aqui, estão envolvidas as diretrizes da espiritualidade, o ensino da Palavra, a eficiência das aulas e o planejamento.

Ao falar sobre planejamento, Seibert (2004, p.14) aponta para três importantes pontos no planejamento do ensino:

a) Conhecer a realidade do aprendente (sondagem) e, a partir dela, fazer um diagnóstico; b) elaborar um plano (determinar os objetivos, selecionar e organizar os procedimentos de ensino; selecionar recursos; selecionar procedimentos de avaliação); c) executar o plano, lembrando que a reação dos alunos ou as circunstâncias do ambiente exigirão adaptações e alterações no planejamento (SEIBERT, 2004, p.14).

Com certeza, todos esses aspectos estruturais, materiais e funcionais influenciam e contribuem para um desenvolvimento adequado do trabalho feito pela escola bíblica.

PEDAGOGIA E PSICOLOGIA EDUCACIONAL

Uma outra investigação possível é sobre a necessidade de saberes psicopedagógicos por parte do professor de escola bíblica infantil. São necessários saberes pedagógicos ao professor que atua num contexto eclesial? De acordo com Rodrigues (2010, p.133):

Para quem atua em contextos de Educação Cristã Contínua, aponta-se a necessidade de formação pedagógica que permita olhar para as pessoas; ler sua realidade a partir do ponto de vista delas; entender suas fases de desenvolvimento, sua linguagem e capacidade de compreensão e assimilação dos conteúdos de fé, com o objetivo de auxiliar na apropriação e aplicação desses conteúdos em suas vidas, num processo contínuo e crescente de envolvimento e compromisso pessoal e diário com o Deus vivo revelado (RODRIGUES, 2010, p.133).

Para Silva (1986, p.8), o preparo pedagógico deve acontecer de forma simultânea ao conhecimento da Palavra de Deus. Esses dois elementos devem estar integrados à atividade do professor, habilitando-o para o desempenho de sua função. Ao falar sobre o desenvolvimento psicopedagógico, Rodrigues (2010, p.133) afirma que os seres humanos apresentam características específicas conforme a faixa etária. Essas características ajudam na compreensão de sua personalidade e na edificação do processo educacional.

Jean Piaget é visto como o teórico que promoveu o maior avanço na descrição e explicação do processo de construção do conhecimento infantil. Ele explica como a criança percebe a realidade e como ela pode agir frente às demandas do meio em cada momento do seu desenvolvimento (RIES, 2002, p.59).

A teoria desenvolvida por Jean Piaget é conhecida como Epistemologia Genética. As duas fontes dessa teoria são: a) o conhecimento científico (epistemologia) e b) a gênese (origem) desse conhecimento (genética). Sendo assim, o foco de sua teoria é o sujeito epistêmico, o indivíduo em seu processo de construção do conhecimento (NOGUEIRA, 2015, p.125).

Piaget defende uma visão interacionista de desenvolvimento. Em suas pesquisas, investigou cientificamente como se forma o conhecimento. Para ele, o estudo criterioso e profundo da maneira pela qual as crianças constroem as noções fundamentais de conhecimento lógico (tempo, espaço, objeto, causalidade, etc) poderia compreender a gênese e a evolução do conhecimento humano (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p.37).

Nesse sentido, Piaget (2012, p.1) afirma que o conhecimento:

[...] não pode ser concebido como algo predeterminado nem nas estruturas internas do sujeito, porquanto estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nas características preexistentes do objeto, uma vez que elas só são conhecidas graças à mediação necessária dessas estruturas, e que estas, ao enquadrá-las, enriquecem-nas. [...] Todo conhecimento contém um aspecto de elaboração nova, e o grande problema da epistemologia consiste em conciliar essa criação de novidades com o fato duplo de que, no terreno formal, elas se fazem acompanhar de necessidades imediatamente elaboradas, e de que, no plano do real, permitem (e são, de fato, as únicas a permitir) a conquista da objetividade (PIAGET, 2012, p.1).

Sendo assim, Piaget abordou o processo de construção do conhecimento, desde o nascimento até a idade adulta, embora seu enfoque principal tenha sido o desenvolvimento infantil. Por volta de 1905, Piaget trabalhou com dois psicólogos franceses, Binet e Simon, que buscavam elaborar um instrumento para medir a inteligência das crianças que frequentavam as escolas francesas. Ao analisar as respostas das crianças que realizaram o teste,

Piaget se interessou pelas respostas erradas das crianças, compreendendo que elas somente erravam porque as respostas eram avaliadas a partir do ponto de vista de um adulto. Ou seja, as respostas daquelas crianças tinham uma lógica própria. A partir de então, Piaget se propôs a investigar como, através de quais mecanismos, a lógica infantil se torna em lógica adulta (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p.37).

Piaget identifica dois tipos de conhecimento: o físico e o lógico-matemático. Sendo assim, o conhecimento físico advém daquelas ações em que é necessário conhecer a estrutura física dos objetos a partir da interação com eles. Assim, é necessário que a criança explore o objeto em questão: puxe-o, empurre-o, sacuda-o e descubra como esse objeto reage à sua interação. Já o conhecimento lógico-matemático tem raízes nas aprendizagens internas e “não depende, unicamente, da relação física das crianças com os objetos, mas sim do pensamento da criança sobre o objeto, ou seja, é uma ação que resulta do julgamento do raciocínio infantil” (VALLE, 2014, p.13).

