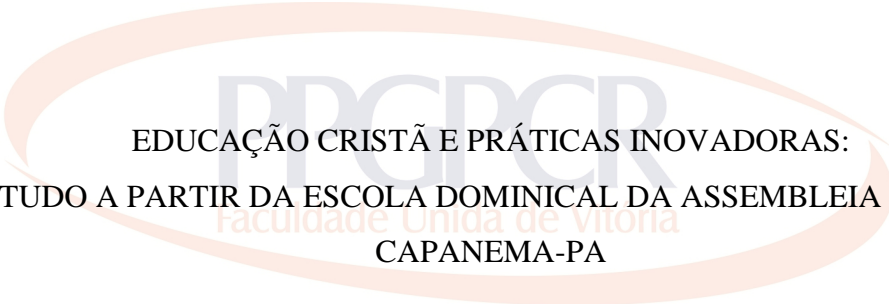


FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

PAULO SÉRGIO FERREIRA BARROS JÚNIOR



EDUCAÇÃO CRISTÃ E PRÁTICAS INOVADORAS:
UM ESTUDO A PARTIR DA ESCOLA DOMINICAL DA ASSEMBLEIA DE DEUS EM
CAPANEMA-PA

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 27/02/2023.

VITÓRIA - ES

2023

PAULO SÉRGIO FERREIRA BARROS JÚNIOR

EDUCAÇÃO CRISTÃ E PRÁTICAS INOVADORAS:
UM ESTUDO A PARTIR DA ESCOLA DOMINICAL DA ASSEMBLEIA DE DEUS EM
CAPANEMA-PA

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 27/02/2023.



Trabalho de Conclusão de Curso na forma de
Dissertação de Mestrado Profissional como
requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Ciências das Religiões. Faculdade
Unida de Vitória. Programa de Pós-Graduação
em Ciências das Religiões. Área de
Concentração: Religião e Sociedade. Linha de
Atuação: Religião e Espaço Público.

Orientador: David Mesquiati de Oliveira

VITÓRIA – ES

2023

Barros Júnior, Paulo Sérgio Ferreira

Educação cristã e práticas inovadoras / um estudo a partir da Escola Dominical da Assembleia de Deus em Capanema-PA / Paulo Sérgio Ferreira Barros Júnior. -- Vitória: UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2023.

viii, 112 f. ; 31 cm.

Orientador: David Mesquiati de Oliveira

Dissertação (mestrado) – UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2023.

Referências bibliográficas: f. 108/112

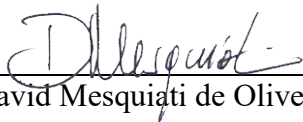
1. Ciência da religião.
2. Religião e espaço público.
3. Ensino religioso.
4. Escola bíblica dominical.
5. Educação cristã e inovação.
6. Pentecostalismo.
7. Metodologias ativas. - Tese. I. Paulo Sérgio Ferreira Barros Júnior. II. Faculdade Unida de Vitória, 2023. III. Título.

PAULO SÉRGIO FERREIRA BARROS JÚNIOR

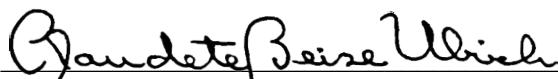
EDUCAÇÃO CRISTÃ E PRÁTICAS INOVADORAS: UM ESTUDO A PARTIR DA
ESCOLA BÍBLICA DAS ASSEMBLEIAS DE DEUS EM CAPANEMA-PA

Trabalho de Conclusão de Curso na forma de
Dissertação de Mestrado Profissional como
requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Ciências das Religiões. Faculdade
Unida de Vitória. Programa de Pós-Graduação
em Ciências das Religiões. Área de
Concentração: Religião e Sociedade. Linha de
Atuação: Religião e Espaço Público.

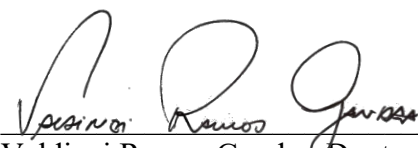
Data: 27 fev. 2023.



David Mesquiati de Oliveira, Doutor em Teologia, UNIDA (presidente).



Claudete Beise Ulrich, Doutora em Teologia, UNIDA.



Valdinei Ramos Gandra, Doutor em Teologia, REFIDIM.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela minha vida, por me capacitar para enfrentar todos os obstáculos encontrados ao longo do curso e me proporcionar a realização de um sonho.

Ao meu pai e à minha esposa que me incentivaram nos momentos difíceis e compreenderam a minha ausência enquanto me dedicava à realização deste trabalho.

Ao meu orientador, Prof. Dr. David Mesquiati de Oliveira, e aos demais professores do curso pelas orientações e ensinamentos que me permitiram apresentar um melhor desempenho no processo de formação profissional.

Aos meus colegas de turma, por compartilharem comigo tantos momentos de descobertas e aprendizado e por todo o companheirismo ao longo deste percurso.

Ao colega Paulo Tarcísio, por meio do qual no período que trabalhamos juntos conheci a temática das metodologias ativas de aprendizagem.

A todos os membros da diretoria de ensino e professores da EBD da igreja Assembleia de Deus em Capanema, pelo fornecimento de dados e materiais que foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa que possibilitou a realização deste trabalho.



Que a mensagem de Cristo, com toda a sua riqueza, viva no coração de vocês! Ensinem e instruem uns aos outros com toda a sabedoria. Cantem salmos, hinos e canções espirituais; louvem a Deus, com gratidão no coração.

NTLH Colossenses 3. 16.

RESUMO

O objetivo é apresentar uma análise acerca do processo de ensino e aprendizagem na Escola Bíblica Dominical (EBD) da igreja Assembleia de Deus em Capanema, Pará. Busca-se verificar como desenvolver práticas de ensino que contribuam para o desenvolvimento do protagonismo estudantil nas igrejas pentecostais. Parte-se da hipótese de que no processo educativo desenvolvido na EBD predominam práticas tradicionais de ensino. Diante disso, apresenta-se como as metodologias ativas de aprendizagem podem contribuir para a construção de uma aprendizagem crítica, reflexiva, significativa e contextualizada à realidade discente. Para a realização da referida pesquisa, analisou-se o processo de ensino e aprendizagem da EBD a partir do conceito de autonomia no pensamento pedagógico de Paulo Freire e dos pressupostos teóricos das metodologias ativas. O trabalho foi dividido em três capítulos, contendo três subseções cada. Para uma compreensão mais precisa sobre os aspectos pedagógicos da instituição, foram realizadas entrevistas com dois superintendentes e quinze docentes da EBD da Assembleia de Deus em Capanema. A partir destes dados, percebeu-se a existência de um perfil educativo mais próximo da educação tradicional. Diante disso, propomos a implementação de um curso livre para docentes da EBD que contempla conhecimentos relacionados à perspectiva da educação ativa, ressaltando-se a importância da inovação, das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs), da autonomia discente e das metodologias ativas como uma possibilidade didática para a implementação de uma educação significativa.

Palavras-chave: Escola Bíblica Dominical. Inovação. Pentecostalismo. Metodologias Ativas.

ABSTRACT

The present work has the objective of presenting an analysis about the teaching and learning process of the EBD of the Assembly of God church in Capanema. In this sense, with regard to the problem issue, we seek to verify how to develop teaching practices that contribute to the development of student protagonism. It starts from the hypothesis that in the educational process developed in the EBD, traditional teaching practices predominate. In view of this, the objective is to present how active learning methodologies can contribute to the construction of critical, reflective, meaningful learning that is contextualized to the student's reality. In order to carry out this research, an attempt was made to analyze the EBD teaching and learning process based on the concept of autonomy in Paulo Freire's pedagogical thinking and the theoretical budgets of active methodologies. The work was divided into three chapters, each containing three subsections. For a more accurate understanding of the pedagogical aspects of the institution, interviews were conducted with two superintendents and fifteen teachers of the EBD of the Assembly of God in Capanema. Based on these data, the existence of an educational profile closer to traditional education can be seen. In view of this, we propose the implementation of a free course for EBD teachers that includes knowledge related to the perspective of active education, emphasizing the importance of innovation, NICTs, student autonomy and active methodologies as a didactic possibility for the implementation of a meaningful education.

Keywords: Sunday School. Innovation. Pentecostslim. Active Methodologies.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 A ESCOLA DOMINICAL NAS ASSEMBLEIAS DE DEUS NO BRASIL.....	12
1.1 O movimento pentecostal e as Assembleias de Deus no Brasil	12
1.2 Breve Histórico da Escola Bíblica Dominical nas Assembleias de Deus no Brasil.....	25
1.3 A estrutura pedagógica da Escola Dominical nas Assembleias de Deus	37
2 TEORIAS DA APRENDIZAGEM E O PROTAGONISMO DO ESTUDANTE	51
2.1 O conceito de autonomia na pedagogia de Paulo Freire	51
2.2 A contribuição das Metodologias Ativas para uma aprendizagem significativa.....	59
2.3 Metodologias Ativas e sua aplicabilidade na Escola Dominical	66
3 AS METODOLOGIAS ATIVAS COMO PRÁTICAS INOVADORAS NA ESCOLA DOMINICAL DAS ASSEMBLEIAS DE DEUS	77
3.1 Análise da Escola Dominical da Assembleia de Deus em Capanema	77
3.2 A formação docente a partir de práticas inovadoras de ensino	87
3.3 Proposta de curso para professores da EBD a partir de práticas inovadoras de ensino	97
CONCLUSÃO.....	105
REFERÊNCIAS	108
APÊNDICE A – MODELO DE ENTREVISTA REALIZADA COM OS SUPERINTENDENTES DA EBD.....	113
APÊNDICE B – MODELO DE ENTREVISTA REALIZADA COM OS PROFESSORES DA EBD	118
APÊNDICE C – EMENTA E PLANOS DE AULA DO CURSO PARA PROFESSORES/AS DA EBD A PARTIR DE PRÁTICAS INOVADORAS DE ENSINO	124
APÊNDICE D – MODELO DE PLANO DE AULA	144
ANEXO A – ENTREVISTAS REALIZADAS COM OS SUPERINTENDENTES DA EBD	151
ANEXO B – ENTREVISTAS REALIZADAS COM PROFESSORES DA EBD	157

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca analisar a interface entre pentecostalismo e educação, considerando como as metodologias ativas contribuem para a construção de uma aprendizagem significativa no contexto da Escola Bíblica Dominical (EBD)¹ nas Assembleias de Deus. A escolha do tema se deu em virtude de minha experiência enquanto professor da Escola Dominical e por considerar que neste espaço educativo há a predominância de práticas didático-pedagógicas tradicionais, centradas na transmissão de conhecimentos pelos/as professores/as e na recepção passiva dos estudantes.

A questão problema que perpassa a pesquisa é: como desenvolver práticas didático-pedagógicas na EBD que contribuam para o protagonismo dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem de modo que os conhecimentos sejam articulados a sua realidade interna e externa à instituição religiosa? Nosso objetivo é explicar como as metodologias ativas podem contribuir para a construção de uma aprendizagem ativa, colaborativa e significativa no contexto da escola dominical, desenvolvendo o protagonismo dos alunos e tornando-os sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, busca-se analisar as práticas didático-pedagógicas empregadas na EBD das Assembleias de Deus e verificar como o conceito de autonomia do aluno na pedagogia de Paulo Freire e as Metodologias Ativas podem contribuir para uma aprendizagem significativa.

Parte-se da hipótese de que há a predominância de práticas didático-pedagógicas tradicionais na EBD nas Assembleias de Deus, o que se verifica no fato de que as aulas são essencialmente expositivas e com pouca participação dos alunos no processo educacional. Uma vez que a aprendizagem tem como objetivo desenvolver capacidades, mudar comportamentos e levar os educandos a se posicionarem enquanto agentes de transformação no contexto social que estão inseridos, a simples transmissão de conteúdos torna-se ineficaz. Desta forma, propõe-se que é necessário desenvolver práticas inovadoras e promotoras da autonomia do aluno no contexto da educação cristã, para tanto, ressalta-se que a aplicação das metodologias ativas de aprendizagem, é uma possibilidade para alcançar esse objetivo.

No que tange ao referencial teórico, a pesquisa contempla o conceito de autonomia na Pedagogia de Paulo Freire e a contribuição das Metodologias Ativas de Aprendizagem enquanto práticas inovadoras. As teorias, conceitos e contribuições destes autores contribuirão para a análise crítica das práticas didático-pedagógicas percebidas na EBD e para a construção

¹ Sigla adotada neste trabalho sempre que se mencionar a Escola Bíblica Dominical das Assembleias de Deus.

de uma proposta de formação que contemple práticas inovadoras de ensino no processo educacional que protagonizem o aluno e promovam uma aprendizagem significativa.

Neste trabalho optamos como metodologia pela realização de uma pesquisa bibliográfica e de uma entrevista padronizada com dois superintendentes da EBD da Igreja Assembleia de Deus em Capanema, no Estado do Pará, para a coleta dos dados que serão analisados, comparados e abordados na dissertação. Marina Marcone e Eva Lakatos ressaltam que “o levantamento de dados é o primeiro passo de qualquer pesquisa científica, é feito de duas maneiras: pesquisa documental (ou de fontes primárias) e pesquisa bibliográfica (ou de fontes secundárias)”².

Neste sentido, no primeiro capítulo da dissertação será analisa-se o surgimento do movimento pentecostal moderno e das Assembleias de Deus no Brasil, a origem da Escola Dominical na cidade de Gloucester, na Inglaterra, a implantação da Escola Dominical no Brasil e posteriormente nas Assembleias de Deus, seu percurso histórico, as contribuições para a educação religiosa, suas características e estrutura pedagógica na referida igreja.³

No segundo capítulo propõe-se uma discussão teórica com base no conceito de autonomia no processo educativo seguindo a perspectiva da pedagogia de Paulo Freire, destacando a importância da educação como meio para desenvolver a criticidade, o protagonismo e a participação ativa do educando na construção do conhecimento. Também se analisa a contribuição das Metodologias Ativas no processo de ensino e aprendizagem para a construção de uma aprendizagem ativa, significativa e contextualizada e sua aplicabilidade na EBD.

No terceiro capítulo da dissertação são apresentados e analisados criticamente os dados obtidos a partir da realização das entrevistas com dois superintendentes e quinze docentes da EBD da igreja Assembleia de Deus em Capanema-PA, haja vista que a entrevista é “um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social”⁴. Após a apresentação e análise dos dados

² MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003, p. 174.

