

FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

KATIA ANTONIA FERREIRA ROSA

O LUGAR DA CRIANÇA NA INSTITUIÇÃO RELIGIOSA: UMA ANÁLISE DO
TRABALHO DESENVOLVIDO PELA IGREJA BATISTA DE LARANJEIRAS NA
CIDADE DE SERRA - ES

PRUCK
Faculdade Unida de Vitória

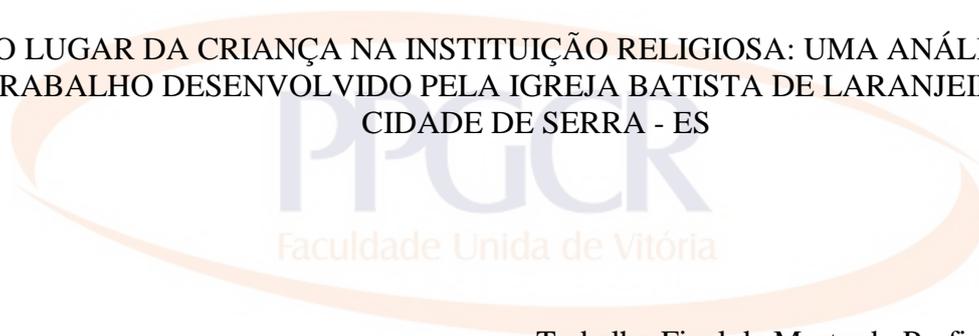
Certificado pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade Unida de Vitória - 27/02/2018.

VITÓRIA - ES
2018

KATIA ANTONIA FERREIRA ROSA

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade Unida de Vitória - 27/02/2018.

O LUGAR DA CRIANÇA NA INSTITUIÇÃO RELIGIOSA: UMA ANÁLISE DO
TRABALHO DESENVOLVIDO PELA IGREJA BATISTA DE LARANJEIRAS NA
CIDADE DE SERRA - ES



Trabalho Final de Mestrado Profissional
Para obtenção do grau de Mestra em
Ciências das Religiões
Programa de Pós-Graduação
Faculdade Unida de Vitória
Linha de Pesquisa: Religião e Esfera Pública

Orientador: Dr. Kenner Roger Cazotto Terra

VITÓRIA - ES
2018

Rosa, Katia Antonia Ferreira

O lugar da criança na instituição religiosa / Uma análise do trabalho desenvolvido pela igreja Batista de Laranjeiras na cidade de Serra-ES / Katia Antonia Ferreira Rosa. -Vitória: UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2018.

xi, f. 64; 31 cm.

Orientador: Kenner Roger Cazotto Terra

Dissertação (mestrado) – UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2018.

Referências bibliográficas: f. 58-64

1. Ciência da religião. 2. Religião e esfera pública. 3. Criança e instituição religiosa. 4. Formação de professor. 5. Instituição religiosa. 6. Infância e instituição religiosa. - Tese. I. Katia Antonia Ferreira Rosa. II. Faculdade Unida de Vitória, 2018. III. Título.

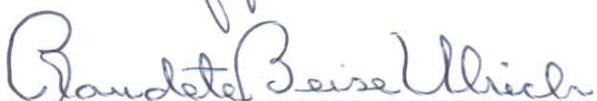
KATIA ANTONIA FERREIRA ROSA

O LUGAR DA CRIANÇA NA INSTITUIÇÃO RELIGIOSA: UMA ANÁLISE DO
TRABALHO DESENVOLVIDO PELA IGREJA BATISTA DE LARANJEIRAS NA
CIDADE DE SERRA - ES

Dissertação para obtenção do grau
de Mestre em Ciências das
Religiões no Programa de Mestrado
Profissional em Ciências das
Religiões da Faculdade Unida de
Vitória.



Doutor Kenner Roger Cazotto Terra – UNIDA (presidente)



Doutora Claudete Beise Ulrich – UNIDA



Doutor Vanildo Stieg – UFES

DEDICATÓRIA



Dedico este trabalho a todas as crianças/infâncias do mundo, e em especial às brasileiras, mártires das ausências de oportunidade de usufruir dos seus direitos com equidade social. Eu fui vítima desse processo quando criança, estava à margem, mas cresci, me levantei e saí de lá. A meus irmãos Diego e Marcelo, minhas irmãs Cristina e Márcia, pela superação e alegria que construímos em meio aos desafios de quando éramos crianças. Amo vocês. À minha família, por se tornar a mola propulsora para esta jornada acadêmica, ao acreditar em mim e me fazer ir além. A Deus, por não me deixar desistir, colhendo minhas lágrimas e orações nos momentos de leituras e escritas. E ao meu orientador Kenner Terra, por caminhar comigo nesta realização memorável em minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu Criador e dono, em quem deposito minha fé particular. Foi Ele quem me fortaleceu para que eu superasse meus medos e desafios, fazendo-me acreditar que tudo é possível ao que crê; ao meu esposo, Robson Rosa, pelo apoio ao longo desta caminhada. Esta realização é fruto de sua cumplicidade, amor e orações. Suas palavras me motivaram a acreditar que eu seria capaz. Esta vitória é nossa! Deus continue a abençoar nossas vidas e família. Eu o amo, meu amigo, esposo e pastor. A minhas filhas Thalyta e Thársila, a meu filho Thárssis e a meu genro Jackson, pelas palavras de motivação e pelo amor incondicional. Eu os amo, meus tesouros; aos meus pais, José e Anair, pela vida e amor, que se reflete no amor que lhes dedico; à igreja IEADI, pelas intercessões, preocupação, força e compreensão de minhas ausências; ao meu orientador, Professor Doutor Kenner Roger Cazzo Terra, mediador na construção deste trabalho, ao qual se dedicou com todo o seu conhecimento e competência. Sou muito grata por me oportunizar a compreensão dos desafios da escrita acadêmica; à Doutoranda Nilceia Moreira, pelas contribuições e por sempre me incentivar a ir em frente e concluir este trabalho. Você é um presente de Deus nesta trajetória, minha amiga e mana; ao Doutor Vanildo Stieg, irmão, amigo e professor. Obrigada por acreditar em mim; às minhas colegas de trabalho Rossana Azevedo e Luzinete Correa, por se tornarem minhas amigas e me acolherem nos momentos difíceis desta trilha acadêmica; aos meus amigos e familiares, pela torcida durante toda a caminhada; a toda a turma MCR11/2016-FUV, pelas experiências ímpares; a toda a Faculdade Unida, pelo apoio necessário para a minha formação.



*Ora, a fé é o firme fundamento das coisas que se esperam, e a prova das coisas que se não veem.
(Hebreus 11:1)*

RESUMO

Esta dissertação analisa o lugar da criança no culto infantil no âmbito da instituição religiosa, na Igreja Batista de Laranjeiras, no município de Serra/ES. Propôs-se aqui observar as práticas docentes quanto ao conhecimento das leis e diretrizes que amparam os direitos das crianças/infâncias. Assim, é preciso compreender a infância como construção histórica e social, pois as várias infâncias nos diversos lugares e espaços passaram a exigir do professor novas lentes de conhecimento. Os estudos de autores como Ariès (1973), Benjamin (1984), Kuhlmann Jr. (2010), Sarmiento e Pinto (1997), da era medieval à modernidade, sinalizam o percurso da criança/infância ao longo da história, e norteiam a relevância dos diálogos voltados para esse campo. Optou-se, como abordagem metodológica, pela investigação qualitativa que se utilizará da pesquisa etnográfica, delineando-se uma postura analítica dos indivíduos e seus tratos nos processos educativos. Nas ciências humanas são produzidos dados e conhecimentos. Isso porque quando se escolhe determinado dado, eticamente anuncia-se uma postura política e encaminha-se o se quer dizer. Esses dados foram coletados a partir de observação não participante, entrevistas e análise documental, por meio de registro de campo, vídeo gravações e fotos. Identificou-se que a instituição religiosa, como espaço de ensino da fé cristã, apropriou-se de teóricos consagrados e de leis e diretrizes para nortear os direitos e vozes das crianças. Conclui-se que o lugar da criança está impregnado de várias culturas e espaços e é construído nas diversas relações e interações, pelo reconhecimento de suas concepções históricas e peculiaridades, constituindo-se a criança como sujeito construtor do seu lugar na sociedade.

Palavras-chave: Infância. Criança. Professor(a). Formação. Instituição Religiosa.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the place of the child in the worship of children within the religious institution in the Baptist Church of Laranjeiras, in the municipality of Serra / ES. It was proposed here to observe the teaching practices regarding to the knowledge of the laws and guidelines that support the rights of children /childhood. Thus it is necessary to understand the childhood as a historical and social construction, since the various childhoods in the several places and spaces have started demanding from the teacher new lenses of knowledge. The studies of authors such as Ariès (1973), Benjamin (1984), Kuhlmann Jr. (2010), Sarmiento and Pinto (1997), from the medieval era to modernity, show the path of the child / childhood along the History and guide the relevance of the dialogues focused on this field. It was chosen as a methodological approach by the conception of qualitative research, outlining an analytical posture of the individuals and their dealings in the educational processes. Data was collected from the non-participant observation, interviews and documentary analysis, through field registration, video recordings and photos. It was identified that the religious institution as an educational space of the Christian faith, it appropriates consecrated theorists, laws and guidelines to guide the rights and voices of the children. It is concluded that the place of the child is impregnated with various cultures and spaces and it is built in the various relations and interactions, by the recognition of her/his historical conceptions and peculiarities, constituting the child as the constructive subject of her/his place in society.

Keywords: Childhood. Child. Teacher. Formation. Religious Institution.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Professoras Entrevistadas	41
---	----



LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Culto Infantil - (a) (b) (c)	44
Figura 2: (a) Hall de entrada para as salas (salão social, berçário, maternal, berçários, gabinete Pastoral, salas 3, 4, 5); (b) Corredor de acesso às salas.....	46
Figura 3: (a) Sala de 5 e 6 anos; (b) Sala de 7 e 8 anos.....	47



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 A CRIANÇA E A INFÂNCIA: UM BREVE HISTÓRICO.....	13
1.1 Infância legal	13
1.2 A trajetória da criança/infância.....	17
1.3 Abandono, trabalho e morte: as crianças da roda e as escravas	21
2 O OLHAR DA INSTITUIÇÃO IGREJA SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL	27
2.1 Reflexão de como a criança é acolhida no âmbito religioso	27
2.2 Desafios da contemporaneidade: infância e direitos	30
2.3 Formação e capacitação de professores para o trabalho com as crianças na igreja.....	36
3 A IGREJA BATISTA - SERRA/ES E A PESQUISA DE CAMPO.....	40
3.1 Perfil das professoras	40
3.2 O espaço de atendimento às crianças.....	43
3.3 Análise dos resultados	48
CONCLUSÃO.....	56
REFERÊNCIAS	58
APÊNDICES	65
ANEXOS.....	78

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo discutir e problematizar o lugar da criança em uma instituição religiosa, ou seja, determinar o modo como ela é pensada e tratada. Tal preocupação originou-se na própria trajetória de trabalho da autora com crianças no âmbito da instituição religiosa, que se desenvolve há mais de quinze anos. Lidar com as crianças instiga a ler e estudar os olhares que a infância recebe numa perspectiva histórica.

Do cunho pessoal, este estudo evoluiu para o âmbito acadêmico, com o interesse crescente na problematização, discussão e entendimento do contexto de práticas de instrução religiosa para essa criança/infância. Sabe-se que a partir do ECRIAD¹, a criança é entendida como sujeito de direitos e construtora de histórias, conforme a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990).

Tal Estatuto não se restringe à família ou à escola, mas é aplicado a todas as situações vividas pela criança na sociedade, incluindo as instituições religiosas, lócus desta pesquisa.

Desse modo, este trabalho é o relatório de uma investigação pautada na abordagem qualitativa de pesquisa. No capítulo três discorrer-se-á sobre a pesquisa de campo, explicitando-se o tema na concretude. A pergunta central motivadora de toda a investigação foi: como a criança/infância é pensada e tratada, sobretudo nos momentos de culto infantil, em uma instituição religiosa localizada no município de Serra/ES. Dessa questão central originaram-se os seguintes objetivos orientadores da investigação: 1. Aprofundamento de leituras da história da criança/infância, objetivo perseguido no primeiro capítulo deste relatório; 2. Elaboração de um panorama dos possíveis desafios da formação dos professores que atuam com crianças no contexto da instituição religiosa, escopo pertencente ao segundo capítulo; 3. Discussão da pesquisa de campo, antes da apresentação das discussões e da análise pretendidas. Foi necessário reiterar a abordagem metodológica da pesquisa, bem como o desenho da investigação dela derivado. É no capítulo três que se dialoga com a produção de dados coletados em campo e com teorias que lançam luz sobre tais discussões.

Tal organização do trabalho busca produzir as discussões necessárias ao atendimento da questão central problematizadora desta investigação.

¹ BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Senado Federal, 1990.

1 A CRIANÇA E A INFÂNCIA: UM BREVE HISTÓRICO

Este primeiro capítulo apresenta um breve histórico da Educação Infantil no Brasil de muitas tensões e desafios. Já nos séculos XVI e XVIII, no cenário das viagens marítimas, a infância é exposta a condições de insensibilidade, desumanidade e hostilidade. O abandono dos infantes é contada por Mary Del Priore², cujos relatos revelam dor, tragédia e sofrimento. O norteamento de políticas públicas voltadas para a criança só se inicia com a Constituição Federal de 1988, com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECRIAD)³ e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), entre outras leis coadjuvantes, tendo como cerne a criança como construtora de história e sujeito de direitos.

1.1 Infância Legal

De acordo com Philippe Ariès, o conceito de infância foi uma invenção da modernidade⁴. Chama a atenção do autor o trato das crianças na Antiguidade, em especial os altos índices de mortalidade infantil e os trajés reservados à infância. Conforme Ariès, “a Idade Média vestia indiferentemente todas as classes de idade, preocupando-se apenas em manter visíveis através da roupa os degraus da hierarquia social”⁵. A criança interage com os adultos na sociedade, numa relação compreendida a partir da escuta do outro, pois o “mundo perceptivo da criança está marcado pelos traços da geração anterior e se confronta com eles”⁶. A “criança recebe, transforma e recria aquilo que absorve, modifica e dá-lhe novos significados”⁷. Nesse sentido, na década de 1930, a reflexão sobre a educação voltada para a criança ganha respaldo nos documentos e leis, surgindo as primeiras políticas públicas voltadas para a criança e o adolescente. “[...] O tema da infância tem estado presente no Brasil há pelo menos duas décadas, não só nas discussões teóricas que orientam a pesquisa acadêmica, mas também nas políticas

² DEL PRIORE, Mary. *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Editora Contexto, 2007. p. 8

³ BRASIL. A produção das infâncias e adolescências pelo direito. In: *O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECRIAD)*. 1990. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/vfgfh/pdf/jaco-9788579820601-18.pdf>>. Acesso: 01 mar. 2018. A Lei Federal nº 9069/90 ficou comumente conhecido como ECA, desde a sua formação em 1990. Um movimento de defensores dessa lei procurou modificar a sigla para ECRIAD, considerando depreciativa a nomenclatura ECA. Elegemos, neste trabalho, “ECRIAD” como sigla do Estatuto. Infâncias, adolescências e famílias.

⁴ ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

⁵ ARIÈS, 1973, p. 32.

⁶ BENJAMIN, W. *Obras Escolhidas I: magia e técnica, arte e política*. São Paulo, Brasiliense, 1985. p. 250.

⁷ DORNELLES, Leni Vieira. *Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 42.

públicas e nas lutas dos movimentos sociais”⁸. Um dos pontos a conceituar é o direito à educação, especialmente no âmbito da educação infantil. Conforme o artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o acesso à “educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Com a inserção da mulher no mercado de trabalho, a reivindicação trabalhista instigada pela Revolução Industrial fortaleceu a coletivização fora do ambiente familiar, provocando o surgimento das pré-escolas. A legalidade da infância ganhou notoriedade, representando um marco significativo para as crianças brasileiras no decorrer do século XX, no que se refere ao apoio pedagógico institucionalizado.

A educação institucionalizada de crianças pequenas surgiu no Brasil no final do século XIX. [...] O setor privado da educação pré-escolar, voltado para as elites - os jardins-de-infância de orientação fröebeliana - já tinha seus principais expoentes no Colégio Menezes Vieira no Rio de Janeiro, desde 1875, e na Escola Americana anterior a isso. [...]. No setor público, o jardim-de-infância da Escola Normal Caetano de Campos, que atendia à elite paulistana, foi inaugurado apenas em 1896, mais de vinte anos depois das fundações da iniciativa privada. O jardim-de-infância da Escola Caetano de Campos, cujo trabalho pedagógico se baseava em Fröebel, tinha como princípios educativos os conteúdos cognitivo e moral. Nas duas primeiras décadas do século XX, foram implantadas em várias regiões do Brasil as primeiras instituições pré-escolares assistencialistas⁹.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 1996, ecoou a Constituição de 1988, afirmando a Educação Infantil como segmento da educação básica e, portanto, do sistema de ensino, conforme prescreve o Art. 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.¹⁰

⁸ BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sônia. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 13.

⁹ SOUZA, M. C. B. R. *A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural*. 2007. 154 f. Tese (Doutorado) Pós-Graduação em Educação - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, São Paulo, 2007. p. 15-16.

¹⁰ BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1988.

Ao eleger a doutrina da proteção integral, assegurando o pleno desenvolvimento da criança, com prioridade absoluta, a família, a comunidade, a sociedade e o poder público assumiram essa responsabilidade, independentemente de qualquer situação de risco, reconhecendo a criança como sujeito de direito. Vidal e Hilsdorf sublinham que “[...] se antes a creche, entendida como equipamento auxiliar da família, ficava sobre a jurisdição de organismos ligados à família e ao bem-estar social, diante das novas especificações legais ela deve se deslocar para o sistema educacional”¹¹.

Essa mudança de olhar assimilou muitos elementos, como o cuidado, a educação e a proteção, que se tornariam vertentes significativas para a constituição de relevantes códigos legais sobre a infância, dentre os quais a Declaração dos Direitos Humanos, proclamada em 1948 pela ONU, afirmando que todo ser humano é um ser de direito, e a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, de 1989. A Lei 8069/1990 - ou Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - foi publicada oficialmente em 13 de julho de 1990, redefinindo a criança como sujeito de direitos, conforme determina o artigo 100, parágrafo único: “[...] da condição da criança e do adolescente como sujeito de direitos: crianças e adolescentes são titulares dos direitos previstos nesta e em outras leis, bem como na constituição federal”¹².

A criança desenvolve-se pela experiência social. Nessa perspectiva, o ECA aborda a proibição do trabalho para menores de 14 anos de idade, exceto na condição de aprendiz, e registra o direito à liberdade, abrangendo o brincar, a prática de esportes e a diversão. A brincadeira é uma palavra fortemente relacionada à infância e à criança. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil salienta que

a brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o ‘não brincar’. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação, isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação e da imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada [...] A brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil.¹³

¹¹ VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDOR, Lúcia Spedo. *Brasil 500 anos: tópicos em história da educação*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001. p. 228.

¹² BRASIL, 1990, p. 26.

¹³ BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, 1998. p. 27.