Na teoria piagetiana, a inteligência é uma adaptação biológica. A adaptação, que é uma das funções invariantes³ do desenvolvimento cognitivo, ocorre quando o organismo “se transforma em função do meio e essa variação tem por efeito um incremento do intercâmbio entre o meio e aquele, favorável à sua conservação, isto é, à conservação do organismo” (PIAGET, 1970, p.16).

Essa adaptação funciona como um equilíbrio entre a assimilação e acomodação. No processo de desenvolvimento cognitivo há os dois lados da moeda: por um lado, a agregação de novos conhecimentos a uma estrutura cognitiva, isto é, a assimilação. Por outro lado, o novo conhecimento produz um reajuste nos esquemas de ação, ou seja, a acomodação (RIES, 2002, p.59).

A atuação recíproca desses dois mecanismos (acomodação e assimilação) “promove a modificação e/ou criação de esquemas motores ou mentais (operações) que permitirão melhores condições para o sujeito interagir com o mundo” (NOGUEIRA, 2015, p.129).

3 Ou seja, todas as crianças vão passar por estágios do desenvolvimento cognitivo na sequência apresentada por Piaget. Etapas: sensório-motor (do nascimento aos dois anos); pré-operatório (3 aos 6 anos); operatório-concreto (7 aos 12 anos) e operatório-formal: 12 anos em diante. Há, no entanto, flexibilidade nas idades. Portanto, considera-se que as idades de início e fim das etapas apresentadas podem ter alguma variação (VALLE, 2014, p.18).

Vale ressaltar que tanto o lado cognitivo do ser quanto o lado afetivo são considerados na teoria de Piaget. Para ele, a vida afetiva e a vida cognitiva, embora diferentes, são inseparáveis (PIAGET, 2013, p.32).

Seria impossível raciocinar, até mesmo em matemática pura, sem experimentar determinados sentimentos e, inversamente, não existem afeições sem um grau mínimo de compreensão ou discriminação; portanto, um ato de inteligência supõe, por sua vez, uma regulação energética interna (interesse, esforço, facilidade etc.) e externa (Valor das soluções procuradas e dos objetos sobre os quais incide a pesquisa), mas essas duas regulagens são de natureza afetiva e permanecem comparáveis a todas as outras regulações da mesma ordem. Reciprocamente, os elementos perceptivos ou intelectuais – suscetíveis de serem encontrados em todas as manifestações emocionais – suscitam o interesse da vida cognitiva, à semelhança do que ocorre com qualquer outra reação perceptível ou inteligente (PIAGET, 2013, p.33).

De acordo com Piaget (1970, p.18-19), outra função invariante do desenvolvimento cognitivo é a organização. Do viés biológico, a organização é inseparável da adaptação, pois são complementares dentro de um mecanismo único, sendo a organização o aspecto interno do processo, e a adaptação, o aspecto externo. A organização abrange as relações que se estabelecem entre as partes e o todo. Nesse sentido, Piaget (1970, p.19) esclarece:

Cada operação intelectual é sempre relativa a todas as outras e que os seus elementos próprios são regidos por esta mesma lei. [...] Todo e qualquer ato de inteligência supõe um sistema de implicações mútuas e de significações solidárias. [...] A “concordância do pensamento com as coisas” e a “concordância do pensamento consigo mesmo” exprimem essa dupla invariante funcional da adaptação e da organização. Ora, esses dois aspectos do pensamento são indissociáveis: é adaptando-se às coisas que o pensamento se organiza e é organizando-se que estrutura as coisas (PIAGET, 1970, p.19).

A construção do conhecimento é algo sequencial, denominado estádios, sendo que cada um deles é necessário e cada um resulta do precedente (exceto o primeiro) e prepara para o seguinte (exceto o último).

Como há uma ordem constante na sucessão das etapas, não é possível acelerar ou retardar de uma maneira significativa esse desenvolvimento (RIES, 2002, p.61).

James Fowler também sistematizou a teoria do desenvolvimento em torno de etapas, denominados de estágios da fé. Todavia, a fé como “ação salvífica de Deus e [...] obra do Espírito Santo não pode ser ensinada”, pois não é a “fé que se desenvolve, mas sim a pessoa crente em suas formas de vida, em seus modos de expressão, em sua capacidade ideativa, etc” (RODRIGUES 2010, p.132).

A teoria do desenvolvimento dos estágios da fé, de Fowler, conceitua o viver humano como aquele que gira em torno de perguntas de fé que possibilitam chegar a um sentido para a vida. Fowler apresenta esses estágios num “movimento espiral ascendente”. Isso significa que em cada novo estágio há um resgate, uma ampliação, uma reestruturação e uma incorporação de aspectos dos estágios anteriores. Aqui está a importância de o educador cristão conhecer os estágios que antecedem a faixa etária em que atua, para identificar facilidades e dificuldades possíveis no desenvolvimento do processo de aprendizagem na fé (RODRIGUES, 2010, p.134).