³ Ao tratar sobre as Assembleias de Deus no Brasil, é importante ressaltar seu caráter multifacetado. Em sua tese de doutorado, Gedeon Alencar (ALENCAR, 2012) aborda o conceito de tipologias assembleianas, ressaltando que as ADs no Brasil podem ser analisadas sob quatro prismas: 1. Assembleianismo rural; 2. Assembleianismo urbano; 3. Assembleianismo autônomo; 4. Assembleianismo e difuso. A abordagem apresentada pelo autor, contudo, não pretende apresentar modelos estanques e/ou isolados da religiosidade assembleiana, mas categorias que facilitem a compreensão dos fenômenos que envolvem o ethos assembleiano. Alencar também destaca que tais categorias não são absolutas, mas que em uma mesma igreja, tempo e/ou local é possível que haja simultaneidade, alternância e interdependência. No tocante à igreja contemplada neste trabalho, considera-se que a mesma se enquadra na categoria assembleianismo rural com nunes de assembleianismo urbano.

⁴ MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 195.

propõe-se uma reflexão sobre a importância de se estruturar um programa de formação permanente de professores/as da EBD contemplando práticas inovadoras de ensino que contextualizem a aprendizagem discente com sua realidade e que promovam o protagonismo destes no meio social em que estão inseridos.



1 A ESCOLA DOMINICAL NAS ASSEMBLEIAS DE DEUS NO BRASIL

Neste capítulo apresenta-se como se deu a origem do movimento pentecostal moderno e a fundação das Assembleias de Deus no Brasil. A seguir, destaca-se o contexto do surgimento da Escola Dominical na Inglaterra e sua implantação no Brasil, especialmente nas Assembleias de Deus, enfatizando sua importância histórica para a educação religiosa na referida igreja e a estrutura pedagógica desta.

1.1 O movimento pentecostal e as Assembleias de Deus no Brasil

A designação pentecostal está ligada à palavra pentecostes, do grego, “*pentekosté*, festa do quinquagésimo dia. [...] O Pentecostes era conhecido também como a festa das semanas, [...] festa das primícias ou das colheitas”⁵. O Pentecostes, festa judaica que ocorria cinquenta dias após a Páscoa, tem uma relação importante com o cristianismo por ter sido durante sua celebração que o Espírito Santo teria vindo sobre os apóstolos e discípulos de Cristo dando início, assim, à Igreja, conforme o capítulo dois do livro de Atos dos Apóstolos.

A narrativa bíblica de Pentecostes se constitui como “o fundamento principal para os cristãos pentecostais [...]”. A origem das igrejas pentecostais vem dessa fonte permanente que afirma a efusão do Espírito Santo os apóstolos transformando-os em um grupo eclesial destemido e proclamador da presença do Cristo Vivo”⁶. Além disso, “outras narrativas sobre a ação do Espírito Santo, como 1Co 12-14, completam a de Atos, fornecendo referências ao comportamento dos pentecostais”⁷. Neste sentido, as narrativas bíblicas são de caráter exemplar para os cristãos pentecostais modernos, pois possibilitam a imitação destes eventos na atualidade.

O pentecostalismo moderno foi um movimento religioso que surgiu nos Estados Unidos no início do século XX. Este se diferencia do protestantismo em virtude de sua ênfase na experiência do Batismo no Espírito Santo e na contemporaneidade dos dons conferidos pelo Espírito ao fiel capacitando-o a cumprir a missão de pregar o evangelho. Destacam-se nesse período pelos menos três dons: a glossolalia (falar em línguas), a cura e o discernimento de espíritos. Os pentecostais também acreditam nas características típicas do cristianismo

⁵ ANDRADE, Claudionor Corrêa de. *Dicionário Teológico*. Rio de Janeiro: CPAD, 2010, p.297.

⁶ PASSOS, João Décio. *Pentecostais: origens e começos*. São Paulo: Paulinas, 2005, p. 34-35.

⁷ PASSOS, 2005, p. 35.

primitivo, como a realização de milagres, a cura de enfermidades, os exorcismos e a possibilidade de diálogo com Cristo.⁸

É importante destacar que as experiências carismáticas não são restritas ao período apostólico e ao movimento pentecostal estadunidense do século XX. Segundo João Passos “experiências cristãs de tipo pentecostal fazem parte da longa história do cristianismo, que surge como movimento rural, organiza-se e consolida-se nas cidades do mundo greco-romano”⁹. O autor também ressalta que “a igreja primitiva era uma comunidade do Espírito Santo, e a liberdade de expressão e espontaneidade de seu culto podem não ter sido muito diferentes das muitas igrejas carismáticas pentecostais e carismáticas atuais”¹⁰. A constituição das formulações e da organização eclesial do cristianismo primitivo se deu “num processo tenso que articula experiência espiritual do fiel e institucionalização dos conteúdos e vivências da fé”¹¹. Considera-se que as comunidades cristãs de caráter carismático precedem cronologicamente as comunidades institucionais, “que começam a se impor na virada do primeiro para o segundo século”¹².

Na virada do primeiro para o segundo século, ao que parece, há um declínio na prática dos dons espirituais, pois “os montanistas acreditavam que seu movimento restaurava os dons do Espírito à sua importância original”¹³. O montanismo se constituiu como um movimento carismático que reagia ao que considerava uma “ortodoxia fria” e que “enfetizava a atualidade do batismo com o Espírito Santo e dos dons espirituais, a iminência da volta de Cristo e as experiências pessoais com Deus”¹⁴. Este movimento ganhou a simpatia de “um dos mais afamados pais latinos, Tertuliano (155-220), que viria a adotar, já no final de sua vida, o montanismo”¹⁵. Diante das críticas tecidas às manifestações carismáticas, Tertuliano “em sua contestação a Marcião, afirmou que dons do Espírito, como profecia, visões, êxtase e interpretação de línguas, “se expressavam por seu intermédio sem nenhuma dificuldade”¹⁶.

Na Idade Média, “as igrejas orientais continuaram a praticar os dons espirituais em seus mosteiros [...]. A pneumatologia sempre esteve no centro de sua teologia e elas sempre

⁸ CORREA, Marina Aparecida Oliveira dos Santos. *A operação do carisma e o exercício de poder: a lógica dos ministérios das igrejas Assembleias de Deus no Brasil*. Tese (Doutorado em Ciências da Religião) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012, p. 27-28.

⁹ PASSOS, 2005, p. 42.

¹⁰ ANDERSON, Allan Heaton. *Uma introdução ao pentecostalismo: cristianismo carismático mundial*. São Paulo: Loyola, 2019, p.31.

¹¹ PASSOS, 2005, p. 43.

¹² PASSOS, 2005, p. 43.

¹³ ANDRESON, 2019, p. 31.

¹⁴ ANDRADE, 2010, p. 269.

¹⁵ ANDRADE, 2010, p. 411.

¹⁶ ANDERSON, 2019, p. 32.

estiveram abertas aos carismas”¹⁷. A realidade ocidental, porém, foi outra. A Igreja Católica na Europa Ocidental negou oficialmente a possibilidade de manifestações carismáticas. Os movimentos espiritualistas surgidos no período “estiveram fora da oficialidade católica, como teologias populares extravagantes, quase sempre constituindo heresias para a oficialidade”¹⁸. Algumas manifestações carismáticas chegaram a ser consideradas de procedência demoníaca, como no livro *Rituale Romanorum*, do ano 1000, que apresenta instruções ao padre sobre quando o exorcismo era necessário, entre elas: falar ou interpretar língua estranha e a capacidade de prever acontecimentos futuros ou ocultos. Sobre este fato, Allan Anderson afirma que “os dons carismáticos eram agora vistos como sinais do demoníaco na igreja oficial, que estava dominada pelo escolasticismo”¹⁹.

O poder da igreja ocidental era construído sobre um esquema teológico piramidal: Deus Pai, criador = Jesus Cristo, salvador = Igreja, dispensadora dos bens de salvação. Neste sentido, experiências espirituais que propusessem uma ligação direta com Deus, sem a intermediação do clero, fugia dos princípios da ortodoxia. Influenciada pelo racionalismo, as experiências espirituais foram menosprezadas pela igreja ocidental. Não obstante, a experiência espiritual se fez presente entre as classes empobrecidas que compunham a base da pirâmide da sociedade feudal, contestando o poder da igreja medieval e possibilitando uma experiência espiritual que se constituiu como um novo espaço de poder, configurando-se, muitas vezes em posturas politicamente revolucionárias.²⁰

Mesmo com a oposição às manifestações carismáticas, há relatos de casos isolados de experiências extáticas na igreja ocidental. Allan Anderson afirma que a “abadessa alemã Hildegard de Bingen (1098-1173) era conhecida por suas profecias destemidas e milagres, e conta-se que era capaz de falar e interpretar uma língua completamente desconhecida”²¹ após períodos de êxtase espiritual, visões e cânticos em línguas desconhecidas. Segundo João Passos, “o movimento carismático mais expressivo da Idade Média foi o de Joaquim de Fiori (1130-1202). O monge calabrês anunciava a chegada de uma terceira era na história da humanidade quando se daria uma efusão do Espírito Santo”²². Joaquim de Fiori anunciava a instauração de uma era marcada pela felicidade, alegria e justiça estabelecida pelo reinado do povo e animada pelo Espírito Santo. Entre os séculos XIII e XIV, destacam-se algumas Santas Místicas, como

¹⁷ ANDERSON, 2019, p. 32.

¹⁸ PASSOS, 2005, p. 43.

¹⁹ ANDERSON, 2019, p. 34.

²⁰ PASSOS, 2005, p. 44-45.

²¹ ANDERSON, 2019, p. 34.

²² PASSOS, 2005, p. 44.

“Gertrude de Helfta, Brigitta da Suécia e Catarina de Siena, todas as quais tiveram experiências extáticas e dons espirituais”²³.

O discípulo e biógrafo de São Francisco, Bonaventura (1217-1274) relata ter sido curado pelas orações de Francisco e discorre sobre o ministério milagroso deste. Dante Alighieri, autor de *Divina Comédia*, menciona na obra suas experiências extáticas. Vicente Ferrer, um missionário espanhol na Europa Ocidental por volta de 1350, era conhecido por manifestações carismáticas como profecias, curas, línguas e interpretação de línguas nos idiomas nativos dos povos evangelizados por ele. Os dons espirituais também se manifestaram por volta de 1731 entre os reformadores católicos franceses, os jansenistas, sendo interrompidos pelos jesuítas e autoridades francesas. Estes e outros relatos, porém, são casos isolados que não faziam parte das reuniões religiosas oficiais da igreja ocidental.²⁴

A Reforma Protestante²⁵, “junto com o Humanismo na Europa, com o Renascimento, seguido do Iluminismo entre outros grandes eventos e transformações, inauguraram o que na história se chama de Idade Moderna ou modernidade”²⁶. Neste sentido, as transformações deste período ultrapassam as questões religiosas, haja vista que a contestação à Igreja Católica Romana estava relacionada com processos de alterações geopolíticas e econômicas na Europa. Embora tenham ocorrido mudanças sociais, políticas, econômicas etc., opta-se pelo aspecto religioso e educacional dada a delimitação deste trabalho.

Surgindo como parte da modernidade, a subjetividade é enfatizada nos discursos dos reformadores que apresentam a possibilidade de contato direto com Deus e de interpretação dos textos sagrados sem a mediação do clero. A Reforma²⁷ se constituiu como um movimento de vocação carismática, especialmente em sua ala radical, que deu voz e vez a movimentos

²³ ANDERSON, 2019, p. 34.

²⁴ ANDERSON, 2019, p. 34-35.

²⁵ O historiador George Williams (WILLIAMS, 1983), em sua obra *La Reforma Radical*, propõe que a Reforma Protestante do século XVI deve ser compreendida a partir de dois grandes grupos classificados como *Reforma Magistral* e *Reforma Radical*. O primeiro como referência ao modelo de igreja atrelada ao Estado, isto é, igrejas nacionais ou territoriais. O segundo grupo, segundo Williams, era aquele que buscava reformas que reconduzisse a igreja ao modelo anterior aos contornos estabelecidos a partir de Constantino. Este grupo era Restauracionista, pois desejavam um modelo simples de igreja semelhante à retratada no Novo Testamento, sem a institucionalização e hierarquização da Igreja Católica Romana.

²⁶ OLIVEIRA, David Mesquiati. A linhagem reformista dos pentecostais na Reforma radical do século XVI. In: ALENCAR, Gedeon Freire de; LIMA, Daniel Barros; CORREA, Marina Aparecida Oliveira dos Santos (orgs.). *Reforma protestante e pentecostalismo: divergências e convergências*. Vitória: Unida; RELEP Brasil; Manaus: Faculdade Boas Novas, 2017, p.16.

²⁷ Lutero e Calvino foram reformadores alinhados com a elite que se formava, ao passo que Müntzer foi um reformador alinhado aos movimentos de camponeses alocado, segundo a classificação de George Williams, no grupo radical da Reforma.

populares, como o movimento de camponeses liderado por Thomas Müntzer, grupo que buscava antecipar o advento do tempo do Espírito Santo por meio da luta revolucionária.²⁸

Os movimentos reformistas que surgem a partir das ideias de Martinho Lutero e João Calvino, porém, “vão organizar-se rapidamente como igrejas institucionalizadas, que reproduzem, de alguma forma, o modelo da cristandade, com seus dogmas, hierarquias, disciplinas e alianças com o poder estatal”²⁹. Não obstante Lutero e Calvino salientarem “o papel do Espírito Santo, no Evangelho, na interpretação do texto bíblico e na pregação”³⁰, os “dons do Espírito parecem ter sido praticamente esquecidos, exceto por relatos ocasionais no movimento anabatista”³¹. A ação do Espírito é vinculada ao poder da igreja, levando-os a combater não apenas o catolicismo, mas também os movimentos espirituais do período, como os anabatistas.

Quanto aos dons, Martinho Lutero “disse que as línguas foram dadas como um sinal para os judeus e cessaram, e que os cristãos não precisavam mais de milagres”³². De semelhante modo, João Calvino afirmou que “falar em línguas facilitou a pregação do evangelho em línguas estrangeiras, mas Deus havia removido isso da igreja e os milagres havia muito tinham deixado de acontecer”³³. No que tange à ala radical da Reforma, “os anabatistas, os dons espirituais estavam associados a Thomas Müntzer e aos extremos apocalípticos, cujos supostos excessos e imoralidades levaram Lutero e outros líderes da Reforma a rejeitar totalmente todo o movimento anabatista”³⁴.

Thomas Müntzer, influenciado pela teologia e proposta de reforma de Lutero, passou a defender “os princípios de uma reforma cujo fundamento socioteológico está na experiência subjetiva do Espírito Santo, que precede as próprias Escrituras”³⁵. Desta forma, Müntzer considera que a Igreja é uma congregação de eleitos animados pela “experiência direta do Espírito e da vontade de Deus, e o estado final perfeito da humanidade, sem instituição estatal, sem propriedade”³⁶. Outros grupos contemporâneos de Thomas Müntzer também defendiam a experiência pessoal com o Espírito Santo como fundamento organizacional da vida da igreja,

²⁸ PASSOS, 2005, p. 45.