A compreensão da infância enseja novas relações pautadas no respeito às diferenças e isso não se dá apenas em espaços educativos formais, mas em qualquer relação com o outro: “é preciso considerar a infância como uma condição da criança”¹⁴, conduzindo-a de maneira que seja livre para criar e experimentar, mediando com cuidado suas condutas e pontuando ações que as protejam, mas não lhes inibam o estabelecimento de seu lugar na história. A escola é um locus adequado para o brincar infantil, por configurar “um contexto no qual há um padrão de atividades, papéis sociais e relações interpessoais experienciados face-a-face pela pessoa em desenvolvimento”¹⁵. No Artigo 16 do ECIAD são especificados os componentes do direito à liberdade, entre os quais se destacam:

- I - Ir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;
- [...]
- IV - Brincar, praticar esportes e divertir-se;
- V - Participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação.¹⁶

As crianças chegam a esses espaços repletas de histórias e, segundo Vygotsky, “a criança, ao querer, realiza seus desejos; ao pensar, age. As ações internas ou externas são inseparáveis: a imaginação, a interpretação e a vontade são processos internos pela ação externa”¹⁷. Suas possibilidades de criar e experimentar são peculiares. “A infância como condição do ser criança”¹⁸ marca sua relevância pelas experiências pessoais compartilhadas com seus atores na sociedade. Como pressuposto, as histórias familiares são de diferentes valores educacionais. O aprimoramento da informação sobre o tratamento com a criança pequena, no que tange à educação e seus vieses, instiga a buscar novos rumos possíveis. Para Kuhlmann e Fernandes,

Se a história da criança não é passível de ser narrada na primeira pessoa, se a criança não é nunca biógrafa de si própria, na medida em que não toma posse da sua história e não aparece como sujeito dela, sendo o adulto quem organiza e dimensiona tal narrativa, talvez a forma mais direta de perceber a criança, individualmente ou em grupo, seja precisamente tentar captá-la com base nas significações atribuídas aos diversos discursos que tentam definir historicamente o que é ser criança.¹⁹

¹⁴ KUHLMANN JR., Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 31.

¹⁵ NARVAZ, M.G.; KOLLER, S.H. O modelo bioecológico do desenvolvimento humano. In: KOLLER, S.H. (Org.). *Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisas e intervenções no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 57.

¹⁶ BRASIL, 1990.

¹⁷ VYGOTSKY, L. *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes. 1987. p. 114.

¹⁸ KUHLMANN JR., 1998. p. 15.

¹⁹ KUHLMANN JR., Moysés; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano (Org.). *A infância e sua educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 21.

O cuidado com o conceito de criança requer o reconhecimento da relevância do seu papel na sociedade, o que não pode passar ao largo da mediação educacional. Esse momento único marca profundamente a formação do caráter e o conhecimento de mundo nos primeiros anos de vida da criança, resultando da concepção dos modos de enfrentamento do mundo²⁰. Descolonizar instiga a vislumbrar concretamente as potencialidades de “inventividade das crianças”²¹.

1.2 A trajetória da criança/infância

A construção histórica da ideia de infância no Brasil percorreu quase 500 anos até resultar na promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Apesar de recente, esse documento norteou o modo de visibilização da criança brasileira. Para iniciar essa trajetória, é necessário voltar ao século XVI, no âmbito das viagens marítimas de que participavam os grumetes²². Conforme Fábio Pestana Ramos²³, muitos desconhecem que, além dos homens e mulheres a bordo das embarcações das Carreiras das Índias vindas de Portugal, eram numerosas as crianças órfãs, que representavam 22% da tripulação²⁴. O recrutamento das crianças era arbitrário, devendo muito ao rapto. Vale ressaltar que 4% da tripulação era composta de crianças negras. Por falta de mão de obra adulta no interior dessas embarcações, “entregues a um cotidiano difícil e cheio de privações, os grumetes viam-se obrigados a abandonar rapidamente o universo infantil, para enfrentar o universo de uma vida adulta”²⁵, o que resultaria na adultização precoce. Para Ramos, “o menor mal que [o infante] podia sofrer após viver alguns meses no mar, quando tinha sorte, era o de sofrer um grande trauma e deixar de ser criança [...] perder sua inocência para nunca mais recuperá-la”²⁶.

O trabalho infantil era escravo e sem remuneração. “Aos pajens eram confiadas tarefas bem mais simples, leves e menos arriscadas do que as impostas aos grumetes”²⁷. Eles serviam

²⁰ DOLTO, F; NASIO, J.D. *A criança do espelho*. Rio de Janeiro: JZE, 2002. p. 50.

²¹ SARAMAGO, José. *Esperanças e utopias: O caderno de Saramago, S/L.2008*. p. 2. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1563729/mod_resource/content/1/O_que_transformou_o_mundo_e_a_necessida.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2017.

²² Crianças recrutadas como aprendizes de marinheiro.

²³ RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.). *História das crianças no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 19 -54.

²⁴ RAMOS, 2010, p. 30.

²⁵ RAMOS, 2010, p. 27.

²⁶ RAMOS, 2010, p. 49.

²⁷ RAMOS, 2010, p. 30.

ao conforto dos oficiais no navio, arrumando as camas e servindo à mesa. Tal proximidade dos oficiais reduzia o risco de castigos severos. “Em algumas circunstâncias os oficiais faziam embarcar seus próprios parentes como pajens, sublinhando o prestígio da categoria e a possibilidade de ascensão aos mais altos cargos”. Além de sofrerem frequentes humilhações e maus tratos, num contexto agravado pela escassez de mulheres no meio marítimo, “muitos grumetes eram sodomizados por marujos inescrupulosos”²⁸, identificados como “criminosos da pior espécie, tais como assassinos, incendiários (e) sediciosos”²⁹. Apesar da brutalidade, esses atos eram frequentemente tolerados pelos religiosos. Conforme Ramos,

Relatos de viajantes estrangeiros que passavam por Portugal no século XVIII dão conta de que a pedofilia homoerótica era muito comum, permitindo supor que nas embarcações, ambiente onde até mesmo os religiosos costumavam tolerar atos considerados dignos de condenação à fogueira, tal prática era extremamente corriqueira.³⁰

Tal cenário leva a crer que os grumetes se prostituíam para garantir a proteção dos oficiais, a quem poderiam recorrer e relatar a violência, e que também cometiam abusos. Nesse contexto tão hostil, as crianças vivenciavam os ataques de piratas às Carreiras, quando mais uma vez se tornavam escravas, nas embarcações desses salteadores identificados como corsários, protegidos pelos reis de seus países. Em troca dessa proteção oficial, dividiam o fruto do saque com a Coroa. Para as crianças que sobrevivessem a tamanha barbárie, outra dificuldade era o risco de naufrágio, frequente nos séculos XVI e XVIII. Para a Coroa portuguesa, os pequenos naufragos não significavam luto ou pesar, mas prejuízo aos cofres do reino. Essa desvalorização da criança agravou a mortalidade infantil. Ramos assevera que

As crianças eram as primeiras vítimas de tantas mazelas. Enfraquecidas pela inanição e a insalubridade, eram atingidas por doenças que hoje parecem simples e de fácil cura, acabando por sucumbir diante das sangrias, muitas vezes aplicadas por outras crianças integradas à tripulação.³¹

Diante disso, os “infantes”³², ao chegarem às colônias brasileiras eram recrutados pela Companhia de Jesus, instituída por padres que seguiam um rigoroso regimento militar, com a principal incumbência de combater os infiéis e a Reforma Protestante de Martinho Lutero.

²⁸ RAMOS, 2010, p. 27.

²⁹ RAMOS, 2010, p. 27.

³⁰ RAMOS, 2010, p. 27.

³¹ RAMOS, 2010, p. 27.

³² Crianças.

Nesse sentido, esses primeiros educadores contribuíram para o processo de institucionalização escolar no Brasil, sob a responsabilidade da Igreja Católica. De acordo com Paiva e Puentes,

A criação da Companhia de Jesus (em 1539) foi fruto do amplo movimento que gerou profundas transformações na Igreja Católica nos inícios do século XVI, resultado, de um lado, dos contínuos esforços de rejuvenescimento e de reorganização a que historicamente esteve submetida; de outro, como consequência das imensas pressões exercidas pela Reforma Protestante, no bojo de mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais que atravessavam a Europa.³³

A deserção e o serviço infantil eram comuns nesse período, mas “a infância é percebida como momento oportuno para a catequese porque é também momento de unção, iluminação e revelação [...] Momento visceral de renúncia da cultura autóctone das crianças indígenas”³⁴. Em Salvador, os jesuítas iniciaram a catequização paralelamente à colonização, com o intuito de fundar igrejas e construir escolas. O objetivo dos jesuítas, liderados por Manoel da Nóbrega (1517-1570), assim como o do governador-geral Tomé de Souza, era evangelizar e tornar cristãos os indígenas que povoavam estas terras. Podem-se identificar duas maneiras de atuação dos jesuítas: na primeira, utilizavam as crianças provenientes de Portugal com o propósito de atrair crianças indígenas para a catequese, pela facilidade de aprenderem a língua tupi-guarani³⁵. Esses pequenos portugueses eram chamados meninos-língua³⁶ e proporcionavam a comunicação com as crianças indígenas, convidando-as a participarem do processo de catequização, o que resultava na conversão dos índios aos hábitos do branco.

A segunda linha de atuação se ancorou na idealização de um modelo educacional que instigasse a transformação social. Assim, nas práticas cotidianas dos índios destacam-se as aulas de canto, flauta e gramática, para que aprendessem a ler e escrever. “Os indiozinhos convertidos seriam seus embaixadores, mas também testemunhas de seus esforços de catequização”³⁷. Conforme Teixeira Soares, a Companhia de Jesus surgiu como “uma explosão de pensamento religioso transvertido ao campo das atividades práticas. Refazer o homem, infundir-lhe espírito novo, arquetipá-lo em finalidades sociais e religiosas, foi a ação da Ordem”³⁸. Os índios participavam de missas, em que eram disciplinados, e “em cerimônias de autoflagelação, e com

³³ PAIVA, José Maria de; PUENTES, Roberto Valdés. A proposta jesuítica de educação - uma leitura das Constituições. *Comunicações*, n. 2, v. 7, 2000. p. 122.

³⁴ DEL PRIORI, Mary. História da criança no Brasil. In: PASSETI, Edson. *As crianças brasileiras: um pouco de sua história*. Texto mimeografado. s. p.

³⁵ DEL PRIORE, Mary; VENÂNCIO, Renato. *Uma breve história do Brasil*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010. p. 30.

³⁶ DEL PRIORE; VENÂNCIO, 2010, p. 20.

³⁷ DEL PRIORE, Mary; VENÂNCIO, Renato. O papel branco, a infância e os jesuítas na colônia. In: DEL PRIORE, M. (Org.). *História da criança no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1996. p. 18.

³⁸ TEIXEIRA SOARES, Álvaro. *O Marquês de Pombal*. Brasília: Editora da UnB, 1961. p. 142.

o corpo coberto de sangue, saíam em procissão”³⁹. Dessa forma, a educação introduzida pelos padres jesuítas contribuiu para fortalecer as estruturas de poder de pequenos grupos, principalmente da sociedade burguesa, o que perpetuou a desigualdade entre as classes sociais. A dicotomia social se ancorava na sobreposição de uma classe à outra e na escravidão como caminho normal e necessário para o desenvolvimento social. “Em meados do século XVIII os colégios da Companhia de Jesus tinham, no reino, em torno de vinte mil alunos, numa população estimada em três milhões de habitantes”⁴⁰. A proposta pedagógica foi influenciada pelas teorias de Aristóteles e São Tomás de Aquino, em especial no que tange ao conceito de universalização do ensino. A metodologia empregada nesse processo institucionalizado sob responsabilidade da Igreja Católica e conduzido pela Companhia de Jesus era respaldada pelo plano de estudo do *Ratio Studiorum*, uma coletânea de 467 regras, isto é, a “Regra de Estudos”, ou “Ordem de Estudos” das sagradas escrituras e de textos do costume ocidental. Segundo Neto:

o *Ratio Studiorum* estava fundamentado nas Regras do Colégio Romano, tinha como orientação filosófica Aristóteles e São Tomás de Aquino e foi fortemente influenciado pelo Movimento da Renascença. Seus fundamentos básicos estavam direcionados para o ensino religioso e a catequese. O método era centralizador, presente, portanto, o papel da autoridade, fortemente influenciado pela cultura européia. A sua orientação era universalista, voltada para a formação humanista e literária. Direcionado para os seus objetivos, utilizaram-se da língua indígena, da música e do teatro para catequização. Os jesuítas demonstraram em seu trabalho profundo conhecimento da alma humana e de psicologia, buscando de suas perspectivas a adaptação do currículo proposto.⁴¹

Nesse sentido, o *Ratio* foi elaborado durante 50 anos (1548-1599), com a colaboração da elite cultural e de lideranças hegemônicas, dentre elas “Cervantes, Vieira, Bernardes, Montesquieu, Voltaire, Molière, Descartes, Galileu, Bossuet, Fontenelle, Berthollet, Gregório de Matos, Cláudio M. da Costa, Alvarenga Peixoto, Caldas Barbosa etc.”⁴². Esse documento se tornou um referencial norteador para ensinar o povo nativo, com a proposta de “civilizá-los”, segundo a visão europeia. Os padres pretendiam impor suas tradições, mudando os costumes indígenas.

³⁹ DEL PRIORE; VENÂNCIO, 2010, p. 30.

⁴⁰ COSTA, Célio Juvenal. *A racionalidade jesuítica em tempos de arredondamento do mundo: o Império Português (1540-1599)*. 2004. Tese (Doutorado). Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba, 2004. p. 68.

⁴¹ NETO et al. *O Professor e as Propostas Educacionais do Ratio Studiorum: Algumas Reflexões Iniciais Sobre a Prática Docente*, 2012. p. 277.

⁴² FRANCA, Leonel S.J. *O método pedagógico dos jesuítas: o "Ratio Studiorum": Introdução e Tradução*. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952. p. 55-56.

Após dois séculos de atividades pedagógicas e catequização, os jesuítas foram expulsos do Brasil em 1759 por Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal. Nascido em Lisboa, no dia 13 de maio de 1699, e falecido em Pombal, em 1782, Pombal é conhecido por recompor as leis, a economia e a sociedade portuguesa, tornando-se um ditador esclarecido, utilizando princípios iluministas em ações que transformaram Portugal em um país moderno. Como efeito do trabalho de Pombal, a Companhia de Jesus foi suprimida em 1773⁴³.

1.3 Abandono, trabalho e morte: as crianças da roda e as escravas

O fenômeno do abandono de crianças teve início no século XVIII na Europa e chegou ao Brasil entre os séculos XVIII e XIX, aumentando o número de crianças desamparadas e ampliando os já altos índices de morte infantil. Nesse período muitas dessas crianças eram levadas à morte pelo exaustivo trabalho que desempenhavam para seus senhores e por diversas doenças. Do nascimento até os sete anos de idade, a criança era cercada de expectativas quanto aos hábitos de higiene, representadas por um ritual de superstições das mães para proteger os filhos do mau olhado ou das bruxas. As diversas doenças como tuberculose, meningite, febre amarela e pneumonia, entre outras, contribuía para o aumento da mortalidade infantil. “Crianças doentes e raquíticas eram tidas como chupadas pelas bruxas. Para afugentá-las, queimavam-se solas de sapatos velhos, penduravam-se espadas nuas na cabeceira dos berços”⁴⁴. As famílias que batizavam pela fé cristã também praticavam esse rito. Conforme Mary Del Priore,

Seu corpinho molengo era banhado em líquidos espirituais, como vinho ou cachaça, limpo com manteiga e outras substâncias oleaginosas, e firmemente enfaixado. A cabeça era modelada e o umbigo recebia óleo de rícino misturado a pimenta com fins de cicatrização.⁴⁵

Quando as crianças ricas morriam, seus cadáveres eram ornamentados com objetos decorativos. A família fazia o registro e as crianças mortas eram lembradas em fotos de álbuns familiares⁴⁶, acreditando-se que, ao morrerem, transformavam-se em anjos. A atenção às exéquias das crianças tinha como pressuposto a crença de que ao morrer elas já estavam salvas,

⁴³ NETO et al., 2012, p. 277.

⁴⁴ SOUZA, Gilda de Mello. *O diabo e a Terra de Santa Cruz*. São Paulo: Companhia de Letras, 2000. p. 202.

⁴⁵ DEL PRIORE, Mary. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.). *História das crianças no Brasil*. 6 Edição. São Paulo: Contexto, 2008. p. 84-106.

⁴⁶ MAUAD, Ana Maria. A vida das crianças de elite durante o Império. In: PRIORE, Mary Del. *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999. p. 137-176.

e como anjos poderiam interceder junto às autoridades celestiais em defesa dos seus parentes⁴⁷. Assim, “[...] seus ignorantes progenitores [julgavam] ser uma felicidade a morte das crianças”⁴⁸. Já algumas crianças pobres eram postas na “roda” pelos pais ou responsáveis, para serem cuidadas por outras mãos, que assim lhes garantiam um enterro cristão⁴⁹. Conforme Aquino,

A roda dos expostos, como assistência caritativa, era, pois, missionária. A primeira preocupação do sistema para com a criança nela deixada era de providenciar o batismo, salvando a alma da criança, a menos que trouxesse consigo um bilhete – o que era muito comum - que informava à rodeira de que o bebê já estava batizado. No caso de dúvida dos responsáveis pela instituição, a criança era novamente batizada. Mas o fenômeno de abandonar os filhos é tão antigo como a história da colonização brasileira, só que antes da roda, as crianças eram abandonadas e supostamente assistidas pelas municipalidades, ou pela compaixão de quem as encontrava.⁵⁰

O período colonial produziu total indiferença com a criança, permeado de desvalorização, trabalho escravo e abandono. A infância não recebia nenhuma proteção da sociedade. Nesse período foram estabelecidas três rodas de expostos⁵¹ no Brasil: na Bahia (1726), no Rio de Janeiro (1738) e em Recife (1791). A maioria das crianças expostas não chegava à idade adulta. A roda foi criada com o intuito de garantir o anonimato da autora do abandono. A ela recorriam mães solteiras, mulheres engravidadas em relacionamentos fora do casamento e também as casadas necessitadas de controle de natalidade⁵². As crianças abandonadas também eram recolhidas pelas Casas de Misericórdia, cujo trato levava à insanidade e à doença. A penúria era a principal causa do abandono, e os bilhetes e objetos deixados juntos às crianças apresentavam os motivos.

Pelas chagas de Cristo. Lhe peço guardarem este papel. Junto com meu filho que, eu, se deus, der vida e saúde, daqui alguns meses darei. O que eu puder para encontrar

⁴⁷ VAILATI, Luiz Lima. *A morte menina: práticas e representações da morte infantil no Brasil dos oitocentos (Rio de Janeiro e São Paulo)*. 2005. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. p. 168.

⁴⁸ VAILATI, Luiz Lima. *A morte menina: infância e morte infantil no Brasil dos oitocentos (Rio de Janeiro e São Paulo)*. São Paulo: Alameda, 2010. p. 19.

⁴⁹ VENÂNCIO, Renato Pinto. Maternidade negada. In: DEL PRIORE, Mary. *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997. p. 189-222.

⁵⁰ AQUINO, L. As políticas sociais para a infância a partir de um olhar sobre a história da criança no Brasil. In: ROMAM E. D. STEYER V. E. *A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado*. Ulbra, 2001. p. 31.

⁵¹ COUTO, Inalda Alice Pimentel; MELO, Valéria Galo. Reconstruindo a história do atendimento à infância no Brasil. In: BAZÍLIO, Luiz Cavaliere; EARP, Maria de Lourdes Sá; NORONHA, Patrícia Anido. *Infância tutelada e educação: história, política e legislação*. Rio de Janeiro: Ravil, 1998, p. 20-38. De acordo com estas autoras “A Roda era um dispositivo giratório de madeira, em forma de cilindro, que possuía uma abertura, inserido em uma parede, de forma que, como uma janela, desse acesso à parte interna da instituição ao ser acionado. A criança era depositada no compartimento, e o depositante rodava o cilindro para que a abertura se voltasse para dentro, preservando a identidade do depositante”. A Roda funcionou no Rio de Janeiro até 1938 (COUTO; MELO, 1998, p. 22).