De acordo com Fowler (1992, p.105) nossa adaptação no mundo em que ingressamos com o nascimento depende do progresso de nossa maturação global, bem como da interação com o ambiente. Fowler (1992, p.103-168) apresenta 6 estágios da fé: pré-estágio: lactância e fé indiferenciada (0 – 2 anos); estágio 1: fé intuitivo-projetiva (3 a 6 ou 7 anos); estágio 2: fé mítico literal (7 aos 12 anos); estágio 3: fé sintético-convencional (adolescência a partir dos 13 anos); estágio 4: fé individualizante-reflexiva; estágio 5: fé conjuntiva; estágio 6: fé universalizante.

Piaget, como já tinha sido exposto acima, também define nomes para os estágios do desenvolvimento infantil: sensório-motor (0-2 anos), pré-operatório (3 a 7 anos), operacional-concreto (7 aos 12 anos) e operacional formal (12 anos em diante) (PIAGET, 1997, p.17-68).

Ao falar sobre os estágios, Piaget faz referência aos mecanismos funcionais comuns a todos os estágios. Isso implica que toda ação (movimento, pensamento ou sentimento) corresponde a uma necessidade. Sendo assim, a criança somente executa uma ação exterior ou interior quando impulsionada por um motivo – uma necessidade (necessidade elementar, interesse, pergunta) (PIAGET, 1997, p.15-16).

Cabe ressaltar que todas as crianças passarão por esses estágios, e cada um será superado mais cedo ou mais tarde, levando em conta as condições do desenvolvimento biológico de cada um, mas também outros fatores, como o desenvolvimento nos meios sociocultural e familiar em que vivem. Nessa ótica, Nogueira (2015, p.130) salienta:

As experiências com outras crianças, adultos, professores e irmãos, por exemplo, a manipulação de objetos variados – como brinquedos, jogos, blocos – e, principalmente, o contato com os meios escolar e familiar – com suas variedades de interações e vivências no dia a dia – são bases fundamentais para o desenvolvimento intelectual, racional, moral e linguístico, o que aponta para a interação social como condição necessária para a evolução mental da criança (NOGUEIRA, 2015, p.130).

Tudo isso nos leva a refletir sobre a responsabilidade primordial dos pais, mas também dos demais agentes educacionais que fazem parte do processo de formação da criança, como pastores e professores de escola bíblica. Todos colaborarão de forma positiva ou negativa no processo de formação da criança.

Em razão da amplitude de cada estágio, serão abordados os três primeiros estágios, especialmente o pré-operatório (3 a 7 anos), em função de ter sido este o estágio a ser investigado de forma especial neste trabalho.

ESTÁGIO SENSORIO-MOTOR – DE 0 A 2 ANOS

Este estágio é chamado de “sensorio-motor” por compreender a “organização dos esquemas sensoriomotores até os atos de inteligência prática por compreensão imediata e as subestruturas práticas das futuras noções” (RIES, 2002, p.62). Sendo assim, a criança mostra a sua inteligência ao responder com movimentos aos estímulos que percebeu sensorialmente.

A inteligência aparece antes da linguagem, que é o pensamento interior que supõe o emprego de signos verbais. A inteligência é totalmente prática, que se refere ao manejo de objetos (PIAGET, 1997, p.19). Dentro desse primeiro estágio há uma evolução cognitiva. Uma criança com idade de dois anos é cognitivamente e afetivamente distinta de um bebê recém-nascido.

Aos dois anos, a criança já dispõe de um arranjo de esquemas cognitivos e afetivos mais amplo e sofisticado. Essa evolução se dá por meio das ações da criança sobre o meio ambiente, as quais resultam em contínuas assimilações e acomodações, que por sua vez, resultam em mudanças qualitativas e quantitativas dos esquemas construídos (WADSWORTH, 1997, p.40).

O período que se estende do nascimento à aquisição da linguagem é marcado por um extraordinário desenvolvimento da mente. Sua importância é algumas vezes subestimada por não ser acompanhada de palavras que permita acompanhar, passo a passo, o progresso da inteligência e das emoções, como acontece depois. No entanto, o desenvolvimento mental que ocorre nesse período determina o curso inteiro da evolução psicológica [...] No início deste desenvolvimento, o bebê incorpora tudo a si próprio – ou, em termos mais precisos, a seu próprio corpo – enquanto que no final do período, isto é, quando a linguagem e o pensamento despontam, ele está para todos os propósitos práticos, mas um elemento ou entidade entre outros, em um universo que gradualmente ele próprio constrói, e o qual futuramente ele irá experimentar como externo a ele (PIAGET, 1967, p.8-9).

Piaget também destaca que nesse estágio a criança construirá as noções centrais de espaço. No início há tantos espaços, descoordenados entre si, quanto domínios sensoriais, como por exemplo, os espaços bucal e tátil. Contudo, no fim do segundo ano, está concluído um espaço geral que abarca todos os outros, “caracterizando as relações dos objetos entre si e os contendo na sua totalidade, inclusive o próprio corpo” (PIAGET, 1997, p.21).

Nesta fase também é constituída a noção da causalidade, assim como a noção da evolução da afetividade, que está sempre conectada à inteligência, pois “afetividade e inteligência são, assim, indissociáveis e constituem os dois aspectos complementares de toda conduta humana” (PIAGET, 1997, p.22). Nogueira (2015, p.132) lembra que nesse estágio a criança se encontra “presa” ao “aqui” e “agora” por ainda não conseguir representar o que não se encontra presente (representação simbólica) que veremos no estágio seguinte, denominado por Piaget como pré-operatório.