²⁹ PASSOS, 2005, p. 45.

³⁰ PASSOS, 2005, p. 46.

³¹ ANDERSON, 2019, p. 35.

³² ANDERSON, 2019, p. 35.

³³ ANDERSON, 2019, p. 35.

³⁴ ANDERSON, 2019, p. 35.

³⁵ PASSOS, 2005, p. 46.

³⁶ PASSOS, 2005, p. 46.

os anabatistas, “que surgem como uma terceira via entre a Reforma Protestante e a Igreja católica, a partir de Zuínglio, na Suíça”³⁷.

Em perspectiva semelhante à dos anabatistas, a Sociedade dos Amigos, também chamados de “Quakers”, defendiam uma experiência pessoal com o Espírito Santo denominada por estes como “luz interior”. Os Quakers também recusavam a necessidade da mediação exercida por uma hierarquia eclesial entre Deus e os fiéis. No que tange às suas práticas espirituais, o termo “Quakers”, que significa tremedores, é uma referência às manifestações espirituais perceptíveis entre estes durante seus cultos, como: tremores, espasmos e convulsões, choros, visões, desmaios e falar em línguas.³⁸

As igrejas protestantes foram mais radicais na oposição ao “entusiasmo religioso” do que a Igreja Católica havia sido. Não obstante a oposição impetrada por católicos e protestantes aos que buscavam cultivar uma espiritualidade marcada pelos carismas do Espírito, os dons espirituais continuaram a se manifestar principalmente na periferia radical do protestantismo que, geralmente, eram considerados movimentos sectários e/ou heterodoxos da época, sendo precisos quatro séculos para que mudanças significativas quanto a aceitação das manifestações espirituais se consolidassem.³⁹

Os antecedentes mais próximos do pentecostalismo moderno estão ligados ao “movimento de Santidade do século XIX, que se baseava ele próprio numa interpretação particular da doutrina do fundador do metodismo, John Wesley (1703-1791)”⁴⁰. Wesley, ex-ministro anglicano, foi influenciado pelo pietismo alemão, que no luteranismo dos séculos XVII e XVIII “ênfatizava a importância de uma experiência pessoal de Deus ou “novo nascimento” pelo Espírito Santo, acima e além do que viam como mero conhecimento intelectual”⁴¹. O movimento, que também recebeu inspiração do misticismo católico, propunha “uma nova forma de pregar o Evangelho, um novo nascimento, conversão e orientação para a vivência da fé”⁴², ênfaticava “a importância da emoção na experiência cristã e encorajava uma relação pessoal com Deus”⁴³.

³⁷ PASSOS, 2005, p. 46-47.

³⁸ ANDERSON, 2019, p. 35-36.

³⁹ ANDERSON, 2019, p. 35.

⁴⁰ ANDERSON, 2019, p. 37.

⁴¹ ANDERSON, 2019, p. 37.

⁴² CORREA, 2012, p. 28.

⁴³ ANDERSON, 2019, p. 37.

O pietismo⁴⁴ buscava restaurar a doutrina da Reforma, ressaltando pontos como o sacerdócio universal dos fiéis e a obra regeneradora produzida pelo Espírito Santo que produziria nestes uma vida cristã transformada, moralmente ascética, separada do mundo. A partir do pietismo alemão, surgiu o movimento Morávio que teve como um de seus principais representantes o conde Nicolaus Zinzendorf (1700-1760) e sua comunidade em Herrnhut. Há relatos de que em meados de 1727 houve um derramamento do Espírito Santo em uma reunião de oração da comunidade, fato que contribuiu para o estabelecimento de reuniões contínuas de oração, com duração de 24 horas, pelos próximos cem anos.⁴⁵

A Igreja da Morávia marcou profundamente a experiência cristã de John Wesley e influenciou o avivamento metodista. Em uma viagem de volta à Inglaterra, Wesley teria sido questionado por missionários morávios sobre a veracidade de sua experiência cristã, o que o havia conduzido à sua experiência de conversão em Aldersgate em 1738, quando sentiu o coração estranhamente aquecido. Wesley teria retornado anos depois e visitado a comunidade de Herrnhut, e durante os primeiros avivamentos metodistas, presenciado manifestações incomuns do Espírito. John Wesley acreditava que os dons haviam desaparecido das comunidades religiosas em virtude da ridicularização que sofreram por homens formais e secos, mas que estes haviam voltado para alguns de seus companheiros metodistas.⁴⁶

Desta forma, insatisfeito com a situação de sua igreja, Wesley passou a se reunir com um grupo de professores e alunos da universidade de Oxford em busca de um reavivamento religioso para sua comunidade, fato que levou o pároco e alguns de seus amigos a se ligarem ao chamado “Clube Santo”. Vale ressaltar que desde o princípio a intenção de Wesley não era fundar uma nova igreja, mas sim levar seus amigos para a igreja Anglicana e promover uma renovação espiritual nesta. A renovação idealizada por Wesley deveria promover não apenas uma nova vida espiritual, mas também no âmbito material para o povo, o que foi determinante para a fundação de orfanatos, ambulatórios, centros de artesanato etc., ações calcadas no princípio da caridade. O teor da mensagem de Wesley provocou sua expulsão dos púlpitos da igreja Anglicana, e este passou a pregar ao ar livre àqueles que tinham interesse em ter suas vidas mudadas seguindo os princípios de renovação anunciados pelo pároco.⁴⁷

⁴⁴ O historiador Donald Dayton (DAYTON, 2020), em sua obra *Raízes teológicas do pentecostalismo*, aponta que há intérpretes que buscam as raízes do pentecostalismo no puritanismo, pois uma linha de influência pode ser encontrada a partir do ensino puritano sobre o Espírito Santo em textos de Richard Sibbes, John Owen, Thomas Goodwin, Richard Baxter etc., indicando uma obra do Espírito posterior à regeneração e à santificação, relacionada ao Pentecostes (p. 70-71).

⁴⁵ ANDERSON, 2019, p. 37-38.

⁴⁶ ANDERSON, 2019, p. 37-38.

⁴⁷ ANDERSON, 2019, p. 38.

Uma ênfase central do metodismo foi a doutrina da “segunda bênção”. Wesley afirmava que se tratava de um momento de crise vivenciado pelo fiel após a conversão chamada de “santificação”, “perfeição cristã” ou “amor perfeito”.⁴⁸ A renovação espiritual na proposta wesleyana enfatizava a presença e ação do Espírito Santo na vida do fiel a partir da experiência da santificação que proporcionava maior proximidade com Deus e a ênfase dada pelo movimento ao sentimento. Essa experiência de renovação teve destaque maior na América do Norte, onde considera-se que entre os anos de 1870 e 1900 eclodiu o segundo grande avivamento, o qual se constitui como o principal para a compreensão do pentecostalismo moderno. Com a expansão do metodismo em solo americano surgiram novas denominações que, inclusive, já usavam o termo pentecostal em suas nomenclaturas.⁴⁹

A doutrina da segunda bênção foi alvo de debates no metodismo entre os que acreditavam no ensino sobre o “amor perfeito” proposto por Wesley, que posteriormente formaram o movimento de Santidade, e os que divergiam e futuramente ligaram-se à corrente principal do metodismo. A querela girava em torno do que realmente Wesley queria dizer com a “doutrina do amor perfeito”. De um lado havia os que defendiam a proposta de John Fletcher, que a considerava uma experiência subsequente de santificação chamada de “batismo com o Espírito Santo”, e que a segunda bênção se tratava de uma experiência de recebimento do Espírito. Do outro lado estavam aqueles que se posicionavam a favor da visão de Wesley, que ensinava que o Espírito era recebido no momento da conversão. Foram as doutrinas da santificação inteira e da possibilidade de experiências espirituais posteriores à conversão que influenciaram profundamente o movimento de santidade e, posteriormente, o pentecostalismo moderno.⁵⁰

O movimento de Santidade foi uma reação ao formalismo e ao liberalismo em algumas alas protestantes, defendendo o literalismo bíblico, a experiência pessoal e individual de conversão e santidade do cristão. O aumento de novos convertidos entusiasmados oriundos das classes trabalhadoras passou a incomodar os membros das igrejas maiores, que haviam se transformado em redutos da classe média. Neste sentido, os líderes metodistas, dos quais a maioria das associações de Santidade havia surgido passaram a denunciar a doutrina da segunda bênção. Como resultado houve uma gradual fragmentação que deu origem a igrejas de santidade independentes caracterizadas pelo reavivalismo e manifestações estáticas em todo o continente.

⁴⁸ ANDERSON, 2019, p. 38.

⁴⁹ DELGADO, Jaime Silva. *Nem terno nem gravata: as mudanças na identidade pentecostal assembleiana*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2008, p. 16-17.

⁵⁰ ANDERSON, 2019, p. 38-39.

Algumas igrejas que surgiram como resultado desta fragmentação se tornaram pentecostais e o fenômeno abriu precedentes para o que ocorreu futuramente no pentecostalismo.⁵¹

O avivalismo metodista e o movimento de santidade se expandiram em solo estadunidense e consolidam-se como movimento religioso exercendo influência sobre Charles Fox Parham (1873-1929), em Topeka, no Kansas, que foi responsável pela formulação de muitos pressupostos da teologia do pentecostalismo clássico e considerado um dos fundadores do Movimento Pentecostal. Parham reuniu elementos doutrinários que formariam a estrutura teológica do movimento, como: estilo evangélico de conversão e santificação, curas divinas e milagres, pré-milenismo e o retorno escatológico do poder do Espírito de Deus. Seus ensinamentos tinham como base as narrativas do livro bíblico de Atos dos Apóstolos e convidava seus ouvintes a experimentar na prática e a refletir sobre o conteúdo ministrado.⁵²

No ano de 1900, Parham que lecionava em um seminário bíblico em Topeka incentivou seus alunos a buscarem a experiência de falar em línguas estranhas. O fenômeno das línguas, todavia, para a teologia protestante era restrito ao período neotestamentário, em que o batismo com o Espírito Santo era simultâneo à conversão. O ex-ministro metodista e professor do instituto bíblico, porém, cria que o batismo com o Espírito Santo era uma experiência posterior e distinta da conversão, tendo como objetivo capacitar o fiel a pregar com ousadia a mensagem do Evangelho, inclusive em outros idiomas, conforme o Espírito lhes concedesse. Segundo Parham a evidência do batismo eram as línguas estranhas, experiência cuja busca era incentivada constantemente por este. Em um culto de ano novo realizado em 1901, Agnes Ozman passou a falar em línguas estranhas e nos dias posteriores o próprio Parham e mais 34 de seus alunos tiveram a experiência pentecostal.⁵³

Após a experiência pentecostal Charles Parham inaugurou o Apostolic Faith Movement, dando origem a diversas igrejas pentecostais no Texas. Parham tinha como objetivo criar uma comunidade religiosa que se caracterizasse pelo resgate da fé apostólica experimentada pelos discípulos do período primitivo da Igreja, mas que ao mesmo tempo se configurasse institucionalmente como as demais existentes. Além disso, é perceptível no discurso de Parham e posteriormente entre outros pregadores pentecostais duas ênfases: o discurso escatológico e a urgência no envio de missionários para propagação do Evangelho ao maior número de pessoas. Parham e outros propagadores do pentecostalismo consideravam que o Espírito Santo estava

⁵¹ ANDERSON, 2019, p. 40.

⁵² CORREA, 2012, 29.

⁵³ FAJARDO, Maxwell Pinheiro. “*Onde a luta se travar*”: a expansão das Assembleias de Deus no Brasil urbano (1946-1980). Tese (Doutorado em História) - Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2015, p. 47.

sendo derramado para que a Igreja se mobilizasse na pregação visando a conversão de todos os povos antes da segunda vinda de Cristo.⁵⁴

Os ensinamentos de Charles Parham ganharam destaque nos Estados Unidos, alcançando muitos alunos e influenciando muitas igrejas. Entre os alunos de Parham, destaca-se “Willian Joseph Seymour, que é retratado na historiografia pentecostal como o “pai do pentecostalismo moderno”. Seymour era negro e filho de escravos. Converteu-se ao metodismo em 1895”⁵⁵, e filiou-se posteriormente à *Church of God*. No ano de 1906 Charles Fox Parham estava ministrando um curso sobre o batismo no Espírito Santo na cidade de Houston, no Texas. Ao tomar conhecimento, Willian Seymour desejou participar do curso, mas como reflexo da discriminação racial na sociedade estadunidense “foi impedido por Parham, que não admitia a presença de negros em sua sala de aula. No entanto, com a insistência de sua cozinheira, Parham acabou permitindo que Seymour assistisse às suas aulas do lado de fora, pela fresta da porta”⁵⁶.

Ainda no ano de 1906, Seymour mudou-se para Los Angeles onde passou a pregar, sem êxito, sobre a doutrina do batismo no Espírito Santo nas igrejas da cidade. Sem a permissão de Parham, fundou a “Missão da Fé Apostólica”, na famosa “Azusa Street”, 312 em Los Angeles, se tornando o centro irradiador do pentecostalismo para diversas partes do mundo. A historiografia oficial do pentecostalismo considera Seymour e não Parham como o precursor do movimento. Uma possibilidade é a de que o racismo de Parham e sua simpatia pela Ku Klux Klan, bem como as acusações de homossexualidade e ensinamentos considerados estranhos o tenham desqualificado. Ao passo que Seymour destaca-se como um líder negro que, num contexto segregacionista conseguiu reunir brancos e negros em um mesmo movimento contribuíram para a eleição do líder religioso como pai do pentecostalismo.⁵⁷

Os acontecimentos da rua Azusa Street causaram tanta repercussão que “em 18 de abril de 1906, o Los Angeles Times noticiou acerca de um estranho reavivamento que estava sacudindo a cidade”⁵⁸. Marina Correa afirma que “pessoas de todo o mundo, curiosas com esse movimento, vinham conhecer de perto os acontecimentos no templo de Seymour e de lá saíam missionários para o restante do mundo”⁵⁹. O pastor Willian Seymour “falava em línguas estranhas, acreditava no Batismo no Espírito Santo, na atualidade dos dons espirituais, tais

⁵⁴ FAJARDO, 2015, p. 47-48.

⁵⁵ FAJARDO, 2015, p. 48.

⁵⁶ FAJARDO, 2015, p. 48.

⁵⁷ FAJARDO, 2015, p. 48-49.

⁵⁸ OLIVEIRA, José de. *Breve história do movimento pentecostal: dos Atos dos Apóstolos aos dias de hoje*. Rio de Janeiro: CPAD, 2012, p. 59.