⁵² VENÂNCIO, 1997, p. 189.

meu filho. Peço não o darem sem que levem uma carta igual a esta e o retrato também. Se morrermos sem nos vermos mais, que Deus nos junte nos Céus Adeus Meu Filho pede a Deus por mim, Adeus.⁵³

As rodeiras tinham o papel de encontrar ama-de-leite para os expostos, geralmente as amas eram pobres, solteiras, casadas ou escravas, elas mantinham a guarda das crianças, quando maiores serviam através de trabalho em troca de alimentos. A falta de legislações de regulamentos para o trabalho dos expostos, contribuiu para a escravização desses menores, com isso, a rua era o destino de muitos expostos por não terem para onde ir, especialmente após o falência das rodas dos expostos, para agravar, em detrimento da exaustão e terror do trabalho escravo, eles se sentiam motivados em cometer infrações, a intervenção do Estado, teve como cerne a correção destes abandonados que passariam então a confrontar a ordem social, em especial com a falência das rodas dos expostos, . Conforme Moncorvo Filho, esses moradores de rua ou enjeitados eram vistos como uma “[...] ameaça à integridade da família, requerendo dos poderes públicos a devida proteção e correção dos menores”⁵⁴.

Para Marcilio,

Ao que parece, as crianças que não encontravam guarida em famílias acabavam por permanecer entulhadas na Casa da Roda, muitas vezes, misturadas aos doentes do Hospital, por falta de edifícios próprios. Não há dúvidas: várias delas, abandonada à sua sorte pelas ruas e caminhos tentavam agregar-se a uma família, a mendigos ou a alguém que lhes desse alguma proteção. Muitas das meninas, bem cedo, só encontravam sobrevivência na prostituição.⁵⁵

No cenário árido da infância abandonada, as ações educacionais praticadas por meio da caridade e do assistencialismo, por entidades filantrópicas e religiosas. A roda dos enjeitados foi excluída pelo Código de Menores Mello Mattos, Decreto 17.943-A, de 1927, que versa: “Art. 15. A admissão dos expostos à assistência se fará por consignação direta, excluído o systema das rodas”⁵⁶. No entanto, a roda só foi de fato extinta na década de 1950. No fim do século XIX e início do século XX, “o poder público passaria a assumir um papel crescente de controle dos menores desvalidos”⁵⁷. O Decreto 17.943-A vigeu de 1927 até 1979: “O menor,

⁵³ CAVALCANTE, Talita Lopes. A roda dos enjeitados. 2004. Disponível em: <<http://www.museudeimagens.com.br/roda-dos-enjeitados/>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

⁵⁴ MONCORVO FILHO, Carlos Arthur. Alocução por ocasião da inauguração do edifício do Instituto de Proteção à Infância do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Departamento da Criança no Brasil, 1929. p. 37.

⁵⁵ MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (Org.) *História Social da infância no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006. p. 53-79.

⁵⁶ BRASIL. *Decreto nº 17943-A, de 12 de outubro de 1927*. Código de Menores.

⁵⁷ RIZZINI, Irma. Meninos desvalidos e menores transviados: a trajetória da assistência pública até a Era Vargas. In: PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene (Org.). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da*

de um ou outro sexo, abandonado ou delinqüente, que tiver menos de 18 anos de idade, será submetido pela autoridade competente às medidas de assistência e proteção contidas neste Código”⁵⁸.

Somente a partir de 1960, o Estado inicia a fase do bem-estar com as crianças, criando a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), à qual estava subordinada cada Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor (FEBEM). A exigência de ruas limpas, com a adoção do modelo social europeu ou francês, requeria a retirada das crianças das ruas e a manutenção do seu controle.

Com a proclamação da República, em 1889⁵⁹, e a utopia de integração à modernidade, a elite voltou o olhar para o contingente de crianças abandonadas, pois para transformar a cidade-colônia em cidade moderna, era necessário afastar esses infratores dos locais públicos. Com a Revolução Industrial⁶⁰, o recrutamento dessas crianças para o trabalho nas fábricas de tecelagens assumiu grandes proporções, pois a ausência de preceitos morais e jurídicos expunha-as à exploração da mão de obra infantil, muito comum no final do século XIX. De acordo com Kátia Magalhães Arruda, “o trabalho infantil carrega em si uma esteira de ilegalidade, a começar pela própria terminologia com o qual é designado já que, em rigor, não deveria existir ‘trabalho infantil’, posto que os tempos do trabalho e da infância são inconciliáveis”⁶¹. Com o empobrecimento das famílias, as crianças eram obrigadas a ajudar na renda familiar. Elas “tinham em média seis anos de idade e eram submetidas a jornadas de 14 ou 15 horas de trabalho”⁶². Conforme salientam e Liberati Dias,

o trabalho infantil não compreendia, basicamente, setores da manufatura artesanal e não capitalizados. Todavia, com a Revolução Industrial, passou a abranger, também, os setores capitalizados, em quase todos os ramos da atividade, principalmente na tecelagem, confecção e fiação, assim como os setores de barbantes, cadarços, metalurgia, cerâmica, cobre e minas de carvão.⁶³

legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, 1995. p. 243-298.

⁵⁸ BRASIL, 1990.

⁵⁹ OLIVEIRA, Lúcia Lippi. “As festas que a República manda guardar”. *Estudos Históricos*, n. 4, v. 2, p. 175, 1989.

⁶⁰ HOBBSAWM, Eric J. *A era das revoluções: 1789/1848*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1977.

⁶¹ ARRUDA, Kátia Magalhães. O trabalho de crianças no Brasil e o direito fundamental à infância. In: GUERRA FILHO, Willis Santiago (Coord.). *Dos Direitos Humanos aos Direitos Fundamentais*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1997. p. 102.

⁶² FÜHRER, Maximilianus. *Resumo de direito do trabalho*. 13. ed. São Paulo: Malheiros, 2004. p. 191.

⁶³ LIBERTI, Wilson Donizeti; DIAS, Fábio Muller Dutra. *Trabalho Infantil*. 1. ed. São Paulo: Malheiros, 2016, p. 175.

Para agravar o sofrimento dessas crianças operárias, as condições desumanas e desonrosas culminavam em corriqueiros acidentes de trabalho e graves problemas de saúde, por desgaste físico, escassez de alimentação e exaustão em decorrência do esforço exigido pelos senhores no âmbito das fábricas.

“A regulamentação do trabalho infantil só ocorreu em 12 de outubro de 1927 com a publicação do Código para menores”⁶⁴, que agregou penas às infrações e ao abandono, assim como as primeiras normas relacionadas ao trabalho de crianças e adolescentes. Mesmo com a abolição da escravidão, em 1888⁶⁵, o olhar para o trabalho infantil ganhou visibilidade somente em 1891, com a publicação do Decreto-Lei 1.13, datado de 17 de janeiro, o primeiro documento estabelecido no Brasil sobre o trabalho das crianças e dos adolescentes nas fábricas. Os anarquistas italianos e espanhóis e os jornais operários contribuíram para a divulgação do trato da criança nas indústrias e assim sinalizaram importantes considerações sobre a laboriosa realidade da ausência de escolas. No final do século XIX, as crianças a partir dos sete anos⁶⁶, quando pobres, eram destinadas às lavouras dos senhores. Já os filhos de uma pequena elite eram instruídos por professores particulares⁶⁷. No entanto, pelo interesse das famílias ricas na manutenção dos negócios, a escola seria o lócus primordial para o legado dos herdeiros. Contudo a educação escolar chegou tarde ao Brasil. Del Priore assevera que

[...] tanto a escolarização quanto a emergência da vida privada chegaram com grande atraso. Comparado aos países ocidentais, onde o capitalismo instalou-se no alvorecer da Idade Moderna, o Brasil, país pobre, apoiado inicialmente no antigo sistema colonial e, posteriormente, numa tardia industrialização, não deixou muito espaço para que tais questões florescessem. Sem a presença de um sistema econômico que exigisse a adequação física e mental dos indivíduos a esta nova realidade, não foram implementados os instrumentos que permitiriam a adaptação a este novo cenário.⁶⁸

Assim, nesse longo período de abandono, morte e trabalho escravo, a infância começa a ser modelada pelas políticas públicas, que por anos ignoraram a relevância desse conceito na vida da criança, em especial no campo familiar, moral e econômico, conforme este breve histórico. A partir da Constituição Federal de 1988⁶⁹, a criança passa a ser tratada como sujeito de direitos, mas a sociedade já legitimara o trabalho precoce como momento necessário para a

⁶⁴ GRUNSOPUN, Haim. *O trabalho das crianças e dos adolescentes*. 1. ed. São Paulo: LTR, 2000. p. 160.

⁶⁵ GRUNSOPUN, 2000, p. 160.

⁶⁶ DEL PRIORE, 1999, p. 101.

⁶⁷ DEL PRIORE, Mary. *História das crianças no Brasil*. 7ª ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013. p. 10.

⁶⁸ DEL PRIORE, 2013, p. 10.

⁶⁹ BRASIL, 1988.

formação do caráter⁷⁰. Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) chegou para garantir os direitos dos representantes dessa faixa etária, como ilustra seu artigo 4º:

é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros mais que asseguram à criança e ao adolescente ter seu desenvolvimento na sociedade em que vive.⁷¹

O horizonte delineado pelo ECRAD, depois do longo e trágico período de descaso e crueldade com a criança, oportunizou novas esperanças de real conquista de direitos. A partir dessa guinada histórica, passou-se a situar o percurso da infância em diálogo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), conjunto de leis e normas jurídicas formulado em 1990, direcionado à população infanto-juvenil e um dos muitos caminhos a ser percorridos na reinvenção da infância.



⁷⁰ FREITAS, Marcos Cezar de. *História social da infância no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 79.

⁷¹ DIGIÁCOMO, Murilo José; DIGIÁCOMO, Ildeara de Amorim. *Estatuto da Criança e do Adolescente: anotado e interpretado*. Curitiba: SEDS, 2013. p. 3-7.

2 O OLHAR DA INSTITUIÇÃO IGREJA SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo analisará o surgimento do tratamento dado à criança no âmbito religioso, focando-se no atendimento à criança nos ensinamentos da fé cristã. Essa trajetória é percorrida na base educacional cristã, a partir da Igreja Batista e da Igreja Assembleia de Deus, onde verificamos a preocupação de missionários com as crianças em áreas marginalizadas. A preocupação com os desafios e a ressignificação de ações para as experiências educacionais voltadas para a criança, particularmente no que se refere ao seu atendimento no âmbito da igreja, começa a constituir uma preocupação da contemporaneidade. Multiplicam-se os estudos sobre o olhar da igreja para a criança nos espaços religiosos, as mediações do ensino no que tange à postura do educador e a condução da aprendizagem, considerando-se a relevância da atenção de qualidade e diversificada. A capacitação continuada, práxis pedagógica potencializadora de novos olhares, apresenta um novo prisma que revela novas leituras para o acolhimento da criança na instituição religiosa, como se refletirá neste capítulo.

2.1 Reflexão de como a criança é acolhida no âmbito religioso

Conforme Solange Cardoso de Abreu d'Almeida, a instrução religiosa voltada para o público infantil no âmbito das igrejas sinaliza seu percurso no século XVI, quando surgem as primeiras classes de educação bíblica no Brasil, na cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro⁷². A autora afirma que os holandeses, no nordeste do país, em especial Pernambuco, fundaram escolas para o ensino das escrituras sagradas. No entanto, a educação infantil foi configurada no que se chama atualmente “Escola Dominical”. No Brasil ela teve início em 19 de agosto de 1855, em Petrópolis⁷³.

Conforme Mattos, o reverendo Roberto Kalley e sua esposa, Sara, missionários escoceses da Igreja Congregacional, foram os organizadores dessa primeira Escola Dominical⁷⁴. O autor destaca que no primeiro domingo de estudo compareceram apenas cinco crianças, porém as classes foram organizadas em português, alemão e inglês, para atender aos

⁷² O JORNAL BATISTA Órgão oficial da Convenção Batista Brasileira. Semanário Confessional, doutrinário, inspirativo e noticioso. 2015, p. 2. Disponível em: <http://www.batistas.com/OJB_PDF/2015/OJB_17.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2017.

⁷³ Disponível em: <<http://www.abiblia.org/ver.php?id=2798>>. Acesso em: 04 dez. 2017.

⁷⁴ MATOS, Alderi Souza de. Robert Reid Kalley: pioneiro do Protestantismo missionário na Europa e nas Américas. *Fides Reformata*, n. VIII. v. 1, p. 9- 28, 2003.

colonos estrangeiros que regressavam a essa região do estado do Rio de Janeiro. Aos poucos, o trabalho foi se desenvolvendo e mudando de proporções.

De acordo com d’Almeida, em 1928 a União de Escolas Dominicais foi transformada em organismo oficial das igrejas evangélicas, com o nome de Conselho Nacional Evangélico de Educação Religiosa. Em 1931, a instituição passou a chamar-se Conselho Evangélico de Educação Religiosa do Brasil e em 1934 foi incorporada à Confederação Evangélica do Brasil, órgão representativo das igrejas congregacionais e cristãs, episcopal, metodista, presbiteriana e presbiteriana independente. A prática da escola dominical foi apresentada como proposta pedagógica para formar o caráter cristão por meio das escrituras sagradas, tendo como princípio o “serviço de Deus e da humanidade”⁷⁵. Seu objetivo era a formação de professores para mediar a instrução bíblica na condução de cristãos e no alcance de novos adeptos.

Os batistas, no Brasil, antes mesmo de se organizarem em Convenção, entenderam a relevância da educação religiosa, e assim, em 1900, foi fundada a Casa Editora Batista, sob a direção do missionário William Edwin Entzinger. O Jornal Batista, fundado em 10 de janeiro de 1901, iniciou, em janeiro de 1903, a publicação das lições da Escola Dominical para adultos⁷⁶. Nesse mesmo ano surgiu “O Infantil”, publicação contendo histórias e as lições da Escola Dominical para crianças. Em 1907, quando os batistas completavam 25 anos de presença no Brasil, surgiu a “Revista de Adultos” e, em 1909, “O Amigo da Juventude”.

Gilberto sinaliza que a instrução à criança surgiu em 1780, na cidade de Gloucester, Inglaterra, quando o jornalista Robert Raikes ouviu o barulho das crianças que brincavam pelas ruas, aos domingos, após uma semana de exaustivos trabalhos nas fábricas com os pais⁷⁷. Raikes decidiu organizar para essas crianças uma escola que funcionaria nas manhãs de domingo. No entanto, a intenção de Raikes era ministrar não apenas a educação formal, mas também a educação religiosa, incluindo nos estudos a Bíblia como livro-texto. Amaral *apud* Wallon assevera que

Os meios onde a criança vive e os que ambiciona são o molde que dá cunho à sua pessoa. Não se trata de um cunho passivamente suportado[...]o meio[...]começa por dirigir suas condutas, e o hábito precede a escolha, mas a escolha pode impor-se, quer para resolver discordâncias, quer por comparação de seus próprios meios com outros.⁷⁸

⁷⁵ REIS, Álvaro. Primeira convenção regional das Escolas Dominicais no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Typ. Methodista, 1909. p. 13.

⁷⁶ O JORNAL BATISTA. Órgão oficial da Convenção Batista Brasileira, 2015, p. 2. Disponível em: <http://www.batistas.com/OJB_PDF/2015/OJB_17.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2017.

⁷⁷ GILBERTO, Antônio. *Manual da Escola Dominical*. Rio de Janeiro: CPAD, 1998.

⁷⁸ WALLON, H. *Afetividade e aprendizagem*: Contribuições de Henry Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2007. p. 53.

Mal sabia Raikes que a necessidade de mudar o cenário de vida daquelas crianças mudaria também o conceito de educação. Nas manhãs de domingo, em determinadas instituições religiosas protestantes, a prática se disseminou, mantendo-se a tradição até os dias atuais. No entanto, tudo que é novo causa estranhamento, deflagrando novas reflexões e fazeres. Essas crianças eram assistidas pela sociedade da época, pela vulnerabilidade aos vícios e delinquência, entre outros flagelos. O voluntarismo de Raikes incomodou a opinião pública, em especial das igrejas que viam a inovação como irrelevante. O currículo de Raikes contemplava o ensino das escrituras, a linguagem, a aritmética e a instrução moral e cívica, tendo como base a orientação da criança rumo a um futuro. Os metodistas assinalam suas obras históricas com a chegada da sua Escola Dominical, em junho de 1836, sob a direção do reverendo Justin R. Spaulding, e os presbiterianos falam em trabalho pioneiro com o missionário Ashbel Green Sinonton, em 12 de abril de 1860. Conforme d’Almeida, os batistas não têm registro algum do aparecimento da Escola Bíblica Dominical, mas, em relatório de 12 de dezembro de 1882, o missionário William Buck Bagby fala da transposição de um catecismo batista para crianças. Conclui-se então que a Escola Dominical, se ainda não existia com o aparecimento da Primeira Igreja Batista da Bahia, no Brasil, em 15 de outubro de 1882, estava prestes a ser fundada. Pensar na forma de participação das crianças no contexto das instituições religiosas leva a (re)pensar e (re)avaliar os caminhos trilhados pelos mediadores da educação cristã ao longo dos anos, pois, de acordo com Priore, “[...] se a criança é o grande ausente da História, ela é, por um paradoxo, o seu motor. Ela é o adulto em gestação”⁷⁹. Outro dado importante a ser pontuado é o Curso Normal para professores da Escola Dominical, o qual teve início com a publicação do Manual da Escola Dominical em Recife, em 1918. Para d’Almeida, esse manual contribuiu grandemente para o desenvolvimento das Escolas Dominicais. Conforme a autora, a “organização e os métodos de ensino têm evoluído”, assim como as construções de templos e adaptações estruturais, para a instrução religiosa. Mesmo diante dos desafios, esse movimento de instrução bíblica, no que se refere ao número de templos e de alunos, avançou significativamente:

Em 1941, tínhamos, segundo estatísticas da época, em números redondos, 780 igrejas, 2.000 pontos de pregação, 1.500 Escolas Dominicais, 70.000 alunos e 8.000 professores. Concluindo esta remissão histórica, podemos afirmar que graças às participações de William Fox, de Joseph Hughes, de William Brodie Gurney, de

⁷⁹DEL PRIORE, Mary. *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Editora Contexto, 1991. p. 9.

William Watson e de Benjamin Franklin Jacob, para situar-nos apenas nos mais antigos, a Escola Dominical foi sendo aperfeiçoada ao longo dos anos.⁸⁰

O quantitativo de templos e alunos demonstra a notoriedade granjeada pelo ensino voltado para a criança, que cresceu substancialmente, demonstrando a sua importância e aceitação. Philippe Ariès, que corrobora o pensamento de Benjamin, assevera:

A criança deve ser considerada, da mesma forma que o jovem, como um ser que está numa relação de interdependência com o adulto, não na sua dependência ou subserviência [...] devemos lembrar que a criança não é a humanidade em sua totalidade e, assim como o jovem e o adulto, é parte constituinte de uma totalidade antropológica que denominamos ‘ser humano’. Ela, como processo vital em realização, expressa dimensões profundamente significativas da experiência humana em sua totalidade; além de guiada pelas forças do amor e do desejo, é guiada pela linguagem e pela história: a criança também é história e memória da forma humana de ser no mundo.⁸¹

Desse modo, o ambiente religioso se configura como locus de sujeitos que se identificam com suas singularidades e visam apreender o respeito e os direitos que lhes assistem. Nesse movimento concebe-se em termos mais amplos a identificação desses parceiros na construção do pensamento autônomo e do seu próprio estar no mundo, na busca de um pensamento que promove a preservação da história. Essa proposição aponta, portanto, para novas leituras da criança/infância e de seus direitos.

2.2 Desafios da contemporaneidade: infância e direitos

Conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, “as crianças possuem uma natureza singular, que as caracterizam como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio”⁸². Dessa forma, pela apropriação do conhecimento, “as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideais e hipóteses originais sobre aquilo que procuram desvendar”. Esse percurso “é fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação”. Portanto,

⁸⁰ D’ALMEIDA, Solange Cardoso de Abreu. Um pouco da história da Escola Dominical no Brasil. O Jornal Batista; Rio de Janeiro; 26 nov. 2015, p. 2. Disponível em: <http://www.batistas.com/OJB_PDF/2015/OJB_17.pdf>. Acesso em: 12 abril. 2017.