Ao tratar desse estágio, Fowler (1992, p.54) destaca a importância de

os pais transmitirem “um senso de fidedignidade e confiabilidade não tanto pela quantidade de alimento ou demonstrações de amor que proporcionam, mas pela qualidade e consistência de seus cuidados”. Isso fica claro no modo em que os pais seguram a criança, como lidam e orientam-na por meio de permissões ou concessões, transmitindo à criança uma convicção profunda de que há sentido no que estão fazendo. Com isso, a criança, sentindo-se querida e incluída, sente um senso interior de fidedignidade e confiabilidade (FOWLER 1992, p.54).

As sementes da confiança, coragem, esperança e amor fundem-se de uma forma indiferenciada e contendem com ameaças de abandono sentidas pelo bebê, inconsistências e privações no ambiente da criança. Embora seja realmente um pré-estágio e em grande parte inacessível à pesquisa empírica [...], a qualidade de mutualidade e a força da confiança, autonomia, esperança e coragem (ou seus opostos) desenvolvidas nesta fase estão subjacentes a (ou ameaçam solapar) tudo que virá mais tarde no desenvolvimento da fê (FOWLER, 1992, p.106).

Sem dúvida que o pré-estágio (sensório-motor) pode influenciar os estágios seguintes, tanto positivamente quanto negativamente com relação à mutualidade, tanto na direção do narcisismo que domina e distorce a mutualidade quanto às experiências negligentes ou inconsistentes, que “podem encerrar o bebê em padrões de isolamento e mutualidade falha” (FOWLER, 1992, p.107).

ESTÁGIO PRÉ-OPERATÓRIO – DOS 2 AOS 7 ANOS

Nesse estágio, as mudanças de conduta são profundas, tanto no aspecto afetivo quanto no intelectual. Com o aparecimento da linguagem, a criança torna-se “capaz de restituir suas ações passadas sob forma de narrativas e de antecipar suas ações futuras pela representação verbal” (PIAGET, 1997, p.24). É uma transformação muito importante na vida da criança em seu relacionamento consigo mesma, com outras pessoas e coisas. A inteligência começa a se abstrair do contexto operatório e prático que estava imerso no estágio sensorial-motor (POHIER, 1971, p. 36-38).

As consequências do aparecimento da linguagem para o desenvolvimento mental da criança, são:

[...] uma possível troca entre os indivíduos, ou seja, o início da socialização da ação; uma interiorização da palavra, isto é, a aparição do pensamento propriamente dito, que tem como base a linguagem interior e o sistema de signos, e, finalmente, uma interiorização da ação como tal, que, puramente perceptiva e motora que era até então, pode daí em diante se reconstituir no plano intuitivo das imagens e das “experiências mentais”. Do ponto de vista afetivo, segue-se uma série de transformações paralelas, desenvolvimento de sentimentos interindividuais (simpatias e antipatias, respeito, etc.) e de uma afetividade inferior organizando-se de maneira mais estável do que no curso dos primeiros estágios (PIAGET, 1997, p.24).

Com isso, destaca-se a linguagem como um poderoso instrumento para conquistar o mundo, e, ao mesmo tempo, possibilita uma distância da ação. Por exemplo, não é necessário pegar uma panela que está no fogão para constatar que ela está quente. Basta ouvir a palavra “quente”. Através da linguagem, a criança vai aprendendo ideias que a ajudam a se orientar em seu mundo (KLEIN; STRECK; WACHS, 1989, p.68).

A linguagem proporciona à criança uma troca e uma comunicação com o meio em que ela está inserida, permitindo que ela represente o que se encontra ausente e comunicando-se com o ambiente social, expressando seu mundo interior e o constituindo, ao mesmo tempo. As relações de subordinação da criança em relação aos adultos aparecem neste estágio, que se tornam modelos a serem copiados, por serem vistos como grandes e fortes (NOGUEIRA, 2015, p.133).

Ries (2002, p.70) retrata a linguagem falada como sendo “um veículo de conceitos e noções que pertencem a todos e reforçam o pensamento individual com um vasto sistema de pensamento coletivo”. Assim, a criança tem a “capacidade de reconstituir o passado, e portanto, de evocá-lo na ausência de objetos sobre os quais se referiram as condutas anteriores, de antecipar as ações futuras, ainda não executadas, e até substituí-las, às vezes, pela palavra isolada, sem nunca realizá-las” (PIAGET, 1997, p.27). Em outras palavras, a criança pode contar as suas ações, rememorar seu passado, pensar no futuro

e substituir as ações. De certa forma, algo importante para aqueles que irão proclamar a mensagem da cruz para estas crianças, anunciando a lei, mas também o evangelho, o perdão, vida e salvação que temos em Cristo.

Fowler (1992, p.108), destaca que neste estágio há uma crescente consciência de identidade (“eu” e “meu”) e de autonomia. A criança diz “não” com frequência e com convicção. Devido ao seu forte egocentrismo, a criança está muito centrada em si mesma, limitada à sua própria perspectiva e aos seus próprios sentimentos, caracterizando-a como tendo uma perspectiva egocêntrica. Seu pensamento e suas conclusões são baseados predominantemente na intuição e na percepção. Sua consciência é exterior, ou seja, a criança percebe e sente o que é certo e errado, bom e mau, a partir de pistas externas, dos pais e de outros adultos do seu relacionamento. Porém ainda não tem uma autoconsciência ou consciência interior (FOWLER, 1992, 56-62).