⁵⁹ CORREA, 2012, p. 30.

como cura, profecias, operação de milagres e que também o batismo pentecostal revestia o crente com poder do alto, capacitando-o para exercer seu ministério no mundo”⁶⁰.

De acordo com José Oliveira, o avivamento na Azusa Street atraiu diversos visitantes protestantes, e que “entre eles muitos voltavam convertidos ao pentecostalismo”⁶¹. Entre os visitantes da igreja de Seymour, destaca-se “o pastor da *North Avenue Mission* de Chicago, Willian Howard Durham, [...] onde foi batizado com o Espírito Santo e teria ouvido de Seymour que onde ele pregasse o Espírito seria derramado sobre as pessoas”⁶². Após o corrido, Durham “se tornou uma figura importantíssima para o pentecostalismo brasileiro”⁶³. Foi na igreja Batista liderada por Durham, em Chicago, que se tornara pentecostal após sua experiência pessoal, que pessoas importantes na história do pentecostalismo brasileiro foram batizadas com o Espírito Santo, como “Aimee Semple McPhearson, futura fundadora da Igreja do Evangelho Quadrangular e Luigi Francescon, italiano que fundaria a Congregação Cristã do Brasil em 1910. Foi ali também que Gunnar Vingren tomou contato com o pentecostalismo”⁶⁴.

O pesquisador Maxwell Fajardo ressalta que “há registros paralelos de manifestações semelhantes em outras partes do mundo como [...] na Suécia, nas últimas décadas do século XIX, portanto alguns anos antes das experiências de Parham e Seymour nos EUA”⁶⁵. Marina Correa afirma que a Suécia “começou a conviver com o movimento pentecostal bem mais cedo, por intermédio de Thomas B. Barratt, (1862-1940), pastor da Igreja Metodista Episcopal da Cristiânia, Noruega”⁶⁶. Thomas Barratt foi pioneiro no avivamento pentecostal que alcançou a Suécia e a Noruega. Posteriormente, Barratt teve contato com o pentecostalismo estadunidense, o que contribuiu para ressignificar sua visão sobre o pentecostalismo. Neste sentido, é possível considerar a existência de um pentecostalismo europeu, anterior ao estadunidense.

O início do século XX foi marcado pela efervescência do pentecostalismo, nesse contexto, Gunnar Vingren e Daniel Berg, “após se conhecerem na Igreja de Durham em Chicago, passaram a nutrir o desejo de também se tornarem missionários”⁶⁷. O pentecostalismo de matriz estadunidense chegou ao Brasil em 1910 “com a fundação da igreja Congregação Cristã no Brasil (CCB) e, no ano seguinte, com a fundação da igreja AD, em 1911”⁶⁸. Em seu diário, Vingren diz que:

⁶⁰ CORREA, 2012, p. 30.

⁶¹ OLIVEIRA, 2012, p. 58.

⁶² FAJARDO, 2015, p. 49-50.

⁶³ OLIVEIRA, 2012, p. 58.

⁶⁴ FAJARDO, 2015, p. 50.

⁶⁵ FAJARDO, 2015, p. 50.

⁶⁶ CORREA, 2012, p. 31.

⁶⁷ FAJARDO, 2015, p. 50.

⁶⁸ CORREA, 2012, p. 31.

Um outro irmão, Adolfo Uildin, recebeu do Espírito Santo palavras maravilhosas, e vários mistérios sobre o meu futuro lhes foram revelados. Entre outras coisas, o Espírito Santo falou através desse irmão que eu deveria ir para o Pará. Foi-nos revelado também que o povo para quem eu testificaria de Jesus era de um nível social muito simples. Eu deveria ensinar-lhes os primeiros rudimentos da doutrina do Senhor. Naquela ocasião tivemos o imenso privilégio de ouvir através do Espírito Santo a linguagem daquele povo, o idioma português. Ele também nos disse que comeríamos uma comida muito simples, mas Deus nos daria tudo o que fosse necessário.⁶⁹

Essa versão, que é caracterizada por Marina Correa e Maxwell Fajardo como um mito fundador das ADs, foi construído a partir dos relatos presentes no diário do missionário Gunnar Vingren. Os missionários Daniel Berg e Gunnar Vingren chegaram ao Brasil em novembro de 1910 na cidade de Belém, no Pará. Pouco tempo depois, os missionários hospedaram-se em um hotel por dois dias, onde puderam conhecer “outras pessoas que falavam inglês, e se depararam com um jornal local com o nome de um pastor metodista estadunidense radicado na cidade, Justus Nelson”⁷⁰. Ao encontrar o endereço do reverendo Justus Nelson, este os encaminhou “a um dos líderes da igreja batista local, o evangelista Raimundo Nobre”⁷¹. Vingren e Berg foram recebidos pelo líder da igreja e puderam se abrigar no porão da igreja, “ali pagavam dois dólares diários pela hospedagem, metade do valor que pagariam no hotel”⁷².

Daniel Berg conseguiu um emprego em uma fundição e Gunnar Vingren dedicou-se ao estudo da língua portuguesa tendo como professor Adriano Nobre, que era membro da igreja Presbiteriana e primo do evangelista Raimundo Nobre, e repassava o que aprendia a Berg durante a noite. Com o objetivo de levantar mais recursos financeiros e evangelizar, Vingren passou a vender Bíblias na cidade, atividade que foi desenvolvida posteriormente por Daniel Berg no interior do Estado. Nesse ínterim, Vingren passou a receber convites para dirigir cultos e/ou pregar o evangelho, oportunidades que eram usadas pelo missionário para propagar a mensagem pentecostal.⁷³

A mensagem pentecostal compartilhada pelos missionários acabou ocasionando uma divisão na Igreja Batista de Belém. No dia 13 de junho de 1911 ocorreu uma reunião oficial presidida pelo evangelista Raimundo Nobre que excluiu 18 membros da igreja que concordavam com o ensino pentecostal. Cinco dias depois do ocorrido, Berg, Vingren e os demais membros que foram excluídos passaram a se reunir na casa de Celina de Albuquerque localizada na rua Siqueira Mendes, no bairro Cidade Velha em Belém, que se tornou o ponto

⁶⁹ VINGREN, Ivar. *O diário do pioneiro*: Gunnar Vingren. 13 ed. Rio de Janeiro: CPAD, 2007, p. 27.

⁷⁰ FAJARDO, 2015, p. 54.

⁷¹ FAJARDO, 2015, p. 54.

⁷² FAJARDO, 2015, p. 55.

⁷³ FAJARDO, 2015, p. 55-56.

de partida da primeira Missão da Fé Apostólica do país. Pouco tempo depois o grupo passou a se reunir na casa de José Batista Carvalho, até que em novembro de 1914 foi inaugurado o primeiro templo, situado na Travessa 9 de Janeiro.⁷⁴

No início a igreja foi chamada de Missão da Fé Apostólica, uma referência ao pentecostalismo estadunidense, porém não demorou para que o nome caísse em desuso, passando a ser denominada “Assembleia de Deus” quando se deu o registro civil da denominação religiosa. Vale ressaltar que o nome de registro da denominação não foi criado pelos missionários, a pesquisadora Marina Correa afirma que este surgiu

em 1914, quando 300 ministros e delegados norte-americanos das novas denominações pentecostais se reuniram para fundir uma única igreja. Neste encontro [...], foi adotado em Hot Springs o nome “Assembly of God”, nome usado desde 1912, pelo pastor Thomas King Leonard à sua pequena igreja em Findlay (Ohio).⁷⁵

No mesmo ano Berg e Vingren receberam um casal de missionários suecos em Belém, Otto e Adina Nelson, vindos dos Estados Unidos. Neste sentido, existe uma possibilidade que o nome tenha sido adotado no Brasil pelos missionários por influência do casal, uma vez que o nome Missão da Fé Apostólica não foi bem recebido pelos membros da igreja. Com isso, durante um culto na sede da igreja em Belém os missionários sugeriram aos membros a possibilidade de dar um novo nome para a denominação a exemplo do que havia ocorrido nos EUA, tendo como opções “Igreja Pentecostal” ou “Assembleia de Deus”. Na ocasião, todos optaram pela segunda opção.⁷⁶

No início, Gunnar Vingren assumiu a liderança da igreja em Belém, enquanto Daniel Berg rumou para o interior do Estado do Pará onde desenvolveria um trabalho de colportagem, uma das principais ferramentas de evangelização no período. A Igreja Assembleia de Deus passou por um acelerado processo de expansão favorecido por questões socioeconômicas vivenciadas na região amazônica no início do século XX, como: economia baseada na extração do látex e exportação da borracha, política de incentivo à emigração de mão-de-obra vinda principalmente de países da Europa, migração de nordestinos para a região amazônica e políticas de modernização urbana.⁷⁷

A partir na segunda metade do século XX, em virtude da concorrência asiática, houve um declínio na produção da borracha no Norte do país. Este fator contribuiu para que os seringueiros que se converteram à mensagem pentecostal no Norte do país e que haviam

⁷⁴ FAJARDO, 2015, p. 56, 68.

⁷⁵ CORREA, 2012, p. 36.

⁷⁶ CORREA, 2012, p. 36.

⁷⁷ FAJARDO, 2015, p. 53.

retornado para seus lugares de origem passassem a compartilhar a mensagem pentecostal entre seus familiares e conterrâneos, dando origem a novos grupos pentecostais que somente depois recebiam um pastor para liderá-los. Percebe-se, portanto, que a expansão da igreja para outros estados ocorreu sem um planejamento prévio, destacando-se a atuação dos migrantes assembleianos neste processo.⁷⁸

O período de 1911 a 1930 é marcado pelo processo de expansão da igreja nas regiões Norte e Nordeste do país, ocasionado principalmente em virtude do declínio da economia da borracha que ocasionou diversas migrações internas de ex-seringueiros. A partir da segunda metade do século XX, as metrópoles brasileiras passaram por um processo de urbanização, o que promoveu mais migrações internas no país e contribuiu para o crescimento da igreja nas demais regiões do país.⁷⁹

1.2 Breve Histórico da Escola Bíblica Dominical nas Assembleias de Deus no Brasil

A Escola Bíblica Dominical (EBD) se constitui atualmente como uma das principais agências de ensino nas igrejas evangélicas no Brasil. Todavia, sua história não é tão recente quanto o protestantismo no Brasil. Segundo a visão confessional de Antônio Gilberto, a EBD se inspira no modelo de educação religiosa do período veterotestamentário, “nas prescrições dadas por Deus aos patriarcas e ao povo de Israel”⁸⁰. O autor ressalta que o ensino sempre teve um papel fundamental no judaísmo antigo, apontando as características do ensino nos diferentes períodos da história do povo de Israel conforme consta no Antigo Testamento.

Nos dias de Moisés, os pais eram os responsáveis pelo ensino da revelação divina à sua prole. Já nos dias dos sacerdotes, reis e profetas, estes eram os responsáveis pela promoção do ensino e atuavam como intermediários entre Deus e o povo. Durante o cativeiro babilônico, em virtude da ausência do Templo, os judeus criaram as sinagogas. Que se tornaram, devido questões genealógicas, culturais e éticas espaços voltados para a educação religiosa, focada nos costumes e tradições judaicas. Considera-se que é no período pós-cativeiro, sob a liderança de Esdras e Neemias, que se dá a organização do primeiro movimento de ensino das escrituras sagradas de forma metódica e popular.⁸¹

⁷⁸ FAJARDO, 2015, p. 73.

⁷⁹ FAJARDO, 2015, p. 75.

⁸⁰ SILVA, Antonio Gilberto da. *Manual da Escola Dominical: um curso de treinamento para professores iniciantes e de atualização de professores veteranos*. 17. ed. Rio de Janeiro: CPAD, 1998, p. 129.

⁸¹ SILVA, 1998, p. 129-130

Com a ascensão do cristianismo, percebe-se que o ensino bíblico continua sendo relevante. Antonio Gilberto ressalta que Jesus deu muita importância para o ensino, sendo por meio desta atividade em seu ministério que “ele edificava a fé dos que criam”⁸². Segundo César Moisés, o ensino de Jesus era “coerente, orientado à realidade e relacional. [...] sua metodologia, didática ou métodos eram criativos, sem igual, cativante e revolucionário”⁸³. Conforme Antonio Gilberto, os apóstolos deram continuidade à atividade do ensino, sendo Paulo um dos principais ensinadores da Igreja.⁸⁴

Gilberto considera que houve um processo de declínio no que tange ao ensino bíblico no período medieval. Foi somente no período da Reforma Religiosa, segundo o autor, que houve um retorno efetivo da educação bíblica aos fiéis, dada a necessidade de consolidação do movimento. Todavia, essa visão é inconsistente e tendenciosa, pois várias ações de cunho religioso tinham sua função pedagógica, como o catecumenato⁸⁵, os mosteiros, o teatro e os vitrais que retratavam didaticamente as narrativas bíblicas, as escolas que “ensinavam as primeiras letras, seguidas pelo *Trivium* e o *Quadrivium*, e em alguns casos, de estudos bíblicos e teológicos”⁸⁶. É importante destacar o impacto de obras como *A Divina Comédia*, de Dante Alighieri, e *A Imitação de Cristo*, de Tomás de Kempis. A primeira, datada do século XIV, é um poema de estrutura épica e de caráter filosófico que apresenta a cosmovisão medieval europeia que dividia o universo em círculos concêntricos. A segunda, publicada no século XV, se constitui como um texto auxiliar às práticas devocionais e é considerada um dos maiores tratados de moral cristã.

Segundo Justo González, “ao se abordar o século XVI e a Reforma Protestante, a primeira coisa a ser notada é que a Reforma foi concebida e nasceu no ambiente universitário, e foi nas universidades que surgiram seus líderes durante várias gerações”⁸⁷. A Reforma foi:

[...] um movimento dentro da Igreja Católica que colocava em questão a supremacia do Papa, possibilitando com isso, a instauração das igrejas protestantes. O movimento

⁸² SILVA, 1998, p. 129.

⁸³ CARVALHO, César Moisés. *Uma pedagogia para a educação cristã: noções básicas da ciência da educação a pessoas não especializadas*. Rio de Janeiro: CPAD, 2017, p. 57.

⁸⁴ SILVA, 1998, p. 132.

⁸⁵ Processo de educação religiosa oferecida aos convertidos ao cristianismo. Tinha uma duração aproximada de dois anos e levava em consideração a instrução doutrinária, moral e litúrgica do convertido, preparando-o para o batismo e para a vida cristã.

⁸⁶ GONZÁLEZ, Justo L. *Ministério: vocação ou profissão: o preparo ministerial ontem, hoje e amanhã*. São Paulo: Hagnos, 2012, p. 46.