⁸¹ MUHL, Eldon Henrique. A criança e a educação para a maioridade: considerações a partir de Walter Benjamin. In: DALBOSCO, Cláudio Almir; FLICKINGER, Hans-Georg (Org.). *Educação e maioridade: dimensões da racionalidade pedagógica*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 300.

⁸² BRASIL, 1998, p. 21-63.

Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina, etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil, apontando algumas características comuns do ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças.⁸³

Considerar a singularidade, com abertura para o mundo plural e real, sublinhado por disparidades religiosas, étnicas e culturais, entre outras, requer a ministração do ensino com equidade. Conforme Solange Jobim e Souza, “ao negarmos uma compreensão da criança”, desqualificamos seu passado e seu presente, e dessa forma, a sua construção histórica e cultural do seu tempo⁸⁴. Os significados das ações advindas das experiências educacionais promovem um discurso dialógico aberto a novas lacunas de compreensão. “A compreensão da infância não se alcança no horizonte de uma temporalidade linear. Simultaneamente futuro e passado, ela é uma densidade temporal de conexões descontínuas”⁸⁵. Nesse trajeto, a heterogeneidade repercute de maneira diacrônica, mantendo-se ativamente apta a enfrentar novas contextualizações.

Para conseguir organizá-la é preciso deixar de considerar as diferentes formas de ensino e aprendizagem como independentes umas das outras e, de alguma maneira, sobrepostas ou concorrentes entre si, e procurar, pelo contrário, valorizar a complementaridade dos espaços e tempos da educação moderna.⁸⁶

As crianças ainda não se ajustaram às imposições do mundo adulto. Assim, os diversos cenários educacionais próprios desse tempo delineiam o modo da igreja de acolher a heterogeneidade das infâncias, enquanto, por sua vez, a criança também constrói histórias a partir de vivências de sua realidade. No entanto, o desafio das crianças ribeirinhas, carvoeiras, negras, especiais e marginalizadas, excluídas pela sociedade nos diversos contextos educacionais, é muito maior em definições gerais, conforme Maria Elisa Caputo Ferreira, porque o entendimento dominante “parece estar cristalizado e institucionalizado para lidar apenas com a homogeneidade, porque esta não apresenta nenhum perigo, já que não coloca em xeque valores, verdades e, principalmente, hábitos tradicionais”⁸⁷. Nesse enredo de desafios, as crianças adotadas nos novos modelos de família também precisam ser respeitadas e atendidas. Conforme afirma Zamberlan,

⁸³ BRASIL, 1998, p. 22.

⁸⁴ SOUZA, Solange Jobim. *Infância e linguagem*: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. 7. ed. Campinas: Papirus, 2003. p. 159.

⁸⁵ MURICY, K. *Benjamin*: alegorias da dialética. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1998. p. 63.

⁸⁶ DELORS, Jacques. *Educação*: um tesouro a descobrir. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 104.

⁸⁷ FERREIRA, Maria Elisa Caputo. *O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas*. 2007. p. 10.

A sociedade tem sofrido intensas e profundas transformações nos vários níveis que a compõem: econômico, cultural, de valores, etc. O grupo familiar, por conseguinte, acompanha essas transformações. Nas três últimas décadas, vem acontecendo uma transformação da configuração da família, com mudanças nos padrões de funcionamento entre seus membros, principalmente no que diz respeito às famílias reconstituídas. A coexistência na sociedade de diferentes arranjos familiares modificou o conceito de família e provocou um processo de assimilação e formulação de novos valores e práticas nessa instituição. A passagem de um modelo a outro tem exigido dos membros da família uma adaptação às mudanças de relacionamento, nos papéis da organização e estrutura familiar, assim como das respostas que esta passou a dar às demandas do ambiente.⁸⁸

Embora essa demanda social não passe despercebida, como não constitui o foco desta pesquisa, restrita à Igreja Evangélica Batista, ela não será aqui analisada em pormenores, reconhecendo-se, no entanto, a necessidade da atenção a essa realidade da educação moderna.

Nessa percepção, a família, como norteadora da caminhada educacional, vive o desafio de conquistar e manter a moradia, a alimentação, a saúde e a educação, dentre outros, sem deixar de abarcar o ambiente afetivo, pois a criança necessita de atenção, acolhimento, proteção e amor, de modo a potencializar sua autoestima, pois, segundo Freire, “não é possível a pronúncia do mundo que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda”⁸⁹. A dinâmica do capitalismo e da globalização tem reduzido a qualidade do tempo familiar, suscitando fragilidades nas relações e desestruturando os relacionamentos e os ajustes na resolução de conflitos. Segundo Marinho, “a criança precisa sentir que é amada na vitória e na derrota com a mesma intensidade”⁹⁰. A prática educativa prescreve muitas dicotomias na relação do adulto com a criança na contemporaneidade, que estão intrínsecas à organização social e cultural que vão sendo elaboradas nos diversos fazeres cotidianos, o que tende a ofuscar a percepção de que “a terra está cheia de substâncias puras e infalsificáveis, capazes de despertar a atenção infantil. Substâncias extremamente específicas”⁹¹. Nelas a criança compõe seu mundo, significando-o em camadas de sentido.

A lembrança da infância permeia e marca a formação do mundo adulto, que vai se moldando nas vozes e vivências, percorrendo as diversas vias na construção da identidade. Se a exigência de formação advém de concepções intrínsecas do outro, o tolhimento da liberdade e da possibilidade de criar inibe a formação do eu. Para melhor compreensão da cosmovisão

⁸⁸ ZAMBERLAN, M. A. T. *Psicologia e prevenção: modelos de intervenção na infância e na adolescência*. Londrina: EDUEL, 2003. p. 13-14.

⁸⁹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006. p. 91.

⁹⁰ MARINHO, M. L. Subsídios ao terapeuta para análise e tratamento de comportamento em crianças: quebrando mitos. In: MARINHO, M. L.; CABALLO, V. E. (Org.). *Psicologia clínica e da saúde*. Londrina: UEL, 2001. p. 3-21.

⁹¹ BENJAMIN, W. *Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 237.

que inspira a criação de projetos voltados à infância, não se pode limitar o olhar à rotina da igreja contemporânea. As publicações de recursos didáticos de diversas editoras e projetos sociais, entre outros, sinalizaram avanços nas demandas de atendimento fora dos grupos específicos da igreja. “Não podemos esquecer que a escola moderna é uma instituição originada do catecismo, da missão que tem o sacerdote de ‘ensinar’ a fé para as crianças”⁹². De acordo com Fernando Hernández e Montserrat Ventura, projetar significa “[...] situar-se num processo não acabado, em que um tema, uma proposta, um desenho esboça-se, refaz-se, relaciona-se, explora-se e se realiza”⁹³. Desse modo, agregam-se ao ambiente experiências recíprocas e aprendizagens significativas. Para Hernández,

Os projetos de trabalho constituem um planejamento de ensino e aprendizagem vinculado a uma concepção da escolaridade em que se dá importância não só à aquisição de estratégias cognitivas de ordem superior, mas também ao papel do estudante como responsável por sua própria aprendizagem. Significa enfrentar o planejamento e a solução de problemas reais e oferece a possibilidade de investigar um tema partindo de um enfoque relacional que vincula ideais-chave e metodologias de diferentes disciplinas. Em consequência, costuma ser um planejamento motivador para o aluno, pois este se sente envolvido no processo de aprendizagem. Geralmente, permite ao estudante escolher o tema ou envolver-se em sua escolha. Isso faz com que ele leve adiante a busca, na qual há de recolher, selecionar, ordenar, analisar e interpretar informações. Essa tarefa pode ser realizada de maneira individual ou grupal, e seus resultados deverão ser públicos, para favorecer um conhecimento compartilhado.⁹⁴

Do diálogo com outro emerge a partilha de experiências e ideologias pessoais, que, ao serem compartilhadas ampliam as possibilidades de aprendizagem. Ao se sentir autor de sua história, o sujeito busca soluções, sugestões e possibilidades de intervenção. Esse olhar parte da realidade do sujeito que agrega novos conhecimentos, e é nas vivências que ele vai constituindo seu lugar na sociedade.

O tempo atual impõe lidar com a tecnologia sem perder de vista as doutrinas da igreja. Produções como filmes, revistas, desenhos e recursos visuais, entre outros, nunca devem estar imunes ao escrutínio constante e ao cotejamento entre suas propriedades e o objetivo que se pretende com eles alcançar. Para Emilio Voigt, na atualidade, há uma diversidade de alternativas com as quais o ser humano se defronta. Essa nova realidade é indissociável da

⁹² PREISWERK, Matias. Educação popular e Teologia da Libertação. Trad. Romualdo Dias. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 158

⁹³ HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. A organização do currículo por projetos de trabalho. O conhecimento é um caleidoscópio. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p.89.

⁹⁴ HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 103.

necessidade de estabelecer um núcleo estável de identidade e, por outro lado, de abertura para adaptar-se ao novo que surge continuamente⁹⁵.

Compreender o conceito de infância como construto social e perceber seus contextos, nas múltiplas realidades socioculturais atuais, é uma construção permanente de novas informações, que retrata a realidade da criança nos diversos contextos em que se insere. Os desafios da contemporaneidade, no que tange ao trabalho com crianças na igreja, promoveram-se amplamente por meio de projetos sociais, os quais têm sido utilizados como estratégias para alcançá-las. A Igreja Batista tem se apropriado desse movimento. “A história das missões, bem entendida, não é somente a história da expansão do cristianismo, mas também a história de suas muitas conversões - o que a Igreja já tem aprendido e descoberto em diversos tempos, lugares e civilizações”⁹⁶.

Nessa perspectiva, em 1907, na primeira Convenção Batista, o missionário William Buclck Bagby idealizou uma agência missionária sem fins lucrativos, para a expansão do trabalho missionário no Brasil e além de suas fronteiras. Atualmente, 700 agentes trabalham em todas as regiões do país na prática de ações evangelísticas e humanitárias. Uma das atuações e prioridades é “o atendimento a crianças e adolescentes em vulnerabilidade social”⁹⁷. Para Drucker,

Uma declaração de missão precisa ser operacional; caso contrário, não passa de boas intenções. Uma declaração de missão deve focalizar aquilo que a instituição tenta realmente realizar, de forma que cada um na organização possa dizer: Está é minha contribuição para a meta[...]a missão deve refletir oportunidades, competências e compromisso, ou não conseguirá descrever sua meta, sua finalidade e seu teste finais. A missão define a estratégia e esta define a estrutura.⁹⁸

Essas estratégias envolvem a compreensão das singularidades da infância, o que requer novos pontos de vista na observação das competências para a execução de tais ações propostas, assim como “um professor capaz de [...] compreender e de trabalhar com a diversidade, de participar na construção de verdadeiros projetos de cidadania democrática”⁹⁹.

Conforme a Convenção Batista Brasileira, ao analisar “a realidade infantil brasileira, sentimos grande tristeza. Grandes índices de violência, abandono e aliciamento de menores em

⁹⁵ VOIGT, Emilio. *Educação comunitária*: Manual de estudos. São Leopoldo: Sinodal, 2011.

⁹⁶ GONZÁLES, Justo L. *História do movimento missionário*. São Paulo: Hagnos, 2008. p. 79.

⁹⁷ Disponível em: <<https://www.missoesnacionais.org.br/quem-somos>>. Acesso em: 25 nov. 2017.

⁹⁸ DRUCKER, Peter F. *Administração de organizações sem fins lucrativos*: Princípios e Práticas. São Paulo: Pioneira, 1994. p. 4.

⁹⁹ TEODORO, A. *Globalização e Educação*: políticas educacionais e novos modos de governação. São Paulo: Cortez, 2003. p. 153

todas as formas nos dão um panorama dos grandes investimentos que precisamos fazer para mudar esse quadro”¹⁰⁰. Assim, na 88ª Assembleia Anual da CBB, em janeiro de 2008, na cidade de São Luís no Maranhão, a Junta de Missões Nacionais (JMN) e a União Feminina Missionária Batista do Brasil se uniram para elaborar um programa de evangelização de crianças de alcance nacional. Em janeiro de 2009, em Brasília, na 89ª CBB, o programa foi lançado e alinhado à missão das duas organizações. Atualmente, o projeto Missões Mundiais e Nacionais está presente em mais de 90 países, com grupos que dialogam com as especificidades da criança, com o propósito de um ensino não formal, mas capaz de atender as demandas atuais, em especial das crianças em áreas de risco. O ofício do mediador de ensino se torna relevante quanto ao seu papel social. Conforme Gadotti,

[...] A ideologia não consegue dominar inteiramente o ato educativo; sempre fica um espaço livre. É justamente esse canteiro que deve ser cultivado, esse espaço livre que o educador deve alargar. Mesmo numa educação de dominação, guiada por uma pedagogia opressiva, o educador ainda tem a chance de plantar neste espaço a semente da libertação [...].¹⁰¹

As experiências da infância, as vicissitudes educacionais e seus desdobramentos na sociedade e nas ações do ensino requerem do docente situado no âmbito da instituição religiosa a compreensão das peculiaridades de cada aluno, pois as impressões de sua relação configuram o equilíbrio necessário para o enfrentamento das dificuldades dessa geração com a alteridade. “A criança é sujeito da linguagem e da cultura e cognição, ética e estética são alicerces para a compreensão das interações de crianças e adultos na cultura contemporânea”¹⁰². As crianças, como seres sociais, “distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças”¹⁰³. A contemporaneidade é um tempo de confrontos com as diversas infâncias.

¹⁰⁰ Disponível em: <<https://www.missoesnacionais.org.br/criancas-para-jesus>>. Acesso em: 25 nov. 2017.

¹⁰¹ GADOTTI, M. *Educação e poder*: introdução à pedagogia do conflito. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 35.

¹⁰² KRAMER, Sonia. Crianças e adultos em diferentes contextos. Desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação. In: SARMENTO, Manoel; GOUVEA, Maria Cristina S. (Orgs.). *Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004. p. 163.

¹⁰³ SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Coord.). *Crianças e miúdos. Perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação*. Porto: Asa, 2004. p. 10.

2.3 Formação e capacitação de professores para o trabalho com as crianças na Igreja

No século XVII, conforme Duarte, a questão de formação de professores foi sinalizado por Comenius, e a primeira instituição de ensino destinada a educadores teria sido criada por São João Batista de La Salle, em 1684. Mas somente no século XIX, após a Revolução Francesa, é que esse tipo de estabelecimento ganha força, resultando no surgimento de Escolas Normais para capacitação de professores¹⁰⁴. A formação de professores ganha notoriedade na análise e na recriação dos conteúdos ministrados à criança, ou seja, na proposta de mediação das escrituras sagradas.

Nas relações sociais, os indivíduos constroem valores na participação em diversos espaços, seja nos templos religiosos, nas escolas seculares ou cristãs. As impressões de identidades e condutas vão se formando e evoluindo subjetivamente. Delors assevera:

Um dos principais papéis reservados à educação consiste, antes de mais nada, em dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento. Ela deve, de fato, fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e das comunidades.¹⁰⁵

A complexidade do desenvolvimento da criança permeia vários sujeitos de seu convívio, suscitando indagações sobre o seu desempenho cognitivo, afetivo e psicomotor. A avaliação de suas habilidades intelectuais implica, nesse processo, o desenvolvimento de reações de ordem afetiva essenciais na promoção de sua autoconfiança, adquirida nas trocas de experiências socialmente construídas e significadas nas práticas culturais. A compreensão das concepções de criança e do lugar da infância requer um prisma que revele novas leituras para o acolhimento no âmbito religioso, dada a crescente diversidade cultural no relacionamento com o mundo metafísico. A capacitação continuada surge como possibilidade de novos olhares que deem conta das reconfigurações da natureza dinâmica e inesgotável do trabalho com a criança. De modo geral, as igrejas evangélicas têm um conceito da educação, manifesto em projetos e ações de formação de professores para a educação cristã e para a promoção dos direitos no contexto não escolar, reafirmado na ferramenta capacitação/treinamentos para líderes e professores(as) de criança. O material da APEC, um dos mais veiculados no Brasil, é aplicado pelo Instituto de Liderança para o Ministério com Crianças (ILMC)¹⁰⁶ e por várias outras

¹⁰⁴ DUARTE, Sérgio Guerra. *Dicionário brasileiro de educação*. Rio de Janeiro: Antares/Nobel, 1986. p. 65-66.

¹⁰⁵ DELORS, 2004, p. 28-29.

¹⁰⁶ Disponível em: <<http://apec.com.br/ilmc.php#>>. Acesso em: 26 nov. 17.

denominações para a formação de professores. Conforme Overholtzer, fundador da APEC¹⁰⁷, “a importância do treinamento é realmente o coração de todo o programa da APEC”. A APEC é um ministério internacional dedicado à tarefa de ganhar meninos e meninas para Cristo por meio das escrituras sagradas¹⁰⁸. Foi fundada na década de 1920 pelo Rev. Jesse Irwin Overholtzer, que começou a ministrar aulas em classes bíblicas para crianças. Em 1937 a APEC foi oficialmente constituída em Chicago, Illinois, e se transformou num ministério mundial. Sua sede internacional hoje está em Warrenton, Missouri, Estados Unidos. Em 1941, o Brasil foi o primeiro país, depois dos Estados Unidos, a ter o ministério da APEC, que completa 76 anos em terras brasileiras. Conforme dados da instituição, seu material didático e de apoio destinado ao treinamento e à capacitação de professores já chegou a 192 países. “Em 2014 o trabalho da APEC no mundo alcançou mais de 19.9 milhões de crianças. No Brasil foram alcançadas, em 2014, 1.550.697”¹⁰⁹. Há 23 anos a APEC promove um dos maiores congressos para líderes, pastores e professores do ministério infantil do Brasil.

O mercado de editoras evangélicas publica material voltado à evangelização de crianças, adolescentes e adultos. Dentre essas editoras está a CPAD - Casa Publicadora das Assembleias de Deus, fundada oficialmente em 13 de março de 1940. Na década de 1930, já circulavam o jornal Mensageiro da Paz (MP) e as revistas “Lições Bíblicas”. Nesse sentido, com a intenção de difundir informações a respeito das escrituras sagradas, a CPAD se fez presente “através de seus livros, lições bíblicas, periódicos, eventos, cursos e da utilização das novas mídias, a CPAD está presente hoje não apenas no Brasil, mas também na América Latina, Estados Unidos, Europa, Japão e África”¹¹⁰.

Livros nacionais e internacionais também são referências para o embasamento teórico da formação docente. Nessa composição, o público infantil ganha relevância quanto à produção de materiais lúdicos e atraentes para a mediação da instrução religiosa, praticada por meio de cultos infantis, congressos, projetos, filmes, desenhos animados, seminários e retiros, entre outros. “Iniciou-se, assim, o desenvolvimento de uma tendência presente na sociedade capitalista, que é a da transformação em mercadoria de todas as atividades sociais”¹¹¹. É digno

¹⁰⁷APEC - Aliança Pró-Evangelização das Crianças Brasil. Essa instituição de ensino dedicado à criança foi aqui escolhida pela repercussão e aceitação dos seus materiais para o público infanto-juvenil e pela relevância, reconhecida pelas igrejas, do seu currículo de formação de professores.

¹⁰⁸ Disponível em: <<http://apec.com.br/cursos.php?page=PROGRAMA-DE-EDUCA%C3%87%C3%83O>>. Acesso em: 26 nov. 2017.

¹⁰⁹ Disponível em: <<http://apec.com.br/~apecc490/sobrenos.php?sobre=APRESENTANDO-A-APEC#.WjhJIN-nHIU>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

¹¹⁰ Optou-se aqui pela editora CPAD, por ser fornecedora de recursos didáticos usados pela igreja onde foi feita a pesquisa de campo.