Levando isso em consideração, quem educa crianças dessa faixa etária precisa entender que elas estão aprendendo a compreender o pensamento do outro e ainda não conseguem aprender com o exemplo do outro. Outro ponto é que a criança dessa faixa etária acredita que todas as pessoas pensam e agem como ela, sendo comum inventar palavras para expressar sua opinião, como se todos pensassem da mesma forma (VALLE, 2014, p.20).

É neste estágio que os famosos “porquês” aparecem. Para Piaget (1997, p.30), a “análise da maneira como a criança faz suas perguntas, coloca em evidência o caráter ainda egocêntrico de seu pensamento”. Sendo assim, esse pensamento egocêntrico dificulta a resolução dos problemas cotidianos das crianças, pois sua percepção de mundo é apenas a partir do seu ponto de vista. Por outro lado, Silva (1981, p.62) nos mostra que a curiosidade é um reflexo útil para a educação. Essa solicitação constante de informações confirma a oportunidade do aproveitamento desta fase para iniciar um ensino sistemático das lições bíblicas na escola bíblica. A criança aprende rápido, mas também esquece rápido. Contudo, o professor não pode ficar desapontado, pois ela pode até esquecer a mensagem, mas jamais esquecerá os seus “efeitos”.

Esse estágio também é marcado pela construção da função simbólica, que envolve a linguagem e outros três aspectos: o desenho, o jogo simbólico e a imitação. Piaget (1997, p.28) afirma que “entre duas crianças, aparece uma forma de jogo, muito característica da primeira infância e que sofre

intervenção do pensamento, mas um pensamento individual quase puro com um mínimo de elementos coletivos: é o jogo simbólico, ou jogo de imaginação e imitação”.

O jogo simbólico é “uma atividade real do pensamento, que consiste em satisfazer o eu por meio de uma transformação do real em função dos desejos; não é um esforço de submissão do sujeito ao real e sim uma assimilação deformada da realidade ao eu” (RIES, 2002, p.70). Tendo isso em vista, podemos afirmar que brincar na faixa etária de 2 a 7 anos não é somente divertir-se, é aprender a viver. Aqui, aquela famosa frase faz muito sentido: “para a criança, brincar é coisa séria”. A brincadeira aproxima a criança da realidade em que vive e a auxilia a formar as estruturas que serão necessárias para a compreensão do mundo de forma mais completa (VALLE, 2014, p.21). Nesse sentido, pode-se afirmar que os jogos e as brincadeiras são elementos privilegiados no desenvolvimento das crianças. Cabe aos professores utilizarem recursos lúdicos que aliem o aprendizado e a diversão que o jogo e a brincadeira proporcionam.

Na imitação diferida, a criança reproduz condutas de outros em momentos bem diferentes. Silva (1981, p.62) aponta para o fato de que a criança imita os pais, irmãos e o professor. Professores dessa fase devem revelar caráter de mansidão, simplicidade, simpatia, serenidade e amor. Isso ficará gravado em seus corações.

Nessa fase também podemos destacar a imagem mental. Ries (2002, p.70) afirma que a imagem mental “envolve lembranças e estados íntimos e pessoais”. James Fowler aponta para isso ao afirmar que:

A educação, nesta idade – no lar, [...] na igreja [...], tem uma tremenda responsabilidade pela qualidade das imagens e histórias que proporcionamos como dons e guias para a fértil imaginação de nossas crianças. Tendo em vista que as apropriações e as construções pessoais de sentido com estes elementos simbólicos por parte da criança são imprevisíveis e tendo em vista que insistir na ortodoxia conceptual nesta idade é prematuro e perigoso, os pais e professores deveriam criar uma atmosfera em que a criança possa expressar livremente, de modo verbal e não-verbal, as imagens que estiver formando. Onde se encoraja e permite esta expressão, a criança é levada a sério e os adultos podem fornecer auxílio apropriado para lidar com as imagens deformadoras, dis-

torcidas ou destrutivas que a criança estiver formando (FOWLER 1992, p.116).

Sendo assim, nessa fase as crianças possuem uma imaginação criativa, cheia de fantasias, sendo um potencial a ser devidamente utilizado pelo professor em suas aulas (SILVA, 1981, p.62). Para Rodrigues (2010, p.135) nesta fase, as narrativas por parábolas contribuem para o nascimento da imaginação. O realismo das narrativas ajuda as crianças a externalizarem ansiedades e acharem imagens ordenadoras para sua vida.

Neste sentido, Klein; Streck; Wachs, (1989, p.67), ao falarem sobre a imaginação, afirmam que a criança pode reunir as suas muitas experiências e impressões em imagens capazes de darem sentido à vida no presente e no futuro. Como exemplo, os autores destacam que se Deus é constantemente usado como recurso para disciplinar e corrigir a criança, ela tenderá a formar uma imagem de Deus como policial ou fiscal. Por isso, o perigo é explorar de maneira indevida a capacidade de fantasiar e imaginar, fixando nas crianças imagens que criam medo ou que reforçam tabus e preconceitos.