⁸⁷ GONZÁLEZ, 2012, p. 95.

surgiu por volta do século X, mas se prolongou até a metade do século XVI, quando Martinho Lutero (1483- 1546), figura de grande destaque à época, desafiou o Papa.⁸⁸

Entre os líderes da Reforma, destaca-se o monge agostiniano e professor universitário Martinho Lutero. No dia 31 de outubro de 1517, Lutero fixou na porta da Catedral de Wittenberg suas 95 teses, fato que marcou a Reforma Protestante e, conseqüentemente, promoveu várias transformações no âmbito religioso, social, político e econômico. Iniciada na Alemanha, a Reforma se expandiu por outros países como Dinamarca, Noruega, Suécia, Suíça, Países Baixos e por parte da França. Considera-se que é nesse contexto que surge o movimento evangélico.⁸⁹

A Reforma foi um movimento que esteve inserido em um amplo movimento de reformas que apontavam para uma nova configuração da religião cristã, em crise. Além das questões religiosas que marcaram o período, a Reforma Protestante também afetou outros campos da vida social, como a educação. A expansão de uma educação elementar para todos, sem distinção de idade, classe social, raça e sexo era de interesse dos reformadores pois os conceitos teológicos acerca do sacerdócio universal de todos os crentes e do princípio da *Sola Scriptura* exigiam que os adeptos da nova fé soubessem ler e interpretar os Textos Sagrados. Para Lutero, a educação objetivava formar seres humanos obedientes às leis civis, que conhecessem as leis divinas, pelo estudo diário da Escritura e que servissem ao próximo movidos pela ética do amor, advinda da fé em Cristo.⁹⁰

Martinho Lutero “assinalou a urgência de se construir uma política de criação e expansão de escolas controladas e financiadas pelos municípios”⁹¹. Para Lutero a educação era um meio de se evitar os males sociais e as insubordinações de grupos heréticos que tinham como fonte a ignorância popular.⁹² Em seu manifesto “Aos conselhos de todas as cidades da Alemanha, para que criem escola cristãs, Lutero conclama os governantes a criarem escolas em todas as municipalidades”⁹³. De acordo com Carter Lindberg, a partir da contribuição dos humanistas, não somente Lutero, mas os demais “reformadores enfatizavam a educação como o recurso pelo qual as pessoas eram preparadas para servir toda a comunidade”⁹⁴.

⁸⁸ NEGREIROS FILHO, Francisco. *Escola Dominical da Assembleia de Deus e Cidadania: um estudo em Belém-PA*. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) - Faculdade Unida de Vitória, 2018, p. 13.

⁸⁹ NEGREIROS FILHO, 2018, p. 13.

⁹⁰ ANDRADE, Rodrigo Pinto de; ANDRADE, Francielle Aparecida Garuti de; TOLEDO, César de Alencar Arnaut de. Reforma Protestante e educação escolar: as contribuições de Felipe de Melancthon (1497 - 1560). *Comunicações*, Piracicaba, v. 25, n. 2, p. 225-240, 2018, p. 229-230.

⁹¹ BOTO, Carla. *A liturgia escolar na Idade Moderna*. São Paulo: Papirus, 2017, [n.p]. *E-book*.

⁹² BOTO, 2017, [n.p].

⁹³ BOTO, 2017, [n.p].

⁹⁴ LINDBERG, Carter. *História da Reforma*. Rio de Janeiro: Thomas Nelson, 2017, [n.p]. *E-book*.

João Calvino, que seguiu a perspectiva educativa de Lutero, também compreendia que a educação possuía o duplo objetivo, religioso e civil, que deveria contribuir para a formação de líderes aptos nos quadros político e administrativo das cidades e populações. Para Calvino “a educação consolidaria a ética reformada e a vocação moral do trabalho”⁹⁵. Sintetizando, é possível afirmar que Lutero pretendia “formar bons administradores capazes de gerir o espaço e a coisa pública, enquanto Calvino desejava preparar bons e obedientes cidadãos”⁹⁶. Desta forma, é perceptível que para os reformadores educar “era um ato relacionado à fé e à salvação, e estava no âmbito da religião, porém, logo depois, foi assumindo, pouco a pouco, um caráter de preparação para o novo mundo trabalho”⁹⁷. Nota-se, portanto, que a estrutura e objetivos educacionais na proposta dos reformadores diferem dos preconizados pela EBD assembleiana.

Determinar com precisão quem e quando se deu a organização da primeira Escola Dominical não é uma tarefa fácil. Há diferentes propostas neste quesito, segundo Alan Rocha:

Há quem defenda que a sua origem está vinculada ao alemão Zinzendorf, um pietista do século 18. Há quem cite como fundadores desse movimento outros nomes, entre os quais se destaca John Wesley, fundador da Igreja Metodista. Outros dizem que foi George Daughaday, quando passou a aplicar estudos bíblicos dominicais a crianças negras, em 1787, nos Estados Unidos. Há, ainda, quem argumente que a primeira dessas escolas aconteceu na casa de Hannat Ball, em High Wycombe, na Inglaterra. Esta mulher, orientada por Wesley, em 1770, passou a reunir um grupo de mais de cem crianças aos domingos e esteve à frente dessa escola por mais de vinte anos. Entretanto, a maioria atribui a Robert Raikes a fundação desse movimento.⁹⁸

Robert Raikes, nascido em 14 de setembro de 1736 na cidade de Gloucester, na Inglaterra, tornou-se um editor do *The Gloucester Journal* aos vinte e dois anos de idade ao substituir seu pai. Raikes era membro da igreja Anglicana e, segundo Elmer Towns, preocupava-se com as dificuldades dos “homens e mulheres pobres, que frequentemente lotavam a prisão da cidade pelos crimes mais triviais”⁹⁹. Desta forma, Raikes escreveu editoriais criticando as condições de encarceramento em Gloucester e visitava constantemente a prisão “levando Bíblias aos poucos que sabiam ler, e ficava para ler a Palavra para alguns que não sabiam”¹⁰⁰.

⁹⁵ BOTO, 2017, [n.p].

⁹⁶ BOTO, 2017, [n.p].

⁹⁷ ANDRADE; ANDRADE; TOLEDO, 2018, p. 230.

⁹⁸ ROCHA, Alan Kardec Pereira. *A Escola Dominical e os excluídos de Gloucester: um resgate histórico do aspecto sócio-humanizador da educação cristã evangélica como provocação à missão integral*. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Faculdade Batista do Paraná, Curitiba, 2017, p. 22.

⁹⁹ TOWNS, Elmer L. *Enciclopédia da Escola Dominical: um guia de referências para sua ED*. Rio de Janeiro: CPAD, 2018, p. 319.

¹⁰⁰ TOWNS, 2018, p. 319.

No que tange ao contexto histórico do surgimento da Escola Dominical, esta nasce na Inglaterra do século 18, período da Primeira Revolução Industrial. Segundo Carlo Romani, uma das definições mais aceitas para a Revolução Industrial é aquela que trata como sendo “um período da História (geralmente situado entre as décadas de 1750 e 1830) em que inovações tecnológicas e científicas permitiram a transição de economias prevalentemente agrárias e manufatureiras para economias mecanizadas e industriais”¹⁰¹. A partir da década de 1780, conforme Eric Hobsbawm, “pela primeira vez na história da humanidade, foram retirados os grilhões do poder produtivo das sociedades humanas, que daí em diante se tornaram capazes de multiplicação rápida, constante, e até o presente ilimitada, de homens, mercadorias e serviços”¹⁰².

A ascensão das máquinas possibilitou um aumento expressivo na produção em menos tempo se comparado ao trabalho manual. Com isso, houve uma desestruturação do antigo sistema produtivo baseado no artesanato e na manufatura e a transformação da economia, “inaugurando a era do capitalismo industrial”¹⁰³. As indústrias, que a princípio se dedicavam à produção têxtil e utilizavam máquinas a vapor, espalharam-se por toda a Inglaterra e passaram a exportar seus produtos para outros países da Europa. As transformações nos meios de produção ocasionaram impactos sobre a população inglesa que antes era em sua maioria camponesa, e após a revolução tornou-se cada vez mais urbana. Segundo Alan Rocha:

[...] o surgimento das indústrias gerou um crescimento populacional astronômico, com um processo de urbanização acelerado. Houve um grande êxodo dos campos e vilarejos, como Birmingham, Gloucester, Liverpool, Bristol e Norwich, que foram transformados em cidades rapidamente. Londres, nesse período, estava perto de um milhão de habitantes. Essas localidades experimentavam muitos problemas e crises próprios de um contexto urbano desajustado.¹⁰⁴

Entre os problemas enfrentados no ambiente urbano e industrial se destacam longas jornadas de trabalho, baixos salários, moradias insalubres e superlotadas, alimentação precária, proliferação de doenças etc. Para manter os operários sob disciplina, aplicava-se ações como “multas, um código senhor e escravo que mobilizava as leis em favor do empregador [...], mas acima de tudo na prática, sempre que possível, de se pagar tão pouco ao operário que ele tivesse que trabalhar incansavelmente durante toda a semana para obter renda mínima”¹⁰⁵. No que

¹⁰¹ ROMANI, Carlo. *História Contemporânea I*. Rio de Janeiro: CECIERJ, 2011, p. 87.

¹⁰² HOBBSAWM, Eric J. *A era das revoluções: 1789-1848*. 45. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2012, [n.p]. *E-book*.

¹⁰³ ROMANI, 2011, p. 95.

¹⁰⁴ ROCHA, 2017, p. 44.

¹⁰⁵ HOBBSAWM, 2012, [n.p].

tange à disciplina nas fábricas, Hobsbawm ressalta que “descobriu-se que era mais conveniente empregar os dóceis (e mais baratos) mulheres e crianças”¹⁰⁶. Alan Rocha afirma que:

Em pouco tempo, as mulheres formavam mais da metade da força de trabalho da indústria têxtil de algodão. As crianças eram inseridas nas fábricas a partir dos seis anos de idade, onde trabalhavam quase como escravas. Lá, elas eram exploradas e, se não trabalhassem direito, sofriam duros castigos. Por não terem fácil acesso à escola, a outra opção que tinham era ficar preambulando pelas ruas, enquanto os pais trabalhavam.¹⁰⁷

Na Inglaterra do século 18 a alfabetização e a instrução escolar eram privilégios das famílias que podiam pagar pela educação de seus filhos. Havia uma massa de crianças pobres sem acesso a educação e o pensamento comum na época era o de que os pobres não precisavam de educação, a não ser para obtenção de conhecimentos relacionados à sua profissão. Esse conjunto de fatores contribuía para que as crianças se envolvessem em práticas delituosas. Gloucester é uma cidade portuária localizada no sudoeste da Inglaterra que foi muito afetada pela Revolução Industrial, sendo à época, um polo industrial de indústrias têxteis. Nesse sentido, os problemas sociais oriundos da industrialização eram uma realidade presente nesta cidade.¹⁰⁸

Segundo Elmer Towns, certa tarde Robert Raikes foi ao distrito pobre de sua cidade (Gloucester) em busca de um jardineiro. No local, uma gangue de rapazes empurrou e zombou de Raikes. Ao chegar à casa do jardineiro relatou o ocorrido à esposa deste, que lhe disse: “você deveria vê-los no domingo, quando a fábrica está fechada, e eles não tem nada para fazer, exceto arranjar confusão”¹⁰⁹. Raikes, que já desenvolvia projetos com detentos há pelo menos quinze anos, “pensou no futuro daquelas crianças e decidiu fazer algo em seu favor, a fim de que mais tarde elas também não fossem para a cadeia”¹¹⁰.

Foi pensando na situação das crianças e adolescentes entregues aos vícios, à ociosidade e à delinquência, que Robert Raikes, em 1780, aos 44 anos de idade, fundou a Escola Dominical. Segundo Elmer Towns, “Raikes levou o problema ao reverendo Thomas Stock. O pastor coletou os nomes e endereços de noventa crianças de sua própria igreja, e juntos os dois homens empreenderam uma árdua campanha de visitaçã”¹¹¹. Juntos criaram um plano no qual usariam “pessoas laicas para ensinar a Palavra de Deus durante a melhor ocasião disponível - o

¹⁰⁶ HOBBSAWM, 2012, [n.p].

¹⁰⁷ ROCHA, 2017, p. 45.

¹⁰⁸ ROCHA, 2017, p. 29, 45

¹⁰⁹ TOWNS, 2018, p. 319.

¹¹⁰ SILVA, 1998, p. 133.

¹¹¹ TOWNS, 2018, p. 320.

domingo”¹¹². O objetivo principal destes era alcançar crianças das ruas e não apenas as de famílias pertencentes à igreja do reverendo Stock.

Em julho de 1780, Raikes organizou a primeira classe da Escola Dominical na cozinha da casa de uma senhora cristã chamada Meredith. Esta ficou responsável pelos ensinamentos a princípio e recebia o pagamento de um xelim para tal. No começo, apenas meninos participaram da classe, todavia, pouco tempo depois as meninas também passaram a compô-la. Adotava-se também o modelo em que os rapazes mais velhos ensinavam os participantes mais jovens. Enquanto isso, Robert Raikes continuou o trabalho de visitação em busca de mais alunos para a escola dominical.¹¹³

Raikes acreditava que a educação não tinha preço, por isso, empregava os próprios recursos com objetivo de trazer as crianças para a Escola Dominical. Elmer Towns afirma que se alguns dos alunos “não tinham roupas suficientes para vir, ele lhes comprava as roupas. O que era o preço de um par de sapatos ou calças compridas quando o investimento rendia uma vida?”¹¹⁴. Segundo Antonio Gilberto, Raikes “procurava as crianças em plena rua e em casa dos pais e as conduzia ao local da reunião, fazendo-lhes apelos para que todos os domingos estivessem ali reunidas”¹¹⁵.

No que tange à estrutura da Escola Dominical iniciada por Raikes, o currículo ministrado às crianças era composto pelo “ensino das escrituras, [...] rudimentos de linguagem, aritmética e instrução moral e cívica”¹¹⁶. As aulas eram ministradas aos domingos e iniciavam às 10:00 e terminavam às 17:00 horas e, “como parte da aprendizagem, depois das aulas, as crianças eram levadas para participar do culto”¹¹⁷. O material didático utilizado nas aulas eram textos bíblicos e quatro livros que foram escritos e publicados por Raikes. Conforme Elmer Towns, “esses livros tinham a aparência de grandes jornais e eram exibidos diante da classe, para que os alunos pudessem lê-los”¹¹⁸.

Havia muitos casos de indisciplina nas aulas da escola dominical. Segundo Alan Rocha:

Em alguns casos, Raikes teve de lidar com garotos e garotas bem malcriados e até violentos. Como a intenção era educar, devido ao costume pedagógico da época, disciplinas e castigos físicos eram administrados livremente, algumas vezes, pelo

¹¹² TOWNS, 2018, p. 545.

¹¹³ TOWNS, 2018, p. 545.

¹¹⁴ TOWNS, 2018, p. 320.