¹¹¹ COELHO, Cláudio Novaes Pinto. *Publicidade: é possível escapar?* São Paulo: Paulus, 2003. p. 6.

de nota, nos dias atuais, o significado da descrição transmidiática sinalizada por Jenkins como tática de compreensão e acomodação à época de revolução cultural proporcionada pelas mídias digitais¹¹². Conforme Campos e Souza, a identidade cultural da infância também está atrelada aos meios de comunicação. Ainda que não absorva as informações com clareza, a criança está produzindo sentidos, o que implica a construção de conceitos e reafirmação do seu lugar¹¹³. Para Hall, o principal campo incentivador da criança se estabelece na função social de brincar¹¹⁴. A brincadeira se constitui em subjetividade produzida e reproduzida mediante a cultura estabelecida na convivência. Nesse contexto, conforme Souza,

A mídia, ao mesmo tempo em que proporcionou a possibilidade de novos encontros, através de sons e principalmente de imagens, constituindo uma certa democratização de informação e conseqüentemente do saber, trouxe uma homogeneização de valores, de padrões, de costumes, bem como de subjetividades.¹¹⁵

Essa narrativa passa a constituir as relações de formação e implica o pacto com esse processo, intervindo-se no seu fluxo ou com ele consentindo, a fim de validar esse campo que vem ganhando proporções significativas na construção das infâncias. Segundo Carlsson e Feilitzen,

De acordo com a Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança - cuja vigência completou dez anos em 1999 - a criança deve ter acesso a informações e materiais de várias fontes nacionais e internacionais, especialmente àquelas que objetivam a promoção de seu bem-estar social, espiritual e moral (do artigo 17); a criança deve ter direito à liberdade de expressão (do artigo 13); e a criança tem o direito de expressar sua opinião com relação a todos os assuntos que a afetam (do artigo 12). Ainda mais hoje em dia - quando a mídia/telecomunicações representa/am uma área com crescimento recorde nas duas últimas décadas - a explosão da mídia significou uma verdadeira globalização. Além disso, como a mídia é, em muitos aspectos, pré-requisito para o funcionamento da sociedade atual, nem sempre é possível diferenciar mídia de sociedade.¹¹⁶

Ao acessarem as redes midiáticas, as crianças estão em contato com o mundo, conceituando, absorvendo informação, imprimindo sua identidade e se configurando nos formatos a ela apresentados, o que conceitua a mídia como aliada da educação no tempo atual,

¹¹² JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph, 2008.

¹¹³ CAMPOS, Cristiana Caldas G. de; SOUZA, Solange Jobim e. Mídia, cultura do consumo e constituição da subjetividade na infância. *Psicologia, ciência e profissão*. n. 1, v. 23, p. 16, 2003.

¹¹⁴ HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p. 11.

¹¹⁵ SOUZA, Solange Jobim. *Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005. p. 30.

¹¹⁶ CARLSSON, Ulla; FEILITZEN, Cecilia Von. *A criança e a mídia: imagem, educação, participação*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 19.

proporcionando um olhar diversificado sobre o mundo e a conscientização quanto ao lugar da criança.



3 A IGREJA BATISTA -SERRA/ES E A PESQUISA DE CAMPO

3.1 Perfil das professoras

Este capítulo concentra-se na atuação do professor e analisa a realidade das crianças nas salas de ensino da instituição religiosa, quanto ao espaço de acolhimento, ou seja, a infraestrutura das salas, buscando aquilatar o nível de conhecimento dos professores das leis e diretrizes que fundamentam a construção histórica e social dos direitos das crianças.

Serão aqui apresentados dados, a partir da participação desta pesquisadora na Igreja Batista localizada no município da Serra/ES¹¹⁷, no município de Serra/ES, nos meses de setembro a novembro de 2017. Nesse período foram elaboradas análises, leituras de textos oficiais e conversas com professores, tendo por base as categorias: compreensão do sentimento a respeito da criança/infância na referida instituição religiosa; formação de professores; conhecimento dos direitos da criança; e infraestrutura de atendimento. Optou-se pela abordagem qualitativa, etnográfica-pesquisa interação, incorporando o entendimento de Richardson de que:

Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades [...]¹¹⁸

Para isso, as argumentações foram elaboradas no diálogo com diversos teóricos¹¹⁹. Desse modo, a pesquisa desenhou-se nas relações entre professores e crianças. Acolheu-se a observação de Lüdke e André, de que o objeto de investigação deve ocupar um lócus privilegiado, tendo em vista a sua definição. Para bem desempenhar esse papel, o pesquisador

[...] precisa aprender a fazer registros descritivos, saber separar os detalhes relevantes dos triviais, aprender a fazer anotações organizadas e utilizar métodos rigorosos para validar suas observações. Além disso, precisa preparar-se mentalmente para o

¹¹⁷ Por questões éticas, preferimos não identificar a Igreja a qual fizemos a pesquisa.

¹¹⁸ RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 2012. p. 80.

¹¹⁹ LIBANEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê*. São Paulo: Cortes, 2002; FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. São Paulo, 2011; NÓVOA, Antônio. *Concepções e práticas da formação contínua de professores*: In: Nóvoa A. (Org.). *Formação contínua de professores: realidade e perspectivas*. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991; ALARCÃO, I. *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto Editora, Portugal, 1996. ALARCÃO, I. *A formação do professor reflexivo*. São Paulo: Cortez, 2003.

trabalho, aprendendo a se concentrar durante a observação, o que exige um treinamento dos sentidos para se centrar nos aspectos relevantes.¹²⁰

Para a averiguação do conhecimento dos sujeitos da investigação, foi utilizado o questionário, que, segundo Martins, ocupa-se de um composto organizado de perguntas a respeito de circunstâncias e acontecimentos que se pretende comensurar e recontar¹²¹. O questionário aqui aplicado, que consta do apêndice deste trabalho, compõe-se de dez questões discursivas. Os sujeitos desta pesquisa são os membros do departamento infantil da PIBLAR, sendo seis professoras. Privilegiaram-se as observações nas salas de 4 a 8 anos de idade. Outro instrumento de pesquisa usado foi a entrevista, que propicia um vínculo interativo e de troca entre o entrevistado e o entrevistador, proximidade desejável que atravessa aquele ambiente¹²². A mostra de resultados seguiu a abordagem de Oliveira:

Os resultados poderão ser apresentados sob a forma de descrições cursivas, acompanhadas de exemplificação de unidades de registro significativas para cada categoria ou, ainda, como tabelas, gráficos e quadros dotados de descrições cursivas e outros elementos.¹²³

Os dados dos integrantes, alcançados a partir da coleta e da concepção do conteúdo das entrevistas, estão sintetizados no **Quadro 1**.

PROFESSORAS ENTREVISTADAS

RESUMO DOS DADOS DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS NA IGREJA BATISTA			
Participante	Gênero	Formação	Professoras em Escola Secular
Professora/Pedagoga A	F	Doutoranda em Educação	Sim
Professora B	F	Pós-Graduação/ Especialização	Sim
Professora C	F	Graduada	Não
Professora D	F	Graduada	Não
Professora E	F	Graduada	Não
Professora F	F	Graduada	Não

Fonte: A autora (2018).

¹²⁰ LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. p. 26.

¹²¹ MARTINS, Gilberto de A. *Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

¹²² LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26.

¹²³ OLIVEIRA, D.C. Sistematização metodológica da análise de conteúdo. *Rev. Enferm. UERJ*, n. 4, v. 16, p. 571, 2008. Disponível em: <<http://www.facenf.uerj.br/v16n4/v16n4a19.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2017.

Das 13 professoras que ministram no culto infantil da Igreja Batista de Laranjeiras (PIBLAR), apenas seis responderam ao questionário, tendo assinado previamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para divulgação de dados.

Todos os sujeitos da entrevista são do sexo feminino. No segmento da educação básica, a figura feminina é mais presente do que em outros segmentos de educação. Conforme a recente pesquisa do Instituto Nacional e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Sinopses Estatísticas da Educação Básica - 2015, “de todos os 2,2 milhões de professores cadastrados, em âmbito nacional, um milhão e 750 mil docentes são mulheres”¹²⁴. Isto é, a cada dez professores, oito são mulheres. Essa predominância de mulheres se acirra na instituição religiosa em que foi feita a pesquisa, com a totalidade dos seus membros docentes pertencentes ao sexo feminino.

Os termos “professora”, “tia” e “educadora”, ao longo dos anos, foram aplicados na instrução da criança/infância, de modo a cooperar diretamente com a educação na sociedade. Para Reis, esses costumes, princípios e regras são resultado do processo histórico, pois

As oscilações que historicamente têm marcado a trajetória das mulheres no espaço público revelam que as construções culturais apoiadas, ainda hoje, na essência e natureza femininas têm sido determinantes para estabelecer e sustentar as diferenças nas posições ocupadas por homens e mulheres na família, educação, trabalho e outros espaços da vida social.¹²⁵

As mulheres, independentemente de sua classe social, sempre foram percebidas como protetoras e suas representações, ligadas ao ato de formação moral. Esse princípio se inseria no contexto doméstico, e desse modo, configurou-se no modelo ideal para nortear as gerações futuras. O quadro de entrevistas aponta que esse cenário se estendeu ao âmbito de ensino da fé cristã. Segundo Vygotsky, o professor deve apresentar tudo à criança, o que “[...] reafirma para a educação o desafio de possibilitar que as novas gerações se apropriem das máximas qualidades humanas criadas ao longo da história pelos homens e mulheres que nos antecederam”¹²⁶.

As categorias de análise “Formação e Professoras de escola secular” implicam o posicionamento de princípios norteadores da educação. Nesse sentido, entende-se que, como

¹²⁴ Disponível em: <<http://www.sinpro-abc.org.br/index.php/component/content/article/58-geral/2450-o-papel-da-professora-na-educacao-basica.html>>. Acesso em: 7 dez. 2017.

¹²⁵ REIS, Maria Cândida Delgada. *Tessitura de Destinos: mulher e educação*. São Paulo: EDUC, 1993. p. 17.

¹²⁶ MELLO, Suely Amaral. As Práticas Educativas e as Conquistas de Desenvolvimento das Crianças Pequenas. In: RODRIGUES, Elaine; ROSIN, Sheila Maria (Orgs). *Infância e Práticas Educativas*. Maringá - PR: Eduem, 2007. p. 12.

pressuposto de instrução religiosa, os conceitos que configuram a infância/criança serão atrelados aos desafios da sala de aula. Conforme Damasceno e Silva,

Pensar na formação do professor envolve, assim, capacitá-lo, dentre outras coisas, para lidar com o conflito resultante do confronto entre os saberes diversificados dos diferentes grupos sociais que frequentam a escola, e aquele saber sistematizado presente em um determinado momento histórico-social e que a escola se propõe a transmitir.¹²⁷

A prática pedagógica se revela na ação de seus autores e implica contínuas reflexões sobre suas atuações educativas a ser construídas no fazer coletivo, na reciprocidade dialógica do contexto educacional e social. Quanto maior a diferença em relação às culturas dominantes, maior o sentimento de estranheza e, às vezes, de repugnância¹²⁸. Os encontros dos sujeitos nos diversos cenários da sociedade implicam conhecimento de mundo. Assim, para ancorar o atendimento à criança/infância, a adequação do espaço contribui para o prazer de aprender.

3.2 O espaço de atendimento às crianças

O espaço de ensino tem relevância para a criança, permitindo a exploração do seu desenvolvimento cognitivo e imaginário. Assim, observaram-se na pesquisa os “cultos de celebração”¹²⁹ nas salas de 4 e 5 anos e de 6 a 8 anos. A sala de 2 e 3 anos também foi contemplada, porém menos detidamente. No entanto, antes de adentrar a investigação, sublinha-se que o critério de escolha do local de pesquisa se efetivou pelo empreendimento estrutural da igreja.

¹²⁷ DAMASCENO, M.N.; SILVA, I.M. Saber da prática social e saber escolar: Refletindo essa relação. *Anais da 19ª Anped*, 1996.

¹²⁸ MACEDO, Roberto Sidnei. *Compreender/mediar a formação: o fundante da educação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2010. p. 25.

¹²⁹ Conforme a pedagoga, eles utilizam essa nomenclatura por entender ser um momento de celebração a Deus.

Figura 1: Culto Infantil - (a) (b) (c)**(a)****(b)****(c)**

Fonte: A autora.

As salas de aula são confortáveis e aconchegantes. Todos os ambientes dispõem de colchonetes coloridos, armários para materiais didáticos e brinquedos de boa qualidade. Conforme a Pedagoga A, a decoração da sala é feita por uma profissional contratada. O uniforme é utilizado para que as professoras que atuam no culto infantil sejam ludicamente diferenciadas.

Para Sarmento, as culturas da infância são definidas a partir das peculiaridades de atribuições de significados e da comunicação com o outro¹³⁰. A impressão das crianças, mediante suas brincadeiras encharcar-se-á de sentidos, culturalmente manifestos nas

¹³⁰ SARMENTO, Manuel Jacinto. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs). *As crianças: contextos e identidades*. Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

brincadeiras. Para Borba, “o brincar rompe com o que é real, institui um universo novo de possibilidades e, [...] permite um repertório inusitado. Não é o real, mas dialoga com o real e o faz a partir de uma gama ampliada de condutas”¹³¹.

A disposição do espaço físico, segundo Abramowicz e Wajskop, “interfere na qualidade das relações e interações que a criança estabelece com o meio no qual convive”¹³². Faria também assevera:

Espaço físico assim concebido não se resume a sua metragem. Grande ou pequeno, o espaço físico de qualquer tipo de centro de educação infantil precisa tornar-se um ambiente, isto é, ambientar as crianças ou os adultos: variando em pequenos e grandes grupos de crianças, misturando as idades, estendendo-se à rua, ao bairro e à cidade, melhorando as condições de vida de todos os envolvidos, sempre atendendo as exigências das atividades programadas individuais e coletivas, com ou sem presença de adulto(s) e que se permite emergir as múltiplas dimensões humanas, as diversas formas de expressão, o imprevisto, os saberes espontâneos infantis.¹³³

O espaço constituído com qualidade, no lócus de ensino de educação infantil, permite que a socialização da criança, estimulando seu desenvolvimento e favorecendo as involuntárias interações da criança/infância com o outro, o que resulta no conhecimento do mundo.

Na tentativa de registrar os diferentes momentos de prática das crianças, em seus percursos no âmbito da igreja, verificou-se a separação dos banheiros para meninos e meninas, chamando a atenção a importância dada à sua construção. Eles localizam-se no *hall* de entrada dado templo, ao lado dos banheiros dos adultos, afastados das salas de aula e apropriados à estatura das crianças. Essa ação vai ao encontro dos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, que prescrevem: “nos banheiros, a autonomia das crianças vai estar relacionada à adaptação dos equipamentos às suas proporções e alcances”¹³⁴.

Dotadas dessa autonomia, as crianças vão se percebendo no mundo, como se depreende a partir do seu caminhar com outras de mesma idade ou sozinhas. Esse olhar para o ambiente físico de pesquisa, quanto à disposição dos espaços, mostrou-se relevante para o início da investigação. Durante alguns meses os cultos de celebração foram acompanhados, observando-se momentos muito peculiares e seus desdobramentos.

¹³¹ BORBA, Ângela Meyer. As culturas da infância no contexto da educação infantil. In: VASCONCELLOS, T. (Org.). *Reflexões sobre Infância e Cultura*. Niterói: EdUFF, 2008. p. 73-79.

¹³² ABRAMOWICZ, A.; WAJSKOP, G. Os espaços físicos. In: ABRAMOWICZ, A. e WAJSKOP, G. *Educação infantil - Creches: atividades para crianças de zero a seis anos*. São Paulo: Moderna, 1999. p. 30-55.

¹³³ FARIA, A. L. G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, A. L. G. e PALHARES, M. S. (Orgs). *Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados FE/ Unicamp, 2001. p. 67-97.

¹³⁴ BRASIL. *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil*. Brasília: MEC, 2008.

As imagens da entrada do corredor de acesso às salas de atendimento instigam o imaginário infantil e impulsionam a criação e a (re)invenção, oportunizando os muitos direcionamentos para a descoberta e a comunicação, o que amplia conhecimentos e proporciona seu estar no mundo.

Conforme Bárbara Vasconcelos de Carvalho, o percurso de construção da subjetividade infantil é feito nos contos, no jogo livre da fantasia, superando limitações, com vistas à libertação. Assim, a criança “realiza seu mundo interior, seu mundo impossível e utópico, na fantasia dos contos maravilhosos, onde tudo pode ser concretizado, mas se extraem de tudo símbolos de verdades [...]”¹³⁵. Os conflitos do imaginário infantil permitem à criança encontrar soluções para seus desafios e inquietações. Nas salas de aula, nota-se a presença de um lócus desenhado para essa condução. Os coloridos e as adaptações necessárias são apontamentos para a efetivação desse imaginário.

Figura 2:



(a) Hall de entrada para as salas (salão social, berçário, maternal, berçários, gabinete Pastoral, salas 3, 4, 5)



(b) Corredor de acesso às salas

Fonte: A autora.

¹³⁵ CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. *Literatura Infantil: estudos*. São Paulo: Lotus, 1985. p. 54.

Figura 3:



(a) Sala de 5 e 6 anos



(b) Sala de 7 e 8 anos

Fonte: A autora.

Tal configuração é um modelo a ser seguido, num projeto estrutural pensado a partir da criança e por ela, o que se deduz a partir dos desenhos dos ambientes, da disposição da mobília, das ilustrações nas paredes, dos armários, das mídias eletrônicas, dos tatames, das cadeiras e mesas, dentre outros objetos, de composição propícia à condução das necessidades da criança/infância. Também está disponível uma generosa quantidade de recursos visuais, brinquedos e objetos que estimulam o imaginário infantil. Para Benjamin, “não há dúvida que brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio”¹³⁶.

As professoras questionadas expressaram a sua visão em relação às crianças. Algumas dificuldades surgiram ao longo da entrega dos questionários, mas a pedagoga da equipe foi diligente nos encaminhamentos, o que favoreceu a análise. Libâneo evidencia que o “pedagogo é um profissional que lida com fatos, estruturas, contextos, situações, referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações”¹³⁷.

Considerando que as crianças “são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas condições das sociedades em que estão inseridas”¹³⁸, ou seja, vivem em diferentes espaços/tempos, o foco da pesquisa conceitual foi perceber as práticas pedagógicas no contexto

¹³⁶ BENJAMIN, W. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Ed. 34, 2000.

¹³⁷ LIBANELO, 2002, p. 43-44.

¹³⁸ KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise, NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.) *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: FNDE, 2006. p. 15.

da instituição religiosa, no que tange à relação entre educadora e criança, para averiguar se as leis e diretrizes que defendem a criança são seguidas nesse espaço. Como instrumento de levantamento de dados, verificaram-se as relações entre crianças e adultos nos distintos momentos do culto infantil.

Durante a pesquisa na igreja, a dinâmica de atendimento da educadora “A” chama a atenção, por ser ela também a pedagoga responsável pela educação infantil da instituição religiosa. Além de conduzir o planejamento das atividades, recepciona e acolhe as crianças em todas as salas nos dias de culto infantil. À medida que as crianças chegam à porta da sala, um monitor registra seu nome num livro específico para essa finalidade. Além do registro há uma identificação em forma de cartão, com números relacionados ao nome da criança, entregue aos pais/responsáveis para que a busquem ao término do culto. A equipe trabalha com uniforme para melhor identificação das professoras.

3.3 Análise dos resultados

Na sala, as atividades seguem uma rotina: acolhida na recepção, oração, cântico e contação de história bíblica. Nesse momento relacional, as aulas são planejadas com as professoras em reunião com a pedagoga, tendo em vista a aproximação com a vida das crianças. Tal componente vai ao encontro da pergunta número 6 do questionário: “Há planejamento com a criança?” Como afirma a professora “A”,

Fazemos. Temos um roteiro, nesse roteiro toda a equipe fica sabendo qual a mensagem do dia, louvores que a gente vai cantar com eles e como vai ser o desenvolvimento e as atividades também, geralmente a gente faz isso quinzenalmente. Por exemplo, existe uma escala, eu não fico todos os domingos, então a gente já se prepara ou conversa pelo WhatsApp informando a mensagem do domingo. Aí nós preparamos o material.¹³⁹

O tempo dedicado ao planejamento marca a unidade da equipe, que efetivamente trabalha em conjunto, mas as ações pedagógicas distanciam-se das vozes dos infantes, e as concepções das práticas de ensino sugerem um olhar “adultocêntrico”.