A transição para a fase seguinte se dá através da crescente preocupação da criança em saber como as coisas são e em esclarecer para si mesma as bases de distinção entre o que é real e o que aparenta ser (FOWLER, 1992, p.17).

ESTÁGIO OPERACIONAL CONCRETO

Uma mudança decisiva no desenvolvimento mental da criança se dá em torno dos sete anos. É uma fase que é denominada por Piaget de “estágio operacional concreto”. Em cada um dos aspectos complexos da vida psíquica (inteligência, vida afetiva, relações sociais, atividade individual) nota-se o aparecimento de “formas de organização novas, que completam as construções esboçadas no decorrer do período precedente, assegurando-lhes um equilíbrio mais estável e que também inauguram uma série ininterrupta de novas construções” (PIAGET, 1997, p.40).

Nesta nova fase, há um aumento da capacidade de concentração quando a criança trabalha sozinha e no trabalho em grupo, como na questão dos jogos com regras (NOGUEIRA, 2015, p.135). Enquanto na primeira infân-

cia, entre jogadores de 4 a 6 anos, procuram imitar os exemplos dos mais velhos e a observância de algumas regras, e jogam sem se importar com as regras do vizinho, quando este é da mesma idade, jogando sem coordenação, e no final todos ganham, pois ganhar significa ter-se divertido bastante. A partir dos 7 anos, aproximadamente, há um duplo progresso. As crianças passam a admitir uma unidade de regras (lei única) que rege a igualdade de todos em uma partida. E a vitória assume um sentido coletivo que se dá em ser bem-sucedido depois de uma competição com regras (PIAGET, 1997, p.42).

Piaget (1997, p.41) afirma sobre a transição da fase do estágio pré-operatório para o estágio operacional concreto (dos 7 aos 11/12 anos, aproximadamente):

Do ponto de vista das relações interindividuais, a criança, depois dos sete anos, torna-se capaz de cooperar, porque não confunde mais seu próprio ponto de vista com o dos outros, dissociando-os mesmo para coordená-los. Isto é visível na linguagem entre as crianças. As discussões tornam-se possíveis, porque comportam compreensão a respeito dos pontos de vista do adversário e procuram justificações ou provas para a afirmação própria. As explicações mútuas entre as crianças se desenvolvem no plano do pensamento e não somente no da ação material. A linguagem “egocêntrica” desaparece quase totalmente e os propósitos espontâneos da criança testemunham, pela própria estrutura gramatical, a necessidade de conexão entre as ideias e de justificação lógica (PIAGET, 1947, p.41).

Por isso, a tendência lúdica que está muito presente no estágio anterior é substituída por uma atitude crítica. A criança sente a necessidade de uma explicação lógica de suas ideias e atitudes. Assim, ela desenvolve o pensamento lógico sobre aquilo que é concreto, da mesma forma que “desenvolve a compreensão das relações entre as coisas e a capacidade para classificar objetos, superando o egocentrismo da linguagem” (NOGUEIRA, 2015, p.135).

As grandes conquistas do pensamento nesta nova fase são as “de tempo (e com ele de velocidade e espaço), além de causalidade e noções de conservação, como esquemas gerais do pensamento, e não mais, simplesmente,

como esquemas de ação ou intuição” (PIAGET, 1997, p.47). Sendo assim, nesta fase, a partir dos 7-8 anos, poderia ser iniciada a instrução de confirmandos, levando em conta a obra de Piaget.

IMPLICAÇÕES DA TEORIA DE PIAGET PARA AS QUESTÕES EDUCACIONAIS

Qual é a contribuição de Piaget para a área educacional?

Sua contribuição central [...] diz respeito à ideia de que o ser humano constrói ativamente seu conhecimento acerca da realidade externa e de que as interações entre os sujeitos são um fator primordial para o seu desenvolvimento intelectual e afetivo. Transpondo esta afirmação para uma situação educacional, significa dizer que existe ênfase no aluno, em suas ações, seus modos de raciocínio, de como interpreta e soluciona situações problema. Esta ideia o posiciona num lugar de ativo em seu processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo, dada a ênfase nas interações, nos intercâmbios entre os sujeitos, o professor, assim como os próprios companheiros de classe, são peças fundamentais para a construção do conhecimento (NUNES; SILVEIRA, 2008, p.89).

Nogueira (2015, p.140) aponta para o fato de que essas descobertas possibilitam que o professor planeje e trabalhe com atividades adequadas aos estágios em que os estudantes se encontram, buscando levá-los do equilíbrio ao desequilíbrio para então novamente chegar ao equilíbrio, consolidando progressos cognitivos através de aulas que proporcionem desafios e situações-problema. Dessa forma, haverá uma modificação do pensamento de cada aluno, proporcionando um crescimento mental mais elevado e sadio.

Em outras palavras, o professor que atua de uma maneira coerente com o desenvolvimento da criança, procurará desafiar o aluno com problemas significativos ao nível do desenvolvimento alcançado. Tudo isso em clima de reciprocidade moral e intelectual. Essa proposição de problemas não é no sentido tradicional do professor fazendo exercícios e posteriormente dando a resposta correta, mas é no sentido piagetiano de desequilibrar o aluno, sendo que as soluções são encontradas pelo aluno e não “ensinadas” pelo professor (RIES, 2003, p.120).