¹¹⁵ SILVA, 1998, p. 133.

¹¹⁶ SILVA, 1988, p. 133.

¹¹⁷ ROCHA, 2017, p. 26.

¹¹⁸ TOWNS, 2018, p. 545-546.

próprio Raikes. Em ocorrências mais graves, as crianças eram encaminhadas aos pais com o propósito de serem punidas.¹¹⁹

Não obstante, a Escola Dominical exerceu uma influência positiva na vida de muitas pessoas. De acordo com Elmer Towns “as áreas da Escola Dominical se tornaram as mais ordeiras na cidade Gloucester”¹²⁰. Tendo iniciado a Escola Dominical em 1780, Raikes não a tornou pública de imediato. Era preciso ter certeza que seu projeto daria certo. Conforme Alan Rocha, a Escola Dominical teve primeiramente uma fase experimental, na qual seriam realizados teste e possíveis mudanças e/ou adaptações. O pesquisador também ressalta que “nessa fase, Raikes chegou a estabelecer sete escolas em Gloucester, tendo cada uma 30 alunos, em média”¹²¹.

A escola dominical passou por considerável processo de expansão. Após constatar os resultados satisfatórios obtidos por meio da implementação da Escola Dominical, Raikes passou a divulgar suas ideias no *The Gloucester Journal* transformando-o numa plataforma para a promoção da Escola Dominical. Constatou-se que a Escola Dominical exerceu um papel importante na transformação da vida dos que moravam na periferia. Processo que havia se iniciado entre as crianças, estava alcançando também os adultos.¹²²

Os relatos de Raikes chamaram a atenção de muitos leitores cristãos de outras áreas que também sofriam com problemas sociais semelhantes, ao que decidiram organizar escolas dominicais por todo o país. Segundo Elmer Towns, John Wesley, fundador da igreja metodista, afirmou naqueles dias: “Deve haver uma Escola Dominical em todos os lugares em que haja uma sociedade metodista”¹²³. Apenas um ano após a divulgação das ideias de Raikes sobre a Escola Dominical, este “era um homem muito popular em seu país, conhecido como um anglicano caridoso, bastante envolvido com as questões sociais”¹²⁴.

Sobre a expansão da Escola Dominical, Elmer Towns afirma que:

O movimento que Raikes iniciou cresceu tão rapidamente que o deixou à margem. Organizações de Escola Dominical apareciam em cada cidade importante, e algumas cidades vangloriavam-se de que todas as crianças, em seus limites, estavam matriculadas na Escola Dominical. Raikes morreu em 1811, silenciosamente e despercebido. Em 1831, foi erigida uma estátua em sua memória, como o Fundador da Escola Dominical. Naquela ocasião, as escolas dominicais da Grã-Bretanha tinham

¹¹⁹ ROCHA, 2017, p. 27.

¹²⁰ TOWNS, 2018, p. 320.

¹²¹ ROCHA, 2017, p. 27.

¹²² TOWNS, 2018, p. 320.

¹²³ TOWNS, 2018, p. 321.

¹²⁴ ROCHA, 2017, p. 28-29.

uma frequência semanal de 1.250.000 crianças, aproximadamente 25% da população.¹²⁵

No Brasil, segundo Antonio Gilberto, a Escola Dominical teve início “em 19 de agosto de 1855 na cidade Petrópolis, Estado do Rio de Janeiro. O fundador foi o missionário Robert Kalley e sua esposa, D^a Sarah Poulton Kalley, da Igreja Congregacional”¹²⁶. Todavia, o pesquisador André Luís Ramos afirma que a Escola Dominical “começou com o missionário metodista Spaulding em 29 de abril de 1836”¹²⁷. Para Cláudio Marra, subtende-se este fato com base no relatório enviado pelo missionário à Sociedade Missionária Episcopal, no qual informa:

[...] conseguimos organizar uma Escola Dominical, denominada Escola Dominical Missionária Sul-Americana, auxiliar da União das Escolas Dominicais da Igreja Metodista Episcopal [...] mais de quarenta crianças e jovens se tornaram interessados nela [...]. Está dividida em oito classes com quatro professoras. Nós nos reunimos às 16h30 aos domingos [...]. Atualmente parecem muito interessados e ansiosos por aprender [...].¹²⁸

O missionário metodista Justus Spaulding teve que retornar para seu campo de origem em 1841, deixando uma Congregação com 40 membros. Com a chegada e estabelecimento dos missionários Robert Kalley e Sarah Kalley em Petrópolis iniciou-se uma Escola Dominical com 5 crianças em junho de 1856, número que posteriormente cresceu para 25 alunos no mês de outubro do mesmo ano. Foi a Escola Dominical organizada pelo missionário Kalley que deu origem à Igreja Congregacional no Brasil.¹²⁹

Neste sentido, Antonio Gilberto considera que a primeira Escola Dominical brasileira foi a organizada por Kalley levando em consideração o idioma em que as aulas eram ministradas. O mesmo afirma que houve outras escolas dominicais organizadas no Rio de Janeiro antes da chegada dos missionários congregacionais, mas ressalta que estas eram de caráter interno, voltadas para os membros da comunidade americana e ocorriam na língua inglesa. Enquanto Ramos considera o fator temporalidade, uma vez que as missões metodistas precederam as congregacionais no século XIX no Brasil.¹³⁰

No início do século XX surge a Igreja Assembleia de Deus fundada pelos missionários suecos Daniel Berg e Gunnar Vingren na cidade de Belém no Pará. A Escola Dominical esteve presente nas Assembleias de Deus desde seus primórdios. Segundo Brunner, “dois meses após

¹²⁵ TOWNS, 2018, 546.

¹²⁶ SILVA, 1998, 135.

¹²⁷ RAMOS, André Luís. *Escola Dominical: História e situação atual*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013, p.36.

¹²⁸ MARRA, Cláudio. *A Igreja Discipuladora: Orientações da Bíblia e da História para o cumprimento da nossa missão*. São Paulo: Cultura Cristã, 2007, p. 26.

¹²⁹ SILVA, 1998, p. 136.

¹³⁰ SILVA, 1998, p. 136.

a fundação das Assembleias de Deus, é realizada a primeira aula da Escola Dominical, na casa do irmão José Batista Carvalho, na Av. São Jerônimo, em Belém, PA”¹³¹. Vale ressaltar que neste período inicial da Escola Dominical das Assembleias de Deus não havia o uso de revistas como material didático dividido por faixas etárias como atualmente. O ensino bíblico nas Assembleias de Deus nesse período era difundido principalmente pela pregação pentecostal e pela leitura bíblica, práticas voltadas para o público adulto.

A inserção de materiais didáticos que passariam a padronizar os temas abordados nas escolas dominicais das Assembleias de Deus se dá a partir de 1922, “quando Samuel Nyström passou a publicar no *Jornal Boa Semente* um suplemento chamado “*Estudos Dominicaes*”¹³², que consistiam em comentários bíblicos resumidos em forma de fascículos” que deveriam auxiliar os professores da EBD na elaboração das aulas. De acordo com Isael Araújo, a publicação era destinada “para aqueles membros da igreja considerados pelos missionários e pastores como “vocacionados” para serem os novos “pregadores/ensinadores”, ou seja, os novos obreiros da causa da Igreja”¹³³. É perceptível que este modelo não tinha relação com a escola de Raikes e nem com a EBD atual.

A partir da década de 1930, devido a criação da Convenção Geral das Assembleias de Deus no Brasil (CGADB) e a extinção do *Jornal Boa Semente*, conforme Maxwell Fajardo, “as revistas de Escola Dominical se tornaram um projeto independente. Assim, em 1930 passaram a circular as Revistas “Lições Bíblicas”, que continuam a ser publicadas com este nome até hoje”¹³⁴. Sobre a importância das revistas Lições Bíblicas para as Assembleias de Deus, Fajardo ressalta que:

As revistas de EBD cumprem uma importante função dentro do aparato institucional assembleiano, pois representam a matriz doutrinária da denominação, estabelecendo o que será dito e ensinado nas EBDs de todo o país. No período 1930-1989 esta função ganhava muito mais destaque, haja vista as Lições Bíblicas serem as únicas revistas de EBD produzidas pelas ADs, independente do Ministério. Assim, a mesma revista que chegava às mãos de um operário da periferia de São Paulo, também chegava às comunidades ribeirinhas da Amazônia ou ao sertão nordestino. As revistas de EBD representam assim a presença da instituição e seu aparato em uma atividade intelectual popular. Por outro lado, as revistas também podem ser vistas como ferramentas de formação bíblica em uma época em que o estudo teológico formal não era permitido nas ADs.¹³⁵

¹³¹ BRUNNER, Flávia Silva Cruz. *Pedagogia Pentecostal*: quando a igreja age em espaços que o poder público ignora. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de São Paulo, Presidente Prudente, 2004, p. 37.

¹³² FAJARDO, 2015, p. 147.

¹³³ ARAÚJO, Isael. *100 acontecimentos que marcaram a história das Assembleias de Deus no Brasil*. Rio de Janeiro: CPAD, 2011, p. 136.

¹³⁴ FAJARDO, 2015, p. 148.

¹³⁵ FAJARDO, 2015, p. 148.

Neste sentido, percebe-se que as revistas *Lições Bíblicas* cumprem um papel unificador tanto doutrinariamente quanto geograficamente, haja vista que o mesmo currículo passa a ser ministrado nas igrejas da Assembleia de Deus no Brasil. O primeiro comentarista da revista *Lições Bíblicas* foi Samuel Nyström. Frida Vingren, esposa do missionário sueco Gunnar Vingren, também se destaca como a única mulher a produzir comentários para as lições da revista. A partir de 1938 ocorre a abolição do uso de traduções de conteúdos teológicos pentecostais estrangeiros nas lições e em 1948 os missionários suecos cessam suas contribuições para as lições das revistas da Escola Dominical. Com isso, autores nacionais passam a ter protagonismo na produção dos conteúdos das revistas, e na década de 1950 em colaboração com alguns missionários estadunidenses em exercício no Brasil.¹³⁶

A revista *Lições Bíblicas* inicialmente era destinada apenas para o público jovem e adulto de forma geminada. Durante a Reunião da CGADB de 1937 na cidade de São Paulo levanta-se a questão da necessidade de organização de um material didático específico para o público infantil. Desta forma, “decidiu-se que seriam publicados ao fim de cada lição, um comentário menor voltado para as crianças, o que de fato passou a acontecer nas Revistas publicadas a partir de 1938”¹³⁷. Os comentários adicionais direcionados para o público infantil seguiam a mesma temática das lições de jovens e adultos, porém com linguagem mais acessível. Tal iniciativa se constitui como uma primeira tentativa de se produzir um material didático que atendesse as necessidades educacionais do público infanto-juvenil nas EBDs das ADs.

Segundo Maxwell Fajardo, os comentários adicionais destinados ao público infantil foram removidos das revistas a partir de 1939. O pesquisador também destaca que nos anos de 1943, 1955, e 1973 houve a tentativa de consolidação de uma revista específica para este público. Foi com o trabalho desenvolvido pelo pastor Antonio Gilberto, funcionário da CPAD no ano de 1974, que houve a criação de um currículo mais amplo, contemplando seis faixas etárias diferentes.¹³⁸

Neste período nota-se que houve uma preocupação da CPAD “com o aspecto intencional e planejado da Educação e da Escola Dominical”¹³⁹. Segundo César Moisés, a organização do processo de ensino e aprendizagem na EBD de maneira planejada, organizada e intencional “teve início ainda em 1974, com a criação do CAPED (Curso de Aperfeiçoamento para Professores de Escola Dominical) pelo pastor Antonio Gilberto e patrocinado pela

¹³⁶ FAJARDO, 2015, p. 148-149.

¹³⁷ FAJARDO, 2015, p. 150.

¹³⁸ FAJARDO, 2015, p. 150.

¹³⁹ CARVALHO, 2017, p. 104.

CPAD”¹⁴⁰. O CAPEP é um curso de formação de professores para a EBD ministrado por pastores ensinadores da denominação e que posteriormente deu origem ao livro *Manual da Escola Dominical*, de autoria do pastor Antonio Gilberto e publicado pela CPAD no qual são apresentados subsídios bíblicos, teológicos, históricos, teóricos e metodológicos sobre a docência na Escola Dominical. O currículo¹⁴¹ idealizado por Antonio Gilberto para a Escola Dominical, conforme César Moisés “só veio se consolidar em 1994, já na administração da atual diretoria da CPAD”¹⁴².

Em 1996 foi realizado no Rio de Janeiro o 1º Encontro de Superintendentes de Escola Dominical. No mês seguinte ao evento, o jornal Mensageiro da Paz apresentou uma matéria intitulada “CPAD: papel relevante na mobilização nacional”, na qual relata a importância do evento para a EBD da igreja no Brasil e como a participação dos superintendentes foi decisiva ao apresentarem inúmeras sugestões à editora. Entre elas, destacam-se a publicação de mais materiais para a divulgação da Escola Dominical, a reativação do Curso de Evangelização Infanto-Juvenil (CEI), com o propósito de capacitar professores para a atuação com essa faixa etária. A partir disso houve consideráveis mudanças no que tange ao currículo e à formação de professores.¹⁴³

O CAPEP que tinha uma duração relativamente longa passou por algumas modificações, sendo regionalizado e tendo sua duração reduzida. No mesmo período foi idealizada a Conferência de Escola Dominical. Foram também adicionadas duas novas faixas etárias ao currículo das revistas publicadas pela CPAD, berçário e pré-adolescentes, e em 2009 a revista *Caminho para o Céu* destinada ao público não evangélicos e com a versão para os professores da classe, que conta com comentários extras.¹⁴⁴ Atualmente o leque curricular das revistas da EBD publicadas pela CPAD se expandiu, contando com nove faixas etárias: Maternal, Jardim de Infância, Primários, Juniores, Pré-adolescentes, Adolescentes, Juvenis, Jovens e Adultos. Neste sentido, percebe-se o interesse da denominação em promover uma educação religiosa que abranja todas as faixas etárias.

¹⁴⁰ CARVALHO, 2017, p. 104.

¹⁴¹ Em sua visão confessional, César Moisés afirma que as faixas etárias berçário e pré-adolescentes foram contempladas no currículo da EBD em virtude da preocupação da igreja em ofertar educação religiosa para o público infantil, haja vista que apenas público jovem e adulto era contemplado no programa educacional da igreja. Vale ressaltar que a proposta curricular da EBD da AD é de caráter confessional, portanto, diferente da ED idealizada por Raikes que era de cunho social e, embora incluísse ensinamentos bíblicos, também envolvia o ensino de matemática, leitura e história.

¹⁴² CARVALHO, 2017, p. 105.

¹⁴³ CARVALHO, 2017, p. 105.