Os dados obtidos por meio da resposta a essa pergunta sinalizam que a instituição prima pela base de currículos, formulados a partir de planejamentos com todas as professoras. Isso vem afirmar o exercício das práticas educativas determinado no artigo 227 da Constituição

¹³⁹ Ver Apêndice A, p. 66-67.

Federal de 1988, no ECRIAD e na Lei nº 11.525/2007¹⁴⁰, que tratam dos direitos de todos e do dever do Estado e da família, entre os quais se inclui, com absoluta prioridade, o direito à educação. Nesse sentido, cabe à sociedade modelada por entidades religiosas, associações comunitárias e organizações não governamentais, em concomitância com o Estado, assumir a tarefa comum de ensinar às crianças. A igreja, como local de ensino, e tendo as crianças como atores da realidade educacional, requer a aplicação desses instrumentos legais. O ECRIAD é considerado uma das leis mais desenvolvidas no que se refere ao respeito aos direitos das crianças e adolescentes. Para Liberati, “a criança e o jovem têm o direito a um desenvolvimento sadio e completo, devendo o Estado, a família e a sociedade proporcionar-lhes condições de aprimorar-se e crescer com liberdade de criação e acesso às fontes de cultura”¹⁴¹.

O relato da educadora leva à compreensão de que “não basta produzir conhecimento, mas é preciso produzir as condições de produção de conhecimento. Ou seja, conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade”¹⁴². Tardif apresenta o professor ideal como “alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia de desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”¹⁴³. Dallari, por sua vez, pontua:

Toda criança nasce com o direito de ser. É um erro muito grave, que ofende o direito de ser, conceber a criança como apenas um projeto de pessoa, como alguma coisa que no futuro poderá adquirir a dignidade de um ser humano. É preciso reconhecer e não esquecer em momento algum, que, pelo simples fato de existir, a criança já é uma pessoa e por essa razão merecedora do respeito que é devido exatamente na mesma medida a todas as pessoas.¹⁴⁴

Nessas experiências cotidianas de novos formatos educacionais, que exigem novas lentes de conhecimentos, a qualificação/formação dos docentes ganha visibilidade na entrevista com três professoras. Observa-se, em suas respostas, que as práticas e teorias das atividades do

¹⁴⁰ Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

¹⁴¹ LIBERATI, Wilson Donizeti. *Comentários ao estatuto da criança e do adolescente*. 5. ed. São Paulo: Editora Malheiros, 2000. p. 47.

¹⁴² PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 22.

¹⁴³ TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 39.

¹⁴⁴ DALLARI, Dalmo de Abreu; KORCZACK, Janusz. *O direito da criança ao respeito*. 3. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1986. p. 21.

ministério infantil são fatores relevantes para a equipe e a liderança, o que responde a pergunta 3: “Quais cursos de capacitação são oferecidos na formação continuada dos professores(as)?”

Pedagoga/Professora A: Este ano tivemos um encontro de formação que aconteceu no mês de julho com o tema Igreja Inclusiva (ênfase na Educação Especial).¹⁴⁵

Professora B: Nós tivemos um curso no meado de ano, justamente pra isso, para fortalecimento de como você contar história, material e de acordo com cada idade que a gente tem que trabalhar com a realidade da criança, até porque 4 e 5 anos ele não tem o poder muito grande de concentração, então foi trabalhado o material, fantoches, como você vai trazer uma novidade para a criança e não fazer uma coisa muito cansativa, vídeos que a gente faz a parte de louvor. Eu trabalho mais no culto infantil, então a visão do culto infantil é diferente da EBD (Escola Bíblica Dominical).¹⁴⁶

Professora C: A liderança do ministério infantil sempre se preocupa com a qualificação dos ministros desta área. Em 2017 foi criada uma sala de EBD específica para treinar os professores do ministério infantil. Além disso, já participamos de várias formações. Não me lembro o título agora, mas em julho paramos um dia inteiro para treinamento com professores formados pela metodologia da APEC, também tivemos a oportunidade de ouvir educadores, que trabalham com educação formal e com educação religiosa. Além disso, nos congressos que a igreja realiza sempre tem oficinas voltadas para o ministério infantil.¹⁴⁷

A contribuição das professoras sinaliza a importância do equilíbrio, não se devendo nem refutar, nem adotar com exclusividade os elementos historicamente constituídos. No dia a dia, a razão da formação das professoras surge das demandas da prática¹⁴⁸.

Consideramos ser relevante pontuar a ênfase da igreja na educação especial. Conforme Bueno, é essencial a formação de professores para o atendimento das necessidades especiais de sujeitos deficientes,

[...] há de se contar com professores preparados para o trabalho docente que se estribem na perspectiva de diminuição gradativa da exclusão escolar e da qualificação do rendimento do aluno, ao mesmo tempo em que, dentro dessa perspectiva, adquiram conhecimentos e desenvolvem práticas específicas necessárias para absorção de crianças com necessidades educacionais especiais.¹⁴⁹

A Lei nº 8.069/1990, ou Estatuto da Criança e do Adolescente¹⁵⁰, garante proteção integral a essa faixa etária. Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394, de 1996, traz um capítulo reservado à educação especial como categoria de ensino, sinalizando novos

¹⁴⁵ Ver Apêndice A, p. 66-67.

¹⁴⁶ Ver Apêndice B, p. 68.

¹⁴⁷ Ver Apêndice C, p. 70.

¹⁴⁸ ALARCÃO, 2003.

¹⁴⁹ BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educacionais especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? *Revista Brasileira de Educação Especial*, n. 5, v. 3, p. 18, 1999.

¹⁵⁰ BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Rio de Janeiro: Ed. Esplanada, 1998.

percursos de atenção à diversidade e o atendimento às diferenças nos ambientes educacionais¹⁵¹. O processo de democratização social, no âmbito da “igreja inclusiva”¹⁵², representa desafios à formação de professores, o que se estende ao âmbito religioso. Para Aranha, “A ideia de inclusão se fundamenta em uma filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade. Isto significa garantia de acesso de todos a todas as oportunidades, independente das peculiaridades de cada indivíduo ou grupo social”¹⁵³.

Ao reconhecer como direitos da criança o acesso e a permanência nos diversos contextos sociais, dialoga-se com outras realidades e culturas, respeitando o modo de ser de cada sujeito. Conforme Freire, “educador e educandos (liderança e massas), intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento”¹⁵⁴.

As relações dialógicas entre a criança e os professores incitam ao movimento de refletir e questionar a realidade. A resignificação das práticas pedagógicas possibilita ao docente que se posicione como sujeito do processo educativo, pensando suas peculiaridades e história. Nessa direção, a produção de conhecimento exprime a realidade desse ambiente de ensino e de sua comunidade. Essa emancipação do pensamento exige reflexões críticas das demandas que surgem no contexto educacional. Nota-se o sentimento de inquietação da equipe quanto à realidade das crianças no âmbito religioso. A preocupação com os desafios da Educação Inclusiva e do “Lar Batista”¹⁵⁵, uma realidade nos diversos cenários da contemporaneidade, permeia as relações sociais. Nota-se a inquietação dessas novas demandas do campo da educação quanto às práticas educacionais inclusivas no contexto religioso. Às professoras entrevistadas fizemos a mesma pergunta: “Quais os critérios de escolha da equipe que trabalha no Departamento Infantil?” As seguintes respostas fizeram-se ouvir:

Não existe um critério, vai de acordo com a pessoa que tem um bom coração e deseja trabalhar pra Deus. A gente não pode criar um critério se não a gente não tem voluntários, é por adesão voluntária, quem quer vir, visualiza para ver como funciona e acaba ficando com as crianças, são mais de 100 crianças do berçário até juniores, temos que ter bastantes gente. No ‘Lar Batista’ existem casais voluntários que trazem

¹⁵¹ BRASIL. *Lei nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Curitiba: Ed. OPET, 1997.

¹⁵² Conforme resposta da Pedagoga/Professora “A”, no questionário da pesquisa.

¹⁵³ ARANHA, M. S. F. Educação inclusiva: transformação social ou retórica? In: OMOTE, Sadão (Org.). *Inclusão: intenção e realidade*. Marília: Fundep, 2004. p. 2.

¹⁵⁴ FREIRE, 2013.

¹⁵⁵ LAR BATISTA ALBERTINE MEADOR, fundado em 23 de setembro de 1949 por mulheres batistas, com sede inicial na Praia da Costa, Vila Velha/ES. Em 1987, sua sede foi transferida para o endereço atual, no município da Serra/ES, bairro de Laranjeiras. O Lar Batista é uma instituição sem fins lucrativos, que acolhe crianças, adolescentes e jovens de 0 a 21 anos em situação de vulnerabilidade pessoal, cujos direitos foram violados por seus responsáveis.

as crianças para o culto, elas também são atendidas pela gente. Os casais voluntários ficam com elas no final de semana e trazem elas para o culto. (Professora 'B')¹⁵⁶

Pessoas com aptidão com o trato com crianças. (Professora 'E')¹⁵⁷

Ter o chamado para o ministério infantil; ter perfil para o trabalho com crianças (paciência, carinho, dedicação...) É feito uma conversa inicial, pelo pastor Sênior ou algum outro pastor de Base e encaminhado para a liderança do Ministério Infantil. Quando a pessoa procura diretamente a liderança do Ministério Infantil é feita uma conversa e preenchida uma ficha que apresenta dados como tempo de convertido, se frequenta a EBD, se frequenta a célula, dentre outras. (Professora/Pedagoga 'A')¹⁵⁸

Com o volume da demanda de atendimento, a equipe procura se adequar e conduzir o culto de maneira dinâmica. Tem-se a sensação de um tempo curto e frenético que se divide entre recepção, acolhimento aos colegas na sala, louvor, contação de história bíblica (em alguns momentos, atividades para colorir), lanche e oração de agradecimento para o término. Apesar de o formato da pesquisa ser observação não participante, um momento específico chamou a atenção desta pesquisadora: duas meninas entre 6 e 7 anos se aproximaram, o sorriso no rosto demonstrando o interesse de que suas ações fossem compreendidas. A intencionalidade de ambas tinha razão de ser. Elas eram crianças órfãs, como outras que geralmente são trazidas por casais da igreja, que por elas se responsabilizam nos fins de semana. Elas demonstraram o desejo de fazer amizade. O caderno de pesquisa e o aparelho telefônico sinalizam a possibilidade de externar a curiosidade de uma delas:

- O que é isso?
- Um caderno de anotação.

Antes mesmo de continuar o diálogo, uma das professoras que ajudavam na liturgia do culto se aproximou das meninas e as levou para o grupo que ouvia a contação de história. Entretanto as duas crianças logo voltaram a atenção para outros espaços da sala, explorando o ambiente. Uma das professoras manteve-se próxima, acolhendo-as em suas ações. Notou-se o diálogo entre ambas, entre sorrisos e troca de olhares. Não foi possível ouvir, mas era perceptível um ato de compreensão mútua. Nos diversos encontros do culto infantil, o dialogismo estava presente nas narrativas das professoras, com o surgimento de falas espontâneas das crianças sobre a história. Entre escuta e respostas, as docentes davam relevância a esse sentido. Atualmente, poucos autores consideram axial a voz da criança, tais

¹⁵⁶ Ver Apêndice B, p. 68.

¹⁵⁷ Ver Apêndice E, p. 74.

¹⁵⁸ Ver Apêndice A, p. 66-67.

como Stieg (2014)¹⁵⁹, Corsino (2003)¹⁶⁰, Kramer (2009)¹⁶¹, Gontijo (2003)¹⁶², Sarmiento (2004) e Carvalho (1997), dedicados a estudos demonstrativos de que a voz das crianças precisa aparecer, sob o risco do emudecimento. Para pesquisas futuras, essa voz se apresentará como foco do trabalho. Aqui as observações se limitaram à compreensão desse lugar, ainda que não se tenha perdido o interesse em pensar a criança a partir dela, de sua voz e inquietações.

Conforme Sarmiento, “nas interações com os adultos, mediadas por produtos culturais a ela dirigidos, a criança recebe, significa, introjeta e reproduz valores e normas tidos como expressões da verdade”¹⁶³. Os discursos produzem hábitos e constroem um imaginário sobre a infância. Assim, o sentimento a respeito da criança/infância é fator preponderante para as professoras da Igreja Batista ao pontuarem expressões que se configuram como importantes conceitos, dada a construção histórica e social da infância. Vera Telles assevera que,

Se é bem verdade que a garantia formal dos direitos não significa sempre e necessariamente um reconhecimento público da legitimidade das razões e vontades, interesses e demandas de indivíduos ou grupos sociais, também é preciso reconhecer que os critérios publicamente estabelecidos de reconhecimento e legitimidade contêm, em si mesmos, um princípio de discriminação que constrói a figura daqueles que, em função de sua condição de classe, de gênero ou idade, de origem ou de cor, são como que descredenciados como sujeitos reconhecíveis e reconhecidos no espaço público. Trata-se daqueles que vivem sua condição como diferença que os exclui da dimensão pública da vida social.¹⁶⁴

Desde o nascimento, a criança está inserida no ambiente social e cultural estabelecido pelos diferentes grupos sociais. A religião normalmente faz parte dessa cultura em que a criança se insere, ou seja, seu conhecimento de mundo se alicerça nas narrativas vividas e norteia seus ideais constituídos pelo contexto histórico. Entende-se esse seguimento formativo como uma extensa jornada ao encontro de uma educação que assegure a qualidade de atendimento e equidade para todos. De acordo com Kuhlmann,

[...] é preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, reconhecê-las como produtoras da história. Torna-se difícil afirmar que uma determinada criança teve ou não infância. Seria melhor perguntar como é, ou como foi, sua infância.¹⁶⁵

¹⁵⁹ STIEG, Vanildo. *Alfabetização no contexto do discurso de letramento*. São Carlos: Pedro & João, 2014.

¹⁶⁰ CORSINO, P. *Infância, linguagem e letramento: educação infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro*. 2003. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2003.

¹⁶¹ KRAMER, S. *Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil*. São Paulo: Ática, 2009.

¹⁶² GONTIJO, Claudia Maria Mendes. *Alfabetização: a criança e a linguagem escrita*. Campinas: Autores Associados, 2003.

¹⁶³ SARMENTO, Manuel J. *Imaginário e culturas da infância*. 2002. p. 20. Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto “As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância”.

¹⁶⁴ TELLES, Vera da S. *Direitos sociais: afinal, do que se trata?* Belo Horizonte: UFMG, 1999. p. 72.

¹⁶⁵ KUHLMANN JR., 1998. p. 31.

Dessa forma, a produção das histórias das crianças/infâncias tem como pressuposto o ensino da fé cristã fundamentado nas Escrituras Sagradas. No entanto, seu percurso é sinalizado por direitos e leis que norteiam as expressões da criança como produtora de história. Esse conceito é apontado nas respostas da primeira pergunta do questionário: “A igreja tem conhecimento das leis e diretrizes, entre outras, que defendem as crianças? Pode citar alguns utilizados por essa instituição?” As respostas das entrevistadas se configuraram na pergunta central da pesquisa e respondem à análise:

Pedagoga/Professora ‘A’: Estatuto da Criança e do Adolescente, Constituição Federal de 88 e emendas. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.¹⁶⁶

Professora ‘C’: Sim. Especificamente da criança tem o Estatuto da Criança e do Adolescente, mas também tem respeitado as legislações que tratam da questão da igualdade racial e outras legislações relacionadas aos direitos humanos.¹⁶⁷

Professora ‘D’: Sim. Estatuto da Criança e do Adolescente.¹⁶⁸

Entendendo que a criança é sujeito de direito em qualquer espaço, Klein assevera que ao “narrar as histórias é importante manter esta sua proximidade com a realidade social, ajudando as crianças a relacionarem a mensagem com o seu dia-a-dia e a ligarem a sua fé com a vida”¹⁶⁹. O direito à liberdade previsto no ECIAD estende-se à crença e ao culto religioso. As propostas pedagógicas da igreja pesquisada demonstram seu embasamento no conhecimento das leis e diretrizes que defendem a criança, mas seu interesse volta-se para uma doutrina ou perspectiva de Deus de bases assentadas na versão cristã batista, ou seja, inseridas na prática proselitista. A mostra de resultados foi a abordagem argumentada por Oliveira:

Os resultados poderão ser apresentados sob a forma de descrições cursivas, acompanhadas de exemplificação de unidades de registro significativas para cada categoria ou, ainda, como tabelas, gráficos e quadros dotados de descrições cursivas e outros elementos.¹⁷⁰

Os elementos alcançados a partir da coleta de dados e da concepção do conteúdo das entrevistas remetem ao entendimento da situação social do desenvolvimento da criança pequena, percebendo-se que a “organização de sua vida lhe obriga a manter uma comunicação

¹⁶⁶ Ver Apêndice A, p. 66-67.

¹⁶⁷ Ver Apêndice C, p. 70-72.

¹⁶⁸ Ver Apêndice D, p. 73.

¹⁶⁹ KLEIN et al. *Deus mora no céu? A criança e sua fé*. São Leopoldo: Sinodal, 1989. p. 30.

¹⁷⁰ OLIVEIRA, D.C. Sistematização metodológica da análise de conteúdo. *Rev. Enferm. UERJ*, n. 4, v. 16, 2008, p. 571. Disponível em: <<http://www.facenf.uerj.br/v16n4/v16n4a19.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2017.

máxima com os adultos, mas esta comunicação é uma comunicação sem palavras, em geral silenciosa, uma comunicação de caráter totalmente específico”¹⁷¹.



¹⁷¹ VYGOTSKY, L. S. *O primeiro ano*. Madrid: Visor, 1996. p. 286.

CONCLUSÃO

A instituição religiosa investigada utiliza-se das leis e diretrizes que regem a educação, em sua prática pedagógica.

Na investigação de campo, percebe-se certa preocupação com a proteção, fundamentada nos documentos legais. Tais ações parecem se efetivar no momento do planejamento e do encontro entre os professores interessados em apresentar o ensino da fé cristã em consonância com as leis e diretrizes que defendem a infância/criança.

Constatou-se, ao longo da pesquisa, que a inserção nos espaços de ensino não formal envolve muitas reflexões sobre o ato de ensinar com base nos direitos que assistem a essa faixa etária. O modelo educacional é indissociável do mundo real e serve-se das bases socioculturais da criança/infância. Tanto análises de períodos passados quanto o discurso atual conduzem ao entendimento de que a instituição religiosa repercute os conceitos de criança/infância, buscando contribuir com a concepção de sujeitos de direitos.

Aberta a janela para o vislumbre de novas possibilidades, o olhar desta pesquisadora captou as famílias caminhando pelos corredores na direção das salas de atendimento, trazendo histórias, vivências e realidades, num percurso permeado de diálogos entre sorrisos e gestos de carinho, que incentivavam a criança a frequentar o ambiente num misto de celebração e confiança.

As instalações, por sinal, contribuem para o prazer da participação desse momento de ensino, como confirmam as descrições das salas, com berços quase no tamanho do bebê, a casinha de bolina, a cama elástica e outros brinquedos que, conforme as faixas etárias, instigam o imaginário infantil. São concepções que se configuram em sentidos para a infância/criança que vai assimilando seu lugar no mundo. Os brinquedos, as multimídias e os tapetes coloridos são elementos que convidam a uma história, assim como as canções. A equipe uniformizada não economiza nem abraços, nem sorrisos, demonstrando o prazer de praticar um trabalho humanizado.

O vozerio dos corredores e a prática dos professores eram componentes de um cenário dinâmico, marcando o fluxo contínuo de pessoas entre os dois horários dos momentos do culto infantil, característicos dos construtos históricos da concepção humana.