Como exemplo, Valle (2014, p.14) utiliza uma aula com atividade culinária a ser realizada com alunos de 4 anos de idade. Se o professor deixar as crianças apenas como expectadoras, seu objetivo educacional não será atingido. Piaget é claro ao abordar a interação da criança com os objetos, logo, as crianças precisam interagir com os objetos (pegar, jogar, morder, etc). Logo, as crianças precisam experimentar os sabores, misturar texturas e agir na elaboração do alimento (conhecimento físico). Para haver um conhecimento lógico-matemático, por exemplo, o professor poderia perguntar: “Quantos alunos têm aqui na sala?” e, contando junto com as crianças, descobrisse que a sala tem 15 estudantes. O raciocínio envolvido na resposta seria um exemplo de apropriação de conhecimento lógico-matemático. Todavia, o conhecimento lógico-matemático não pode ser considerado “ensinável”, tendo em vista que depende da relação da criança com o objeto e da sua maturidade para a compreensão correta.

Na visão piagetiana, as crianças precisam de tempo para explorar objetos, levantar hipóteses, questionar suas ideias e formar outras ideias. Levando isso em conta, o professor busca explorar determinado assunto (formas geométricas, por exemplo) mais de uma vez e com variáveis metodológicas (desenho, impressão, exploração dos sólidos geométricos etc.). Dessa forma, à medida que interage com o assunto, a criança levanta suas hipóteses e pode avançar na sua aprendizagem (VALLE, 2014, p.17).

Uma teoria da aprendizagem inspirada nas pesquisas de Piaget apresentaria a seguinte síntese:

Posto que confere importância aos processos de compreensão, é uma aprendizagem cognitiva, e não mecanicista.

Revela-se estrutural e não meramente associativa.

Define-se como interacionista, salientando a importância das relações reversíveis entre o sujeito e o meio ambiente. É construcionista, e não inatista ou empirista.

Desenvolveu-se centrada no conceito de competência, de capacidade de fornecimento de resposta, tendo como condição os estágios de desenvolvimento percorridos pela criança.

Concede relevo aos processos de equilíbrio (condição que possibilita a estabilidade das aquisições do sujeito em seus processos de desenvolvimento e aprendizagem (NUNES; SILVEIRA, 2008, p.92-93).

Nesse viés, lembramos que neste ano (2019), o livro *Com Jesus*, material produzido pela Editora Concórdia, amplamente utilizado nas escolas bíblicas da IELB, foi premiado pela Associação de Editoras Cristãs (ASEC) com o Prêmio Areté, na categoria de “Melhor currículo de Escola Bíblica Dominical”. Isso demonstra que a IELB está no caminho certo na produção de materiais de qualidade para os professores. Todavia, para que esse material seja bem utilizado, é necessário que o professor conheça o aluno que frequenta a escola bíblica, seu estágio de desenvolvimento e as características principais das fases para que haja também uma aprendizagem significativa.

A obra de Piaget não deve ser encarada como um “livro de receitas” que tenta dizer ao professor o que ele deve fazer. Ela não pode ser reduzida a um conjunto de procedimentos operacionais. Neste sentido, Wadsworth (2003, p.169) salienta que a obra de Piaget:

[...] é uma perspectiva teórica sobre a qual refletir, a fim de auxiliar os professores na compreensão das crianças e no julgamento porque elas aprendem ou não, na escola. Os educadores que chegam a entender (construir) as ideias de Piaget encontram, de forma autônoma, seus próprios meios de integrá-las à sua prática com as crianças. Alguns princípios funcionam, outros não, provocando outras reflexões. A autonomia intelectual dos professores é tão importante quanto a dos seus estudantes. Com isto em mente, os princípios e implicações aqui sugeridos tornam-se mais gerais do que específicos (WADSWORTH, 2003, p.169).

Nesse sentido, a obra de Piaget ajuda os professores a construir uma compreensão mais realista das crianças, de que maneira elas constroem o saber e da influência da afetividade e da atividade social sobre o desenvolvimento. Sendo assim, a perspectiva piagetiana é de grande valia para todos aqueles que exercem a função de professor, inclusive na escola bíblica infantil. É um recurso “servo” da Teologia que está à disposição para ser utilizado pelos professores no ensino cristão.

Capacitação e reciclagem fazem parte de todas as profissões. e com o professor não é diferente. A IELB se preocupa com o tema e proporciona encontros nacionais anuais para a capacitação de professores de escola bíblica infantil. A partir desse diálogo entre Teologia e Pedagogia, pode-se até sugerir uma capacitação mais voltada às fases de desenvolvimento

humano. Atualmente, com os avanços na área da comunicação, pode ser desenvolvida, como sugestão, uma capacitação nacional dentro da IELB, para aqueles que desejam iniciar nesta tarefa tão primordial na igreja, e como forma de reciclagem para aqueles que já detém o conhecimento ou desejam aprimorá-lo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa pode instigar outras pesquisas nesta área. Tendo em vista que a teoria piagetiana não é a única existente, caberia uma pesquisa sobre o que outros teóricos (Freud, Vygostky, Erikson, Wallon, etc) falam a respeito da aprendizagem, comportamento e mente das crianças, buscando fazer a ligação entre seus postulados e o ensino cristão na escola bíblica.