¹⁴⁴ CARVALHO, 2017, p. 105-106.

Em virtude das divisões ocorridas nas Assembleias de Deus no período da gestão do pastor José Wellington Bezerra da Costa na CGADB (1980 em diante), a revista *Lições Bíblicas* perdeu sua exclusividade enquanto material didático nas escolas dominicais da referida igreja. A partir de 1992, por exemplo, o Ministério de Madureira passou a publicar a revista *Jovens e Adultos Dominical* pela Editora Betel. Em 2005, a Editora Central Gospel passou a publicar a revista *Lições da Palavra de Deus* utilizada nas Assembleias de Deus Vitória em Cristo, hoje sob a liderança do pastor Silas Malafaia. A Assembleia de Deus de Belém, por seu turno, passou a utilizar a *Revista da Escola Dominical* em 2007 mesmo ainda ligada à CGADB. Não obstante, a maioria das igrejas Assembleias de Deus vinculadas à CGADB continuam usando as revistas da CPAD. Também é importante destacar que há igrejas Assembleias de Deus que não promovem o ensino bíblico por meio da EBD.¹⁴⁵

Sobre a concorrência no mercado editorial, Fajardo ressalta que:

O surgimento de outra editora assembleiana se deu apenas após a cisão de 1989. Com o desligamento da CGADB, o Ministério de Madureira criou em 1992 uma casa publicadora própria, a Editora Betel. No entanto, a Editora Betel nunca conseguiu chegar próximo do gigantismo da CPAD no mercado editorial evangélico, o que pode ser observado ao comparar-se o tamanho do catálogo de produtos das duas editoras. Em 1999 Silas Malafaia criou a Editora Central Gospel, responsável por publicar os livros de sua autoria, bem como uma Revista de EBD própria.¹⁴⁶

Não obstante o esgarçamento ocorrido nas Assembleias de Deus e o surgimento de outras editoras e revistas de Escola Dominical, é a CPAD que ocupa lugar de destaque no mercado editorial principalmente no que tange à produção de materiais utilizados nas EBDs assembleianas no país. Segundo Maxwell Fajardo, “o site da Editora fala em 700 mil livros vendidos por ano, além de mais de 2,2 milhões de revistas de EBD comercializadas trimestralmente. A editora é assim o braço comercial da igreja”¹⁴⁷.

1.3 A estrutura pedagógica da Escola Dominical nas Assembleias de Deus

No tópico anterior destacou-se que a EBD atual difere da Escola Dominical criada por Robert Raikes. Segundo Alan Rocha, a concepção educativa de Raikes foi influenciada por duas perspectivas: a primeira foi a dos reformadores que viam a escola como um meio eficaz de preparar o cidadão para transformação da sociedade e a segunda foi “a filosofia educacional de Wesley e do “cristianismo ativo” aprendido dos morávios, que o motivaram a voltar sua

¹⁴⁵ FAJARDO, 2015, p. 159.

¹⁴⁶ FAJARDO, 2015, p. 130.

¹⁴⁷ FAJARDO, 2015, p. 127.

atenção aos desventurados e às crianças”¹⁴⁸. Neste sentido, Raikes entendia que a Escola Dominical se constituía como um instrumento de transformação da sociedade. A EBD no contexto assembleiano, por seu turno, tem como objetivo promover ações educativas no que tange às suas doutrinas em caráter interno.

Nota-se, portanto, que são concepções diferentes de educação cristã. É possível considerar que:

[...] no sentido mais amplo, a educação cristã se identifica com todas as relações e interações do ser humano. Mas, no sentido mais restrito e formal, ela depende de escolas e pode ser chamada de “educação cristã escolar”. Em um sentido ainda mais restrito, a educação cristã diz respeito ao trabalho educacional feito na igreja local com seus membros.¹⁴⁹

É perceptível que a designação educação cristã pode ser aplicada a diferentes contextos. No que tange à prática interna da comunidade religiosa, Cláudio marra propõe a utilização do termo educação religiosa para se referir ao conjunto de ações educativas desenvolvidas pela igreja.¹⁵⁰ Porém, ao tratar sobre a EBD, alguns autores assembleianos classificam-na como uma modalidade da educação cristã. César Moisés ressalta que educação religiosa é aquela que “é ministrada pelas diversas religiões. Assim, o islamismo, o budismo, o hinduísmo e, até mesmo o judaísmo possuem uma educação religiosa, mas não cristã. O cristianismo possui igualmente sua educação religiosa denominada de Educação Cristã”¹⁵¹. É perceptível que esta distinção apontada pelo autor é de caráter confessional, considerando a nomenclatura educação religiosa como genérica, ao passo que o termo educação cristã é específico para as iniciativas educativas propriamente cristãs.

Marcos Tuler, a partir de sua visão confessional afirma que a educação cristã é “fundamentada no conhecimento das Sagradas Escrituras. Seu principal objetivo é instruir o ser humano no conhecimento de Deus”¹⁵². Claudionor de Andrade, em perspectiva semelhante afirma que a educação cristã visa a “instrução do ser humano no conhecimento divino, a fim de que ele volte a reatar a comunhão com o Criador”¹⁵³. Isto posto, a educação cristã na visão dos referidos autores assembleianos é aquela que diz respeito à instrução doutrinária da igreja em seus diferentes aspectos. Em virtude da análise realizada a partir do processo de ensino e

¹⁴⁸ ROCHA, 2017, p. 52.

¹⁴⁹ ROCHA, 2017, p. 53.

¹⁵⁰ MARRA, 2007, p. 113.

¹⁵¹ CARVALHO, 2017, p. 64.

¹⁵² TULER, Marcos. *Dicionário de educação cristã: ferramenta indispensável a educadores cristãos de todos os níveis, professores de escola dominical e de seminários teológicos*. Rio de Janeiro: CPAD, 2004, p. 57.

¹⁵³ ANDRADE, Claudionor Corrêa de. *Teologia da educação cristã: a missão educativa da Igreja e suas implicações bíblicas e doutrinárias*. Rio de Janeiro: CPAD, 2002, p. 8.

aprendizagem da EBD da Assembleia de Deus em Capanema, neste trabalho optou-se pela utilização do termo educação cristã, nomenclatura utilizada na literatura confessional da denominação e de consenso entre seus pares.

Considerando a diversidade de igrejas, de ministérios e de convenções das Assembleias de Deus no Brasil, é importante ressaltar que a estrutura e organização da EBD não possui um modelo universal. Neste sentido, nossa pesquisa apresenta a estrutura pedagógica da Escola Dominical das Assembleias de Deus ligadas à CGADB¹⁵⁴ por tratar-se do modelo que é adotado nas igrejas Assembleia de Deus filiadas à COMIEADEPA¹⁵⁵, no Estado do Pará.

A EBD se constitui como um dos principais meios de ensino bíblico, evangelização e discipulado das Assembleias Deus. Segundo Antonio Gilberto:

A Escola Dominical é a Escola de ensino bíblico da Igreja, que evangeliza enquanto ensina, conjugando assim os dois lados da comissão de Jesus à Igreja, conforme Mateus 28.20 e Marcos 16.15. Ela não é uma parte da Igreja; (1) é a própria Igreja ministrando ensino bíblico metódico. A Escola Dominical (2) é um ministério pessoal para alcançar crianças, jovens, adultos, a família, a comunidade inteira, tal como fazia a Igreja dos dias apostólicos. (3) É ela a única escola de educação religiosa popular que a Igreja dispõe. (4) A Escola Dominical devidamente funcionando, é o povo do Senhor, no dia do Senhor, estudando a Palavra do Senhor, na casa do Senhor.¹⁵⁶

Em sua visão confessional, Gilberto resalta que a Escola Dominical tem como objetivo:

1. Ganhar almas para Jesus; 2. Desenvolver a espiritualidade e o caráter cristão dos alunos; 3. Treinar o cristão para o serviço do Mestre. Neste sentido, a EBD não é apenas mais uma reunião matutina aos domingos, esta visa contribuir para a formação social, moral e espiritual de seus membros, empregando meios e métodos eficazes de ensino, sem, contudo, afastar-se de sua vocação espiritual.¹⁵⁷ É perceptível que o currículo e os objetivos de ensino da EBD assembleiana visa desenvolver a espiritualidade dos fiéis, uma moral pautada nos princípios cristãos da instituição e fomentar a prática da evangelização.

A Escola Dominical nas Assembleias de Deus são reuniões de ensino bíblico “realizadas aos domingos pela manhã em que os participantes são divididos em classes de acordo com

¹⁵⁴ Sigla que se refere à Convenção Geral das Assembleias de Deus no Brasil. A Convenção Geral foi instituída em 1930 com o objetivo de promover a unidade das igrejas criando-se uma macroestrutura que regesse por meio de um estatuto as suas instâncias de base. Desta forma, uma vez por ano as lideranças assembleianas se reuniam para deliberar sobre assuntos administrativos ou artigos de fé da igreja. A validação da Convenção Geral como um órgão definidor dos parâmetros das Assembleias de Deus se deu em 1946 com a criação do Estatuto Social, documento que conferiu à igreja personalidade jurídica.

¹⁵⁵ A sigla se refere à Convenção Interestadual de Ministros e Igrejas Evangélicas Assembleias de Deus no Estado do Pará. As ADs no Brasil também são filiadas às Convenções Estaduais que são associações de pastores e evangelistas organizadas de forma estadual, interestadual ou regional, cadastradas e registradas na CGADG. Cada convenção estadual é organizada por um ministério assembleiano que possui campos de trabalho evangelístico geograficamente delimitados por cidades, vilas, comunidades etc.

¹⁵⁶ SILVA, 1998, p. 125.

¹⁵⁷ SILVA, 1998, p. 140-143.

gênero e faixa etária”¹⁵⁸. A alocação e distribuição das classes varia de acordo com o porte e estrutura física de cada igreja, sendo comum que “em igrejas de grande porte, cada grupo é direcionado para uma sala própria [...]. Nas igrejas de pequeno e médio porte [...] os grupos são divididos no próprio espaço físico do templo”¹⁵⁹. Para distinguir as classes, as igrejas costumam dar nomes que remetem a personagens, a lugares ou a acontecimentos bíblicos, como “Gideões de Deus”, para a classe de homens, “As Lídias”, para a classe de mulheres, “Heróis da Fé”, para a classe de jovens, “Estrelinhas de Jesus”, para a classe de crianças etc.

Nas Assembleias de Deus a direção geral da Escola Dominical é exercida pelo pastor presidente da igreja que é responsável por designar os demais membros da hierarquia administrativa. Esta é dividida conforme o porte e as particularidades de cada igreja. Uma escola dominical de grande porte e bem desenvolvida pode ser dividida em: 1. Superintendente; 2. Vice-Superintendente; 3. 1º Secretário; 4. 2º Secretário; 5. Tesoureiro; 6. Bibliotecário; 7. Dirigente Musical; 8. Porteiros e Introdutores. Nas EBDs de pequeno porte é possível que um obreiro acumule mais de uma função ou que a quantidade de funções da diretoria seja reduzida.¹⁶⁰

No que tange ao corpo docente, “uma característica das EBDs é que seus professores não precisam necessariamente ser obreiros para ministrar aulas”¹⁶¹, o candidato à função de professor/a, contudo, deve cumprir alguns requisitos, conforme aponta Antonio Gilberto em sua visão confessional: “1. Ser um crente salvo; 2. Ser membro da igreja; 3. Ter bom testemunho em geral [...]; 4. Querer servir ao Senhor; 5. Ser aplicado ao estudo da Palavra de Deus [...]; 6. É de toda importância que seja batizado com o Espírito Santo [...]”¹⁶².

Não há um programa estruturado e obrigatório de formação de professores/as da EBD nas Assembleias de Deus, porém, algumas igrejas promovem cursos de capacitação para docentes seguindo o programa do CAPED ou realizam formações independentes planejadas a partir da realidade local. Com isso, “a EBD transforma-se em um espaço em que os leigos, desde que tenham sido indicados pelo pastor da igreja, podem exercer a atividade do ensino”¹⁶³. A Escola Dominical, portanto, desenvolve atividades educacionais de caráter informal, isto é, aquelas em que não se leva “em conta a rigidez técnica dos seminários teológicos”¹⁶⁴ e que não há exigência de formação de nível superior e/ou pós-graduação para o exercício da docência.

¹⁵⁸ FAJARDO, 2015, p. 146.

¹⁵⁹ FAJARDO, 2015, p. 146.

¹⁶⁰ SILVA, 1998, p. 150-151.

¹⁶¹ FAJARDO, 2015, p. 147.

¹⁶² SILVA, 1998, p. 151-152.

¹⁶³ FAJARDO, 2015, p. 147.

¹⁶⁴ FAJARDO, 2015, p. 147.

A CPAD, editora ligada às Assembleias de Deus no Brasil, promove anualmente a Conferência da Escola Bíblica Dominical, conforme visto no tópico anterior, na qual são discutidas questões doutrinárias, teóricas e práticas relacionadas à EBD. Além disso, a editora também publica e comercializa livros sobre educação cristã e livros de apoio às lições, hospeda e oferece gratuitamente no site oficial da escola dominical o download de slides¹⁶⁵ que podem ser usados nas aulas com auxílio de recursos tecnológicos como computador e Datashow, videoaulas ministradas pelos comentadores das lições das faixas etárias de adultos e jovens¹⁶⁶ e subsídios teológicos e pedagógicos para todas as faixas etárias contempladas no currículo¹⁶⁷.

Vale ressaltar que nem todas as igrejas e/ou professores/as têm acesso a tais recursos, seja pelo desconhecimento, falta de investimento e incentivo à inovação ou por condições econômicas desfavoráveis para acesso e utilização na prática docente. Neste sentido, em igrejas de pequeno porte a capacitação de professores(as) ocorre de modo autodidata à medida que os professores buscam capacitação e/ou subsídios para sua prática docente. A ausência de formação docente planejada, sistemática e reflexiva influencia a qualidade do processo de ensino e aprendizagem gerando “reclamações de professores quanto à falta de dedicação dos alunos para o estudo bíblico, ao mesmo tempo em que os alunos reclamam dos professores despreparados e de aulas monótonas e sem motivação”¹⁶⁸.

No que tange ao corpo discente da EBD, Antonio Gilberto afirma que estes são “a matéria prima da mesma. A escola existe para atender as necessidades dos alunos”¹⁶⁹. O estudante, portanto, é considerado o sujeito mais importante no processo educativo, devendo a EBD adaptar-se “ao aluno, e não o aluno à escola, como é tão comum”¹⁷⁰, levando em consideração sua faixa etária, conhecimentos prévios, necessidades educacionais e os diferentes estilos de aprendizagem para que o processo de ensino e aprendizagem cumpra satisfatoriamente seus objetivos.