Por fim, percebe-se que, quando os diversos espaços de ensino reafirmam e demonstram os direitos da infância/criança, abrem a possibilidade de ressignificação do seu mundo, fazendo-as trilhar caminhos distintos, mas pautadas no respeito e na equidade. As

observações são frutos de novas construções de pesquisas sócio-histórico-culturais ligadas à concepção do ser criança e da infância.



REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; WAJSKOP, G. Os espaços físicos. In: ABRAMOWICZ, A.; WAJSKOP, G. *Educação infantil - Creches: atividades para crianças de zero a seis anos*. São Paulo: Moderna, 1999.
- ALARCÃO, I. *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto Editora, Portugal, 1996.
- ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- AQUINO, L. As políticas sociais para a infância a partir de um olhar sobre a história da criança no Brasil. In: ROMAM E. D. STEYER V. E. *A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado*. Ulbra, 2001. p. 31.
- ARANHA, M. S. F. Educação inclusiva: transformação social ou retórica? In: OMOTE, Sadão (Org.). *Inclusão: intenção e realidade*. Marília: Fundep, 2004. p. 2.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.
- ARRUDA, Kátia Magalhães. O trabalho de crianças no Brasil e o direito fundamental à infância. In: GUERRA FILHO, Willis Santiago (Coord.). *Dos Direitos Humanos aos Direitos Fundamentais*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1997. p. 102.
- BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sônia. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003.
- BENJAMIN, W. *Obras Escolhidas I: magia e técnica, arte e política*. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- BENJAMIN, W. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Ed. 34, 2000.
- BORBA, Ângela Meyer. As culturas da infância no contexto da educação infantil. In: VASCONCELLOS, T. (Org.). *Reflexões sobre Infância e Cultura*. Niterói: EdUFF, 2008.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1988.
- BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília: Senado Federal, 1990.
- BRASIL. *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil*. Brasília: MEC, 2008.
- BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Rio de Janeiro: Ed. Esplanada, 1998.
- BRASIL. *Lei nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Curitiba: Ed. OPET, 1997.

BRASIL. *Decreto nº 17943-A, de 12 de outubro de 1927*. Código de Menores.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? *Revista Brasileira de Educação Especial*, n. 5, v. 3, p. 18, 1999.

CAMPOS, Cristiana Caldas G. de; SOUZA, Solange Jobim e. Mídia, cultura do consumo e constituição da subjetividade na infância. *Psicologia, ciência e profissão*, n. 1, v. 23, p. 16, 2003.

CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. *Literatura Infantil: estudos*. São Paulo: Lotus, 1985.

CARLSSON, Ulla; FEILITZEN, Cecilia Von. *A criança e a mídia: imagem, educação, participação*. São Paulo: Cortez, 1999.

CAVALCANTE, Talita Lopes. A roda dos enfeitados. 2004. Disponível em: <<http://www.museudeimagens.com.br/roda-dos-enfeitados/>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

COELHO, Cláudio Novaes Pinto. *Publicidade: é possível escapar?* São Paulo: Paulus, 2003.

CORSINO, P. *Infância, linguagem e letramento: educação infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro*. 2003. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2003.

COUTO, Inalda Alice Pimentel; MELO, Valéria Galo. Reconstruindo a história do atendimento à infância no Brasil. In: BAZÍLIO, Luiz Cavaliere; EARP, Maria de Lourdes Sá; NORONHA, Patrícia Anido. *Infância tutelada e educação: história, política e legislação*. Rio de Janeiro: Ravil, 1998, p. 20-38.

COSTA, Célio Juvenal. *A racionalidade jesuítica em tempos de arredondamento do mundo: o Império Português (1540-1599)*. 2004. Tese (Doutorado). Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba, 2004.

DALLARI, Dalmo de Abreu; KORCZACK, Janusz. *O direito da criança ao respeito*. 3. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1986.

DAMASCENO, M.N.; SILVA, I.M. Saber da prática social e saber escolar: Refletindo essa relação. *Anais da 19ª Anped*, 1996.

DEL PRIORE, Mary. *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

_____. *História das crianças no Brasil*. 7ª ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. História da criança no Brasil. In: PASSETI, Edson. *As crianças brasileiras: um pouco de sua história*. Texto mimeografado. s.p.

_____. *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Editora Contexto, 1991.

DEL PRIORE, Mary; VENÂNCIO, Renato. *Uma breve história do Brasil*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.

_____. O papel branco, a infância e os jesuítas na colônia. In: DEL PRIORE, M. (Org.). *História da criança no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1996. p. 18.

_____. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.). *História das crianças no Brasil*. 6 Edição. São Paulo: Contexto, 2008. p. 84-106.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

DIGIÁCOMO, Murilo José; DIGIÁCOMO, I Ideara de Amorim. *Estatuto da Criança e do Adolescente: anotado e interpretado*. Curitiba: SEDS, 2013.

DORNELLES, Leni Vieira. *Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber*. Petrópolis: Vozes, 2005.

DOLTO, F; NASIO, J.D. *A criança do espelho*. Rio de Janeiro: JZE, 2002.

DUARTE, Sérgio Guerra. *Dicionário brasileiro de educação*. Rio de Janeiro: Antares/Nobel, 1986.

DRUCKER, Peter F. *Administração de organizações sem fins lucrativos: Princípios e Práticas*. São Paulo: Pioneira, 1994.

FARIA, A. L. G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs). *Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados FE/ Unicamp, 2001.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo. *O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas*. 2007. p. 10.

FÜHRER, Maximilianus. *Resumo de direito do trabalho*. 13. ed. São Paulo: Malheiros, 2004. p. 191.

FRANCA, Leonel S.J. *O método pedagógico dos jesuítas: o “Ratio Studiorum”*: Introdução e Tradução. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952. p. 55-56.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. *Educação como prática de liberdade*. São Paulo, 2011.

FREITAS, Marcos Cezar de. *História social da infância no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI, M. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GILBERTO, Antônio. *Manual da Escola Dominical*. Rio de Janeiro: CPAD, 1998.

- GONTIJO, Claudia Maria Mendes. *Alfabetização: a criança e a linguagem escrita*. Campinas: Autores Associados, 2003.
- GONZÁLES, Justo L. *História do movimento missionário*. São Paulo: Hagnos, 2008.
- GRUNSOPUN, Haim. *O trabalho das crianças e dos adolescentes*. 1. ed. São Paulo: LTR, 2000.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HOBBSAWM, Eric J. *A era das revoluções: 1789/1848*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1977.
- JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph, 2008.
- KLEIN et al. *Deus mora no céu? A criança e sua fé*. São Leopoldo: Sinodal, 1989.
- KUHLMANN JR., Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- KUHLMANN JR., Moysés; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano (Org.). *A infância e sua educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 21.
- KRAMER, Sonia. Crianças e adultos em diferentes contextos. Desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação. In: SARMENTO, Manoel; GOUVEA, Maria Cristina S. (Orgs.). *Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.
- _____. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.) *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: FNDE, 2006.
- _____. *Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil*. São Paulo: Ática, 2009.
- LIBANEO, J, C. *Pedagogia e pedagogos, para quê*. São Paulo: Cortes, 2002.
- LIBERTI, Wilson Donizeti; DIAS, Fábio Muller Dutra. *Trabalho Infantil*. 1. ed. São Paulo: Malheiros, 2016.
- LIBERATI, Wilson Donizeti. *Comentários ao estatuto da criança e do adolescente*. 5. ed. São Paulo: Editora Malheiros, 2000.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MACEDO, Roberto Sidnei. *Compreender/mediar a formação: o fundante da educação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.
- MAUAD, Ana Maria. A vida das crianças de elite durante o Império. In: PRIORE, Mary Del. *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999. p. 137-176.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (Org.) *História Social da infância no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006. p. 53-79.

MONCORVO FILHO, Carlos Arthur. Alocução por ocasião da inauguração do edifício do Instituto de Proteção à Infância do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Departamento da Criança no Brasil, 1929.

MARINHO, M. L. Subsídios ao terapeuta para análise e tratamento de comportamento em crianças: quebrando mitos. In: MARINHO, M. L.; CABALLO, V. E. (Org.). *Psicologia clínica e da saúde*. Londrina: UEL, 2001. p. 3-21.

MATOS, Alderi Souza de. Robert Reid Kalley: pioneiro do Protestantismo missionário na Europa e nas Américas. *Fides Reformata*, n. VIII, v. 1, p. 9- 28, 2003.

MELLO, Suely Amaral. As Práticas Educativas e as Conquistas de Desenvolvimento das Crianças Pequenas. In: RODRIGUES, Elaine; ROSIN, Sheila Maria (Orgs). *Infância e Práticas Educativas*. Maringá - PR: Eduem, 2007.

MUHL, Eldon Henrique. A criança e a educação para a maioridade: considerações a partir de Walter Benjamin. In: DALBOSCO, Cláudio Almir; FLICKINGER, Hans-Georg (Org.). *Educação e maioridade: dimensões da racionalidade pedagógica*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 300.

MURICY, K. *Benjamin: alegorias da dialética*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1998.

NARVAZ, M.G.; KOLLER, S.H. O modelo bioecológico do desenvolvimento humano. In: KOLLER, S.H. (Org.). *Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisas e intervenções no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 57.

NETO et al. *O Professor e as Propostas Educacionais do Ratio Studiorum: Algumas Reflexões Iniciais Sobre a Prática Docente*, 2012. p. 277.

NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa A. (Org.). *Formação contínua de professores: realidade e perspectivas*. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

O JORNAL BATISTA Órgão oficial da Convenção Batista Brasileira. Semanário Confessional, doutrinário, inspirativo e noticioso. 2015, p. 2. Disponível em: <http://www.batistas.com/OJB_PDF/2015/OJB_17.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2017.

_____. Órgão oficial da Convenção Batista Brasileira, 2015, p. 2. Disponível em: <http://www.batistas.com/OJB_PDF/2015/OJB_17.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2017.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. “As festas que a República manda guardar”. *Estudos Históricos*, n.4, v. 2, 1989.

OLIVEIRA, D.C. Sistematização metodológica da análise de conteúdo. *Rev. Enferm. UERJ*, n. 4, v. 16, p. 571, 2008. Disponível em: <http://www.facenf.uerj.br/v16n4/v16n4a19.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2017.

PAIVA, José Maria de; PUENTES, Roberto Valdés. A proposta jesuítica de educação - uma leitura das Constituições. *Comunicações*, n. 2, v. 7, p. 122-133, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2000.

RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.). *História das crianças no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 19 -54.

REIS, Álvaro. Primeira convenção regional das Escolas Dominicais no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Typ. Methodista, 1909.

REIS, Maria Cândida Delgada. *Tessitura de Destinos: mulher e educação*. São Paulo: EDUC, 1993.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 2012.

RIZZINI, Irma. Meninos desvalidos e menores transviados: a trajetória da assistência pública até a Era Vargas. In: PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene (Org.). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, 1995.

SARAMAGO, José. *Esperanças e utopias: O caderno de Saramago, S/L.2008*. p. 2. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1563729/mod_resource/content/1/O_que_transformou_o_mundo_e_a_necessida.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2017.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Coord.). *Crianças e miúdos. Perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação*. Porto: Asa, 2004.

_____. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs). *As crianças: contextos e identidades*. Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

_____. *Imaginário e culturas da infância*. 2002. p. 20. Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto “As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância”. SOUZA, M. C. B. R. *A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural*. 2007. 154 f. Tese (Doutorado) Pós-Graduação em Educação - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, São Paulo, 2007.

SOUZA, Gilda de Mello. *O diabo e a Terra de Santa Cruz*. São Paulo: Companhia de Letras, 2000.

SOUZA, Solange Jobim. *Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.

- _____. *Infância e linguagem*: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2003.
- STIEG, Vanildo. *Alfabetização no contexto do discurso de letramento*. São Carlos: Pedro & João, 2014.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TELLES, Vera da S. *Direitos sociais: afinal, do que se trata?* Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.
- TEODORO, A. *Globalização e Educação: políticas educacionais e novos modos de governação*. São Paulo: Cortez, 2003.
- TEIXEIRA SOARES, Álvaro. *O Marquês de Pombal*. Brasília: Editora da UnB, 1961.
- VAILATI, Luiz Lima. *A morte menina: práticas e representações da morte infantil no Brasil dos oitocentos (Rio de Janeiro e São Paulo)*. 2005. 168 p. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- _____. *A morte menina: infância e morte infantil no Brasil dos oitocentos (Rio de Janeiro e São Paulo)*. São Paulo: Alameda, 2010.
- VENÂNCIO, Renato Pinto. Maternidade negada. In: DEL PRIORE, Mary. *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997. p. 189-222.
- YIGOTSKY, L. *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- _____. *O primeiro ano*. Madrid: Visor, 1996.
- VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDOR, Lúcia Spedo. *Brasil 500 anos: tópicos em história da educação*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.
- VOIGT, Emilio. *Educação comunitária: Manual de estudos*. São Leopoldo: Sinodal, 2011.
- WALLON, H. *Afetividade e aprendizagem: Contribuições de Henry Wallon*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- ZAMBERLAN, M. A. T. *Psicologia e prevenção: modelos de intervenção na infância e na adolescência*. Londrina: EDUEL, 2003.

APÊNDICES



APÊNDICE A: Questionários de Pesquisa de Campo

Professora/Pedagoga “A”

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA DE CAMPO ABORDAGEM QUALITATIVA IGREJA BATISTADE LARANJEIRAS – SERRA/ES

Objeto: “O lugar da criança na instituição religiosa: uma análise do culto infantil”
Os dados serão utilizados para pesquisa científica e elaboração de Dissertação de Mestrado em Ciências das Religiões na FUV/ES. Pesquisadora:
Katia Antonia Ferreira Rosa, mestranda em Ciências das Religiões

1. A igreja tem conhecimento das Leis, Diretrizes entre outras que defendem a Crianças? Pode citar alguns utilizados por essa instituição?

**Estatuto da Criança e do Adolescente, Constituição Federal de 88 e emendas.
Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**

2. Quais textos bíblicos que vocês se fundamentam quando se fala da criança no âmbito religioso?

João 3:16; Marcos 9:37; Romanos 3:23

3. Quais os cursos de capacitação são oferecidos na Formação continuada dos professores /monitores de crianças?

Este ano tivemos um encontro de formação que aconteceu no mês de julho com o tema Igreja Inclusiva (ênfase na Educação Especial).

4. Quais os Recursos Didáticos (pedagógicos, visuais.) são utilizados para a instrução bíblica (editora)?

Utilizamos o material da APEC, JUERP e materiais da Rede de Propósitos. Além disso, produzimos nosso próprio material.

5. A igreja se apropria de teórico consagrados como referencial para as ações pedagógicas? Caso não, por que? Se Sim, Quais?

As teorizações de Vigotsky são muito utilizadas. Principalmente no que se refere ao conceito de brincadeira e da Zona de Desenvolvimento Proximal.

6. Há planejamento com a equipe que trabalha com as crianças? Caso sim, como são organizados? Quando acontece e qual o objetivo e visão?

Nos encontros de formações são feitos planejamentos gerais para o semestre.

Também ocorreram momentos de reuniões de planejamento por faixa-etária nos dias de quinta-feira.

7. Qual o critério de escolha da Equipe que trabalha no Departamento Infantil?

Ter o chamado para o ministério infantil; ter perfil para o trabalho com crianças (paciência, carinho, dedicação...)

É feito uma conversa inicial, pelo pastor Sênior ou algum outro pastor de Base e encaminhado para a liderança do Ministério Infantil. Quando a pessoa procura diretamente a liderança do Ministério Infantil é feita uma conversa e preenchida uma ficha que apresenta dados como tempo de convertido, se frequenta a EBD, se frequenta a célula, dentre outras

8. Qual a contribuição da Família na condução desse ensino em parceria com a igreja?
Há uma participação efetiva das crianças nos cultos para que haja êxito no trabalho desenvolvido por esse ministério infantil?

A família participa levando e incentivando a criança participar do culto infantil. Auxilia nas programações especiais.

As crianças estão envolvidas na celebração do culto Infantil. Pelo menos a cada semestre as crianças apresentam no templo maior, um momento especial fruto do que aprenderam no trimestre, ou referente a uma data especial como dia das mães, dos pais etc.

9. Quantas crianças em média participam do culto infantil nos dias de celebração (idade entre 04 a 08 anos)?

80 por domingo.

10. Para você, qual a importância da escuta infantil?

A criança deve ser ouvida reconhecendo que a mesma tem o direito a atenção, ao carinho e à proteção. A igreja deve se engajar nesse processo, criando espaços onde a fala da criança seja garantida.

2.

Professora/Pedagoga “B”

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA DE CAMPO ABORDAGEM QUALITATIVA – IGREJA BATISTA DE LARANJEIRAS – SERRA/ES

Objeto: “O lugar da criança na instituição religiosa:
uma análise do culto infantil”

Os dados serão utilizados para pesquisa científica e elaboração de Dissertação de Mestrado em Ciências das Religiões na FUV/ES.

Pesquisadora: ¹Katia Antonia Ferreira Rosa, mestranda em Ciências das Religiões

Pesquisadora: 1. A igreja tem conhecimento das Leis, Diretrizes entre outras que defendem a Crianças? Pode citar alguns utilizados por essa instituição?

Professora: A igreja tem conhecimento, é a gente tem uma revista que vem vários textos bíblicos relacionados às crianças. Por exemplo, eu sou contadora de história, então a gente estuda esse texto de acordo com o conteúdo que a gente vai trabalhar com as crianças e coloca lá, qual é a palavra do dia, qual o evangelho que será trabalhado, qual é a mensagem.

Pesquisadora: 2. Quais textos bíblicos que vocês se fundamentam quando se fala da criança no âmbito religioso?

Resposta: Por exemplo nós falamos a pouco tempo sobre os missionários e aí foi contado a história de várias em missões pelo mundo levando a palavra de Deus então eu não posso falar um texto só, que a gente vai de acordo com que a gente é orientado passar para eles.

Pesquisadora: 3. Quais os cursos de capacitação são oferecidos na Formação continuada dos professores/as de crianças?

Professora: Nós tivemos um curso no meado de ano, justamente pra isso, para fortalecimento de como você contar história, material e de acordo com cada idade que a gente tem que trabalhar com a realidade da criança, até porque 4 e 5 anos ele não tem o poder muito grande de concentração, então foi trabalhado o material, fantoches, como você vai trazer uma novidade para a criança e não fazer uma coisa muito cansativa, vídeos que a gente faz a parte de louvor. Eu trabalho mais no culto infantil, então a visão do culto infantil é diferente da EBD(Escola Bíblica Dominical).

Pesquisadora: 4. Quais os Recursos Didáticos (pedagógicos, visuais.) são utilizados para a instrução bíblica (editora)?

Professora: Nós temos o Datashow, nós temos o computador, o áudio visual todo, temos a revista, temos revista semestral, que vai passar pra gente que é o embasamento que a gente tem, não temos uma editora fixa, vamos trabalhando com várias.

Pesquisadora: 5. A igreja se apropria de teóricos consagrados como referencial para as ações pedagógicas? Caso não, por que? Se sim, quais?

Professora: Pelo que eu vi, não, é que a maioria das pessoas que trabalham no culto infantil são professores, então a gente já traz esse embasamento na nossa formação, a gente já é professor no mundo secular, a gente já tem essa vivencia.

¹ Roteiro de Pesquisa da Mestranda em Ciências das Religiões, Katia Antonia Ferreira Rosa, aluna da Faculdade UNIDA de Vitória. Apêndice da pesquisa de campo: “O lugar da criança na Instituição Religiosa”.

Pesquisadora: 6. Há planejamento com a equipe que trabalha com as crianças? Caso sim, como são organizados? Quando acontece e qual o objetivo e visão?

Professora: Fazemos. Temos um roteiro, nesse roteiro toda equipe fica sabendo qual a mensagem do dia, louvores que a gente vai cantar com eles e como vai ser o desenvolvimento e as atividades também, geralmente a gente faz isso quinzenalmente. Por exemplo, existe uma escala, eu não fico todos os domingos, então a gente já se prepara ou conversa pelo WhatsApp informando a mensagem do domingo. Ai nós preparamos o material.