A pesquisa revelou pontos fundamentais na capacitação de professores da escola bíblica. Um preparo que não se dá apenas pelo conhecimento a respeito das verdades bíblicas, mas por tudo o que pode agregar ao desempenho qualificado da função de mestre. Quando alinhamos isso com a obra de Piaget, destacando a ênfase no aluno, em suas ações, seus modos de raciocínio, de como interpreta e soluciona situações-problema, o aluno passa a ter um lugar ativo em seu processo de aprendizagem. Assim como também fazem parte da construção do conhecimento, o professor, os colegas e as interações entre os mesmos e o meio. Nesse viés, o professor moldará os seus planos de aula e sua didática buscando sempre desafiar o aluno com problemas significativos ao nível desenvolvimento alcançado, propiciando um desenvolvimento e aprendizado cognitivo mais efetivo. Embora seja um trabalho voluntário, o professor precisa empenhar-se em dar o máximo de si no preparo das aulas de forma dinâmica, lúdica e contextual, sempre pautado na Palavra de Deus por meio da qual o Espírito Santo alimenta a fé e dá crescimento espiritual.

Devido à importância da escola bíblica infantil, dadas às particularidades inerentes às faixas etárias geralmente envolvidas, é preciso também zelar pela contínua pesquisa interdisciplinar, visando aperfeiçoar o conhecimento sobre as crianças e possíveis ações didáticas decorrentes desta compreensão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. 3.ed. Campinas: Papirus, 2001.
- ASSMANN, Hugo e SUNG, Jung Mo. *Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BÍBLIA SAGRADA. *Bíblia de Estudo da Reforma*. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 2017.
- BIERMANN, Joel. *Teaching the Faith*. Teachers Interaction. Concordia Publishing House, 2008.
- FELTEN, George C. *O ensino confirmatório na Ielb e a “melhor idade” para seu desenvolvimento: um estudo em Jean Piaget*. Canoas: Ulbra, 2018.
- DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma. *Psicologia da Educação*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. 8.ed. São Paulo/Brasília: MEC/UNESCO, 2003.
- DURKHEIM, Émile. *A Educação Moral*. Tradução de Raquel Weiss. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2016.
- FOWLER, James W. *Estágios da Fé*. São Leopoldo: Sinodal, 1992.
- GRIFFIN, Dale E. *Administrando A Sua Escola Dominical*. Porto Alegre: Concórdia, 1990.
- KLEIN, Remi; STRECK, Danilo; WACHS, Manfredo. *Deus mora no céu? A criança e sua fé*. São Leopoldo: Sinodal, 1990.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 12.ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- LUTERO, Martinho. Aos Conselhos de todas as cidades da Alemanha para que criem e mantenham escolas cristãs. Tradução de Ilson Kayser. In.: *Obras Seleccionadas de Lutero*, v. 5, p.302-325. Porto Alegre: Concórdia; São Leopoldo: Sinodal, 1995.
- LUTERO, Martinho. Uma prédica para que mandem os filhos à escola. Tradução de Ilson Kayser. In.: *Obras Seleccionadas de Lutero*, v. 5, p.326-363. Porto Alegre: Concórdia; São Leopoldo: Sinodal, 1995.
- MANUAL DE EVANGELIZAÇÃO. Porto Alegre: Concórdia, 2000.
- NOGUEIRA, Makeliny O. G. *Teorias da aprendizagem: um encontro entre os pensamentos filosófico, pedagógico e psicológico*. Curitiba: InterSaberes, 2015.

- NUNES, Ana. I.; SILVEIRA, Rosemary N. *Psicologia da aprendizagem: processos, teorias e contextos*. Brasília: Líder Livros, 2008.
- PIAGET, J. *O raciocínio na criança*. Tradução de Valerie Rumjanek Chaves. Rio de Janeiro: Record, 1967.
- PIAGET, J. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.
- PIAGET, J. *Seis estudos de Psicologia*. Tradução de Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- PIAGET, J. *Epistemologia genética*. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- PIAGET, J. *A psicologia da inteligência*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- POHIER, Jacques Marie. *Psicologia da inteligência e psicologia de fé: o sistema de Piaget aplicado à fé*. São Paulo, SP: Herder, 1971.
- RIES, Bruno E. A construção do conhecimento segundo Piaget. In.: *Psicologia e educação: Desenvolvimento humano – Infância*. Berta Weil Ferreira [et al.] 3.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.
- RIES, Bruno E. A aprendizagem sob um enfoque cognitivista: Jean Piaget. In.: *Psicologia e educação: o significado de aprender*. DE LA ROSA, Jorge. (Org.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.
- RODRIGUES, Marilze W. A experiência da fé em cada fase do desenvolvimento humano. *Vox Scripturae – Revista Teológica Brasileira*, São Bento do Sul/SC, v.XVIII, n.2, p.131-137, dez.2010.
- SEIBERT, Egon Martim. *Metodologia de ensino religioso*. Canoas: Editora da Ulbra, 2004.
- SILVA, Hildo B. S. *Didática para a escola dominical*. São Paulo: Casa Editora Presbiteriana: 1981.
- VALLE, Luciana D. *Aprendizagem: tendências históricas e contemporâneas*. Curitiba: Universidade Positivo, 2014.
- WADSWORTH, Barry J. *Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget*. Tradução de Esméria Rovai. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.