Pesquisadora: 7. Qual o critério de escolha da Equipe que trabalha no Departamento Infantil?

Professora: Não existe um critério, vai de acordo com a pessoa que tem um bom coração e deseja trabalhar pra Deus. A gente não pode criar um critério se não a gente não tem voluntários, é por adesão voluntária, quem quer vir, visualiza para ver como funciona e acaba ficando com as crianças, são mais de 100 crianças do berçário até juniores, temos que ter bastantes gente. No “Lar Batista” existem casais voluntários que trazem as crianças para o culto, elas também são atendidas pela gente. Os casais voluntários ficam com elas no final de semana e trazem elas para o culto.

Pesquisadora: 8. Qual a contribuição da Família na condução desse ensino em parceria com a igreja? Há uma participação efetiva das crianças nos cultos para que haja êxito no trabalho desenvolvido por esse ministério infantil?

Professora: O que acontece nós temos muitas crianças que acabam trazendo os pais, no culto infantil, a nossa realidade é diferente, na EBD, são os próprios membros da igreja que trazem seus filhos né e que vão estudar a palavra de Deus, no culto infantil a gente tem os visitantes, por exemplo, eu sou da igreja minha filha quer trazer a vizinha, quando ela vem visitar o culto infantil ela começa a gostar daquilo ela automaticamente fala pra mãe, aí daqui a pouco a mãe já está visitando a nossa igreja e assim vão acontecendo, por isso que nosso acolhimento tem que ser uma coisa muito diferenciada, uma coisa especial, porque através das crianças a gente vai alcançar mais vidas.

Pesquisadora: 9. Quantas crianças em média participam do culto infantil nos dias de celebração (idade entre 04 a 08 anos)?

Professora: Em média 100 crianças.

Pesquisadora: 10. Para você, qual a importância da escuta infantil?

Professora: Nossa! A criança é tudo! A criança é muito verdadeira, ela te passa o que realmente ela sente, quando você consegue, sente que ela, absorveu aquele conteúdo é tudo de bom, por que você que ele conseguiu entender, que ele gosta daquilo. Eu acho que isso é importante até porque, a gente sabe que nós adultos, muitos traumas que a gente traz acontece na infância, muitos problemas que a gente tem na vida adulta, que lá na vida adulta vai florescer está escondido lá na infância, as vezes algum maltrato.

Professora “C”

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA DE CAMPO ABORDAGEM QUALITATIVA – IGREJA BATISTA DE LARANJEIRAS – SERRA/ES

Objeto: “O lugar da criança na instituição religiosa:
uma análise do culto infantil”

Os dados serão utilizados para pesquisa científica e elaboração de Dissertação de Mestrado em Ciências das Religiões na FUV/ES.

Pesquisadora: ¹Katia Antonia Ferreira Rosa, mestranda em Ciências das Religiões

1. A igreja tem conhecimento das Leis, Diretrizes entre outras que defendem a Crianças? Pode citar alguns utilizados por essa instituição?

Sim. Especificamente da criança tem o Estatuto da Criança e do Adolescente, mas também tem respeitado as legislações que tratam da questão da igualdade racial e outras legislações relacionadas aos direitos humanos.

2. Quais textos bíblicos que vocês se fundamentam quando se fala da criança no âmbito religioso?

Não compreendi a pergunta

3. Quais os cursos de capacitação são oferecidos na Formação continuada dos professores /monitores de crianças?

A liderança do ministério infantil sempre se preocupa com a qualificação dos ministros desta área. Em 2017 foi criada uma sala de EBD específica para treinar os professores do ministério infantil. Além disso, já participamos de várias formações. Não me lembro o título agora, mas em Julho paramos um dia inteiro para treinamento com professores formados pela metodologia da APEC, também tivemos a oportunidade de ouvir educadores, que trabalham com educação formal e com educação religiosa. Além disso, nos congressos que a igreja realiza sempre tem oficinas voltadas para o ministério infantil.

4. Quais os Recursos Didáticos (pedagógicos, visuais.) são utilizados para a instrução bíblica (editora)?

Posso falar do culto infantil que é onde eu atuo. O culto segue uma ordem semelhante a do culto dos adultos, para trabalhar com as crianças a idéia de culto com eles e os preparar para participação no culto junto com os adultos. Então reverência, espiritualidade, organização não são dispensadas. O que a equipe busca fazer é adaptar o culto para a linguagem que a criança entenda. Ela precisa saber que ali é um espaço de adoração, entrega e culto a Deus. Não é lazer ou apenas brincadeiras enquanto a mamãe e o papai “assiste o culto” (porque é assim que alguns falam). Então fazemos um momento de adoração, comunhão, leitura bíblica, oração, ofertório, mensagem (história) atividades de aplicação do ensino. Os recursos são os mais diversos. A igreja realmente

¹ Roteiro de Pesquisa da Mestranda em Ciências das Religiões, Katia Antonia Ferreira Rosa, aluna da Faculdade UNIDA de Vitória. Apêndice da pesquisa de campo: “O lugar da criança na Instituição Religiosa”.

tem essa sensibilidade para investir no ministério infantil: Equipamentos de multimídia, instrumentos musicais, histórias impressas, dinâmicas, jogos bíblicos e educativos, jogos e brincadeiras que estimulem a participação e a criatividade das crianças, material impresso, imagens. Também produzimos nossos recursos para ilustração das histórias. Eu particularmente produzi: luva de feltro, caixa surpresa, encenação, fantoche, miniaturas de personagens bíblicos, bonecos em EVA, ...

5. A igreja se apropria de teóricos consagrados como referencial para as ações pedagógicas? Caso não, por que? Se Sim, Quais?

Primamos pelo ensino da Bíblia. Isso é prioridade. Então todos que ministram para crianças são motivados a estudar a palavra de Deus como base para tudo. Aliás, antes de ministrarmos para as crianças, primeiro precisamos que o Espírito Santo ministre no nosso coração, pra passa a mensagem com o Maximo de verdade.

Nossas lideranças são pessoas que tem um grande preparo teórico na área da educação, com qualificação e experiência profissional. Tenho certeza que o conhecimento e essa habilidade apreendida em sua formação aparece e qualifica ainda mais o trabalho no ministério infantil. Mas não consigo me lembrar de nenhum teórico agora pra citar

6. Há planejamento com a equipe que trabalha com as crianças? Caso sim, como são organizados? Quando acontece e qual o objetivo e visão?

Sim. As atividades são sempre planejadas. Existe no primeiro momento uma equipe mais estratégica que pensa as diretrizes, o tema do trimestre, escolhe o material. Mas no sentido de organizar e não engessar. As equipes tem liberdade para criar a partir dos temas centrais e também do que o espírito santo coloca no coração dos professores. Muitas vezes a gente tem tudo preparado, mas o Espírito Santo toca o coração e direciona para o que ele quer que seja passado para as crianças. Mas a equipe sempre é envolvida no planejamento de todas as atividades que envolvem o trabalho com crianças.

7. Qual o critério de escolha da Equipe que trabalha no Departamento Infantil?

A igreja trabalha com ministério, então os membros que se sentem o chamado e com habilidades pra trabalhar neste ministério manifestam o desejo de realizar a obra. Então primeiro lugar é o chamado de Deus.

8. Qual a contribuição da Família na condução desse ensino em parceria com a igreja? Há uma participação efetiva das crianças nos cultos para que haja êxito no trabalho desenvolvido por esse ministério infantil?

A família é fundamental para qualquer situação de nossas vidas. E quando falamos da criança então, isso nem se discute. A igreja tem um papel fundamental, sobretudo na comunhão, no ensino, mas é a família que está com a criança diariamente. A família é a igreja em casa, então o exemplo, o ensino, a disciplina começa antes. A criança não vai pra igreja se a família não levá-la. Criança aprende mais pelo exemplo do que pelo falar. A bíblia nos ensina que se ensinamos a criança no caminho que ela deve andar jamais ela se desviará dela. A participação das crianças no culto infantil é bem rotativa. Claro que existe um grupo que não muda que são filhos de membros da igreja, mas membros atuantes, que desenvolvem atividades nos cultos, etc. Porém tem sempre bastante

visitante. As pessoas avaliam positivamente a estrutura física e pedagógica do ministério infantil

9. Quantas crianças em média participam do culto infantil nos dias de celebração (idade entre 04 a 08 anos)?

Em média 60 a 70 crianças por domingo. Considerando que à noite a igreja realiza dois cultos 17h e 19h.

10. Para você, qual a importância da escuta infantil?

Saber escutar a criança?

Bom é fundamental. A linguagem muitas vezes não é a falada mas corporal. E essa cotna bastante. As pessoas que trabalham com crianças precisam desenvolver uma escuta qualificada no sentido de perceber as reais necessidades das crianças. Digo desenvolvler, porque isso pode ser aprimorado ao longo do tempo à medida que vamos conhecendo melhor a criança, as famílias, lendo também sobre isso.

Professora “D”

RESPOSTAS

1. Sim. Estatuto da Criança e Adolescente.
2. Textos bíblicos que falam de oração, obediência, criações de Deus
3. Existem encontros de capacitação periódicos sobre os cuidados com as crianças, recepção, sobre o tempo de estar com a criança e principalmente na ministração dessas crianças. Mas na verdade, nos dois últimos que aconteceram, eu não pude ir.
4. Recortes com imagens, figuras, coloridas, em papel, EVA, às vezes bonequinhos ou animais de brinquedo, mas sempre instrumentos muito ilustrativos, que chamam a atenção deles, materiais muito bem feitos.
5. Não sei responder, não entendi o que são “teórico consagrados”. Sei que nos inspiramos na Bíblia.
6. Sim, há planejamento. Não sei dizer da regularidade, mas acontecem; quando são passados para os professores quais os temas que serão apresentados a eles; as reuniões funcionam como um alinhamento de ideias e também para coleta de sugestões de melhorias.
7. Voluntariado.
8. Vejo que sim, há participação efetiva das crianças para desenvolvimento do ministério.
9. Não atuo nesta faixa etária. Atuo no berçário e de 2 a 4 anos.
10. Importantíssimo, fundamental. Quantas coisas, informações podem ser colhidas desta escuta. A criança é muito sincera, espontânea e entendo que bons momentos de diálogo e atenção podem ajudar bastante na necessidade de uma intervenção, ou até mesmo instrução à criança e à família.

Professora E

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA DE CAMPO ABORDAGEM QUALITATIVA IGREJA BATISTADE LARANJEIRAS – SERRA/ES

Objeto: “O lugar da criança na instituição religiosa: uma análise do culto infantil”
Os dados serão utilizados para pesquisa científica e elaboração de Dissertação de Mestrado em Ciências das Religiões na FUV/ES. Pesquisadora:
Katia Antonia Ferreira Rosa, mestranda em Ciências das Religiões

1. A igreja tem conhecimento das Leis, Diretrizes entre outras que defendem a Crianças? Pode citar alguns utilizados por essa instituição?

Sim

2. Quais textos bíblicos que vocês se fundamentam quando se fala da criança no âmbito religioso?

Insiste o menino no caminho que dele andar até quando envelhecer não desviera dele

3. Quais os cursos de capacitação são oferecidos na Formação continuada dos professores /monitores de crianças?

Cursos de capacitação

4. Quais os Recursos Didáticos (pedagógicos, visuais.) são utilizados para a instrução bíblica (editora)?

Álbuns, e ilustrações de histórias e músicas

5. A igreja se apropria de teórico consagrados como referencial para as ações pedagógicas? Caso não, por que? Se Sim, Quais?

Sim

6. Há planejamento com a equipe que trabalha com as crianças? Caso sim, como são organizados? Quando acontece e qual o objetivo e visão?

Sim. Organizamos em reuniões para a elaboração pedagógica do conteúdo a ser abordado

7. Qual o critério de escolha da Equipe que trabalha no Departamento Infantil?

Pessoas responsáveis, com afinidade para o trabalho com crianças

8. Qual a contribuição da Família na condução desse ensino em parceria com a igreja? Há uma participação efetiva das crianças nos cultos para que haja êxito no trabalho desenvolvido por esse ministério infantil?

9. Quantas crianças em média participam do culto infantil nos dias de celebração (idade entre 04 a 08 anos)?

20 a 30 por culto

10. Para você, qual a importância da escuta infantil?

Não sabemos se estamos no caminho certo

Professora "F"

MR

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA DE CAMPO ABORDAGEM QUALITATIVA IGREJA BATISTADA LARANJEIRAS - SERRA/ES

Objeto: "O lugar da criança na instituição religiosa: uma análise do culto infantil"
Os dados serão utilizados para pesquisa científica e elaboração de Dissertação de Mestrado em Ciências das Religiões na FUV/ES. Pesquisadora:
Katia Antonia Ferreira Rosa, mestranda em Ciências das Religiões

1. A igreja tem conhecimento das Leis, Diretrizes entre outras que defendem a Crianças? Pode citar alguns utilizados por essa instituição?

Sim. Estatuto de Criança e do Adolescente,
Lei de Diretrizes e Bases - MEC - Brasil

2. Quais textos bíblicos que vocês se fundamentam quando se fala da criança no âmbito religioso?

Deuteronômio 11:19; Salmo 1, Mateus 18:3-10

3. Quais os cursos de capacitação são oferecidos na Formação continuada dos professores /monitores de crianças? MR.

Curso de capacitação online, curso de reciclagem presencial, cursos de capacitação pela igreja local

4. Quais os Recursos Didáticos (pedagógicos, visuais.) são utilizados para a instrução bíblica (editora)?

Revista Aventura Missionária (UFMBB), Revista de estudo individual Aventura Real (UFMBB), Material de papelaria, Recursos artesanais

5. A igreja se apropria de teórico consagrados como referencial para as ações pedagógicas? Caso não, por que? Se Sim, Quais?

Teorias de Vygotsky, Construtivismo de Piaget e Ferrero, entre...

6. Há planejamento com a equipe que trabalha com as crianças? Caso sim, como são organizados? Quando acontece e qual o objetivo e visão?

Sim. Seguindo a proposta educacional o planejamento é feito com regularidade

7. Qual o critério de escolha da Equipe que trabalha no Departamento Infantil?

No caso dos MIs, ser vocacionada, ter conhecimento mínimo da proposta e conteúdo

8. Qual a contribuição da Família na condução desse ensino em parceria com a igreja? Há uma participação efetiva das crianças nos cultos para que haja êxito no trabalho desenvolvido por esse ministério infantil?

Sim. Os pais e atividades são divididas entre os membros para que cada um tenha oportunidade de colocar

9. Quantas crianças em média participam do culto infantil nos dias de celebração (idade entre 04 a 08 anos)?

Nós trabalhamos com 03 a 16 anos, média de 10 a 15 membros

10. Para você, qual a importância da escuta infantil?

APÊNDICE B: Banheiros Infantis e Masculinos e Femininos

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade Unida de Vitória - 27/02/2018.



GO
Faculdade Unida de Vitória

APÊNDICE C: (A) e (B) – Salas de Atendimento às Crianças e (C) Sala do Maternal.



(a)



(b)



(c)

ANEXOS



ANEXO A: Ofício de Pesquisa de Campo: Faculdade Unida



Faculdade Unida de Vitória
 Recredenciamento Portaria MEC nº 918 de 17/08/2016
 DOU de 18/08/2016



Vitória/ES, 21 de março de 2017.



O Coordenador do Mestrado Profissional em Ciências das Religiões da Faculdade Unida de Vitória, no uso de suas atribuições regimentais, vem por meio desta apresentar o(a) aluno(a) **Katia Antonia Ferreira Rosa** portador(a) do CPF **017.190.887-21**, e regularmente matriculado(a) nesta Instituição de Ensino Superior, sob o número de matrícula **3021301**, no curso de Mestrado Profissional em Ciências das Religiões.

O(a) aluno(a) é orientando(a) do(a) Professor(a) Dr(a). Kenner Roger Cazotto Terra e sua pesquisa tem como tema: "O lugar da criança na Instituição Religiosa: uma análise do culto infantil nas Igrejas em Vitória/ES". O trabalho se presta a fins acadêmicos.



Osvaldo Luiz Ribeiro
 Coordenador do curso de Mestrado
 Profissional em Ciências das Religiões

ANEXO B: Questionário de Pesquisa de Campo

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA DE CAMPO– ABORDAGEM QUALITATIVA - IGREJA BATISTA DE LARANJEIRAS–SERRA/ES

**Objeto: “O lugar da criança na instituição religiosa:
uma análise do culto infantil”**

Os dados serão utilizados para pesquisa científica e elaboração de Dissertação de Mestrado em Ciências das Religiões na Faculdade Unida de Vitória - FUV/ES.

Pesquisadora: Katia Antônia Ferreira Rosa, mestranda em Ciências das Religiões

1. A igreja tem conhecimento das leis e diretrizes, entre outras, que defendem as crianças? Pode citar alguns utilizados por esta instituição?
2. Em quais textos bíblicos vocês se fundamentam ao tratar da criança no âmbito religioso?
3. Quais cursos de capacitação são oferecidos na formação continuada dos professores/monitores de crianças?
4. Que recursos didáticos (pedagógicos, visuais, etc.) são utilizados para a instrução bíblica (editora)?
5. A igreja se apropria de teóricos consagrados como referencial para as ações pedagógicas? Caso não, por quê? Se sim, quais?
6. Há planejamento com a equipe que trabalha com as crianças? Caso sim, como é organizado? Quando acontece, e qual é o objetivo e visão?
7. Qual o critério de escolha da equipe que trabalha no Departamento Infantil?
8. Qual a contribuição da família na condução desse ensino em parceria com a igreja? Há uma participação efetiva das crianças nos cultos para o êxito no trabalho desenvolvido por esse ministério infantil?
9. Quantas crianças em média participam do culto infantil nos dias de celebração (idade entre 4 e 8 anos)?
10. Para você, qual a importância da escuta infantil?

ANEXO C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido– TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Título da pesquisa: Objeto: “O lugar da criança na instituição religiosa:
uma análise do culto infantil”

O (a) Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa. Por favor, leia este documento com bastante atenção antes de assiná-lo. Caso haja alguma palavra ou frase que o (a) senhor (a) não consiga entender, o pesquisador responsável pela coleta de dados estará disponível para esclarecer.

A proposta deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) é explicar tudo sobre a coleta de dados e solicitar a sua permissão para dela participar.

Objetivo do Estudo:

Esta pesquisa tem como objetivo discutir e problematizar o lugar da criança em uma instituição religiosa, ou seja, determinar o modo como ela é pensada e tratada.

Duração do Estudo:

A duração total da pesquisa e a coleta de dados com os professores são de aproximadamente duas semanas. A sua participação na pesquisa será de aproximadamente 10 minutos para responder o questionário.

Descrição do Estudo:

Participarão da pesquisa via questionário professoras e pedagoga.

Este estudo será elaborado no endereço: Rua Santos Dumont, 486 – Parque Res. Laranjeiras, Serra – ES, CEP: 29.165-660 – Serra/ES. Telefone: (27) 3328-5150.

Procedimento do Estudo:

Pergunta conforme questionário.

Nome/Assinatura

ANEXO D: Autorização**AUTORIZAÇÃO**

Pelo presente documento, EU, _____

RG: _____

Idade: _____ Escolaridade: _____,

autorizo a Sra. KATIA ANTONIA FERREIRA ROSA, inscrita no CPF sob o nº 017.190.887-21, residente na Av. Desembargador Mário da Silva Nunes, 717, Jardim Limoeiro, aluna do Mestrado Profissional em Ciências das Religiões da Faculdade Unida de Vitória-ES (FUV), matrícula nº 3021301, a utilizar, divulgar e publicar, para fins acadêmicos e de pesquisa científica, no todo ou em parte, a entrevista por mim concedida na sua pesquisa de mestrado cujo tema é “O LUGAR DA CRIANÇA NA INSTITUIÇÃO RELIGIOSA: UMA ANÁLISE DO CULTO INFANTIL”.

Local e Data:

_____, de _____ de _____

Assinatura do(a) entrevistado(a): _____