A EBD é organizada em “classes e departamentos conforme suas idades, dentro das possibilidades e situações da escola”¹⁷¹. Porém, muitas igrejas não adotam integralmente esta divisão e fazem adaptações baseadas em sua realidade local, como unificar faixas etárias diferentes em uma mesma classe e utilizar apenas uma revista como material didático. É importante destacar que nem todos os membros da igreja são alunos da Escola Dominical. A

¹⁶⁵ ESCOLA DOMINICAL. *Downloads*. [s.d]. [online].

¹⁶⁶ ESCOLA DOMINICAL. *Videoaula*. [s.d]. [online].

¹⁶⁷ ESCOLA DOMINICAL [Site institucional]. [s.d]. [online].

¹⁶⁸ NEGREIROS FILHO, 2018, p. 18.

¹⁶⁹ SILVA, 1998, p. 148.

¹⁷⁰ SILVA, 1998, p. 148.

¹⁷¹ SILVA, 1998, p. 148.

inserção dos alunos nas respectivas classes ocorre com o procedimento de matrícula que pode ser realizado pelo secretário da escola ou pelos professores. Nessa etapa, são coletados os dados pessoais do aluno, sua filiação religiosa e a classe na qual será inserido, sendo a partir de então considerado membro do corpo discente. A semelhança das escolas formais, os secretários e professores da EBD realizam procedimentos como registro de frequência, transferência de classe, desistência e mudança de função a partir dos dados de cada discente matriculado.¹⁷²

Segundo Antonio Gilberto, as faixas etárias que vão do maternal até a de adolescentes devem ter no máximo 15 alunos matriculados por classe, e a dos juvenis até a de adultos devem ter no máximo 30 alunos por classe. O autor argumenta que essa divisão visa melhorar a qualidade do ensino e que a carência de professores e de espaço sobrecarrega as classes. Também ressalta que a escola deve ter classes específicas para novos convertidos, recém-casados e para obreiros, e que cada classe deve possuir uma comissão de visita orientada pelo professor com o objetivo de evitar a evasão escolar.¹⁷³

Sobre o planejamento das atividades educacionais, Antonio Gilberto afirma que a “Escola Dominical deve, no princípio do ano, elaborar um calendário de atividades para o ano inteiro, contendo o programa de trabalho ou plano de ação, constando nele os alvos e metas a atingir”¹⁷⁴. Neste sentido, “o planejamento consiste em ações e procedimentos para tomada de decisões a respeito de objetivos e de atividades a ser realizadas em razão desses objetivos”¹⁷⁵.

O planejamento proporciona vários benefícios, como:

Permite tomar decisões refletidas e fundamentadas. Ajuda a esclarecer o sentido que queremos potencializar dentro do que ensinamos e do que aprendemos. Permite levar em consideração as capacidades e os conhecimentos prévios do aluno e adaptar isso a programação de atividades. Esclarece as atividades de ensino que queremos realizar. Permite prever as possíveis dificuldades de cada criança e orientá-la com a ajuda necessária. Prepara e prevê os recursos necessários. Conduz a organizar o tempo e o espaço. Ajuda a concretizar o tipo de observação que é necessário para avaliar e prever os momentos de fazê-lo.¹⁷⁶

No contexto educacional da EBD, o planejamento nasce a partir da realidade local de cada igreja tendo como objetivo analisar de maneira sistematizada o trabalho desenvolvido e possibilitar uma previsão de tudo que será realizado nos vários aspectos da organização desta. O planejamento deve ser organizado pelos sujeitos que compõem a Escola Dominical, a diretoria, o corpo docente e o corpo discente, e sempre acompanhado de um plano de ação que

¹⁷² SILVA, 1998, p. 153-156.

¹⁷³ SILVA, 1998, p. 153-154.

¹⁷⁴ SILVA, 1998, p. 158.

¹⁷⁵ LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2011, p. 345.

¹⁷⁶ VAGULA, Edilaine. *Didática*. Londrina: Educacional, 2014, p. 52-53.

os oriente a alcançar os objetivos propostos. Segundo Edilaine Vagula, planejar é uma “ação intencional que deve intervir na realidade, estabelecendo: o que; pra quê; como; por que; e quais os resultados que irão possibilitar ao aluno alavancar o que já sabe e transformar este conhecimento em algo mais amplo, complexo, científico, indo além dos livros didáticos”¹⁷⁷.

Além do planejamento anual, Gilberto destaca que “a diretoria da Escola deve reunir-se uma vez por mês para tratar de assuntos gerais do trabalho e observar o estado geral da Escola”¹⁷⁸ e que os docentes devem reunir-se semanalmente “para estudo em conjunto, da lição e coordenação administrativa da escola em geral. [...] Essa reunião é vital para a uniformidade do ensino doutrinário”¹⁷⁹. É perceptível que a orientação confessional do autor visa estabelecer uma melhor organização, preparo e desempenho da diretoria e do corpo docente no exercício de suas respectivas funções.

O material didático da EBD, conforme Antonio Gilberto “abrange as diferentes revistas de aluno e professor, bem como o respectivo material de apoio, obedecendo a um currículo de acordo com o agrupamento de idade escolar dos alunos”¹⁸⁰. Nas ADs filiadas à CGADB e à COMIEADEPA utiliza-se como material didático as revistas *Lições Bíblicas* da CPAD. A revista aborda um tema geral dividido em treze lições estudadas a cada domingo durante um trimestre. Segundo Maxwell Fajardo:

Os temas apontam para as tendências das ADs em cada período: assim, ganham especial destaque, por exemplo, uma revista com o tema “Igreja” em que há uma lição sobre o relacionamento entre Igreja e Estado na época da ditadura militar (OLIVEIRA, 1973) ou com o tema “seitas Falsas” em 1974 combatendo as “modernidades teológicas” (OLIVEIRA, 1974), ou ainda o tema “alguns problemas hodiernos em face da Bíblia” de 1945 com lições como “o crente e sua vida comercial”, ou “a questão econômico-social” (KESLLER e ARRAIS, 1942).¹⁸¹

No que tange aos temas e comentadores das lições, é a liderança da CPAD que os seleciona. Estas escolhas são feitas visando a manutenção da coesão doutrinária da igreja num cenário de fragmentação institucional, portanto, “as revistas de EBD cumprem uma importante função dentro do aparato institucional assembleiano, pois representam a matriz doutrinária da denominação, estabelecendo o que será dito e ensinado nas EBDs de todo o país”¹⁸² a cada domingo.

¹⁷⁷ VAGULA, 2014, p. 46.

¹⁷⁸ SILVA, 1998, p. 151.

¹⁷⁹ SILVA, 1998, p. 152.

¹⁸⁰ SILVA, 1998, p. 149.

¹⁸¹ FAJARDO, 2015, p. 149.

¹⁸² FAJARDO, 2015, p. 148.

As atuais lições de adultos apresentam uma divisão diferente conforme o público a quem se destina a publicação, professor ou aluno. A revista de aluno possui a seguinte estrutura: 1. O assunto da Lição; 2. Texto Áureo; 3. Verdade Prática; 4. Leitura Diária; 5. Leitura Bíblica em Classe; 6. Comentário; 7. Uma atividade com cinco questões, intitulada “Revisando o conteúdo; 8. Vocabulário. As revistas de professor seguem a mesma divisão, mas apresentam seções extras com o objetivo de ajudar os professores no preparo e condução das aulas, como: 1. Plano de aula, parte que fornece sugestões para a condução da aula; 2. Auxílio Teológico, seção em que são abordados conceitos teológicos presentes na lição; 3. Auxílio Bibliológico, área que explica conceitos históricos, culturais e bíblicos presentes na lição; 4. Ampliando o conhecimento, área que apresenta sugestões de bibliografia auxiliar; 5. Sugestões de respostas das questões da revista de aluno para que o professor avalie a aprendizagem e realize a correção.

Além das revistas da EBD, a CPAD publica livros de apoio à lição de cada trimestre que geralmente são escritos pelo mesmo comentador das lições. Nos livros o assunto é tratado com maior extensão, servindo como subsídio para professores e alunos. A editora também publica a revista *Ensinador Cristão*, de periodicidade trimestral, que apresenta reportagens com professores e pastores que atuam na educação cristã, subsídios com conteúdo adicional para as aulas, reportagens que tratam sobre a importância do ensino e ações desenvolvidas pelas igrejas, relatos de experiências de professores e sugestões de métodos de ensino para as aulas da ED. Segundo consta no site da editora, trata-se da maior revista do segmento no Brasil.¹⁸³

As reuniões da ED são semelhantes a um culto religioso assembleiano, porém, conforme Marcos Tuler considera a partir de sua visão confessional, estas reuniões diferenciam-se porque:

As mensagens pregadas nos cultos à noite, por mais retóricas e unidas que sejam, não conseguem alcançar toda a audiência, pois esta, além de heterogênea, tem pouca ou nenhuma oportunidade de refletir, questionar e interiorizar o conteúdo recebido. No âmbito da Escola Dominical, qualquer mensagem, por mais complexa que seja, pode ser entendida por todos. Nesse ambiente peculiar, cujo objetivo específico é a aprendizagem, os conteúdos são passados de acordo com as características de cada ouvinte. Em outras palavras, leva-se em conta a linguagem, capacidade de assimilação e a experiência cristã de cada aluno. Esse alcance só é possível porque na Escola Dominical, os temas de estudo estão subordinados a um currículo previamente estabelecido, cadenciado e dosado de acordo com cada faixa etária.¹⁸⁴

Neste sentido, é perceptível que mesmo que a EBD tenha seu caráter religioso e devocional semelhante aos cultos religiosos, difere por ter como objetivo principal a educação

¹⁸³ CPAD. *Revista Ensinador Cristão*. [s.d]. [online].

¹⁸⁴ TULER, Marcos. *Manual do Professor de Escola Dominical: Didática aplicada à realidade do Ensino Cristão*. Rio de Janeiro: CPAD, 2018, p. 20.

religiosa confessional da instituição que busca cuidar de seus membros em formação, seja no âmbito social ou espiritual. No sentido confessional, portanto, a EBD “coopera eficazmente com o lar na formação moral de crianças e adolescentes, instilando neles os hábitos, ideais e princípios cristãos segundo as Santas escrituras. Nela, também os adultos vão para encontrar horas de prazer no estudo bíblico”¹⁸⁵.

Antonio Gilberto apresenta um modelo de programação da EBD considerando que esta inicie às 09:30 e se encerre às 11:25 horas, considerando que a estrutura pode ser mantida caso seja preciso adaptar os horários à realidade das igrejas. As reuniões da Escola Dominical das Assembleias de Deus filiadas à COMIEADEPA têm início às 08:00 e encerram às 10:00 horas, adotando um modelo de programação semelhante ao apontado por Gilberto da Silva.¹⁸⁶

Quadro 1. Programa de reunião da Escola Dominical¹⁸⁷

Horário	Atividade	Descrição
09:30	Início da reunião	São cantados dois hinos da Harpa Cristã sugeridos nas lições da revista de adultos ou escolhidos de maneira avulsa.
09:40	Leitura da Lição	Trata-se da parte devocional introdutória da lição. A leitura é realizada a partir da seção “Leitura Bíblica em Classe” presente nas revistas de adultos ou a partir da própria bíblia. A leitura geralmente é feita de forma alternada, onde o oficiante do culto lê um versículo e os membros em uníssono leem outro.
09:50	Estudo da Lição	Nesse momento as classes seguem para seus locais de reunião onde o professor responsável ministrará uma aula com duração aproximada de 50 minutos.
10:35	1º sinal para o encerramento	Um aviso é dado na forma de sinal, campanha ou de forma oral pelo superintendente ou pelo diretor de que o tempo da aula está se esgotando.
10:45	2º sinal para o encerramento	Momento de finalização da lição e que todos reúnem-se no templo para a fase final e encerramento da reunião.
10:50	Recitação do assunto da lição e do texto áureo.	As classes, uma por vez, recitam o tema da lição estudada e o texto áureo que sintetiza o tema geral desta.
11:00	Leitura do relatório dominical	É realizada a leitura dos dados da reunião: quantidade de presentes, visitantes, valores arrecadados nas ofertas, quantidade de bíblias e revistas, aniversariantes e outras informações conforme a realidade de cada igreja.
11:05	Um hino pela Escola ou órgão musical, etc.	Canta-se o último hino antes da finalização da Escola e em seguida o pastor ou superintendente comenta brevemente o assunto da lição e faz um apelo para conversão daqueles que estão presentes, mas que não são membros da igreja.
11:25	Encerramento da reunião	São feitos anúncios, agradecimentos e a oração final de encerramento.

¹⁸⁵ SILVA, 1998, p. 142.

¹⁸⁶ SILVA, 1998, p. 159.

¹⁸⁷ Adaptado de: SILVA, Antonio Gilberto da. *Manual da Escola Dominical: Um curso de treinamento para professores iniciantes e de atualização para professores veteranos da Escola Bíblica Dominical*. 28. ed. Rio de Janeiro: CPAD, 1998, p. 159-160.

Na sala de aula, em sua prática dominical, o/a professor/a utiliza métodos de ensino. Estes podem ser compreendidos como um conjunto de ações, passos, condições externas e procedimentos que auxiliam na estimulação e construção do conhecimento. Neste sentido, os métodos são meios adequados para realizar objetivos educacionais, que demandam a participação docente através de ações que auxiliem no alcance de resultados positivos. Os métodos de ensino, portanto, são as ações pelas quais se organizam as atividades de ensino e dos alunos para atingir seus objetivos do trabalho docente em relação ao conteúdo específico.¹⁸⁸

No que tange aos métodos de ensino, Antonio Gilberto sugere oito opções que podem ser usadas pelos professores nas aulas da Escola Dominical: 1. O Método de Preleção; 2. O Método de Perguntas e Respostas; 3. O Método de Discussão; 4. O Método Audiovisual; 5. O Método de Narração; 6. O Método de Leitura; 7. O Método de Tarefas; 8. O Método Demonstrativo. O autor ressalta que estes métodos contribuem para que os educandos se expressem educativamente.¹⁸⁹

Não obstante as diferentes possibilidades metodológicas, é perceptível que quando as aulas da Escola Dominical ocorrem no espaço do templo há a tendência de se adotar o método de preleção em detrimento de outras metodologias de ensino. A predominância deste método pode estar relacionada ao fato de que o espaço limitado pode representar uma dificuldade para os professores diversificarem as metodologias de ensino, à falta de investimento na formação docente, à ausência de recursos didáticos ou à resistência da instituição religiosa, do corpo docente e/ou discente quanto a metodologias diferentes, pois a preleção é o método mais parecido com as pregações que ocorrem nos cultos. De acordo com Antonio Gilberto, quando este método é usado de forma isolada “tem mais desvantagens do que vantagens. Nem sempre falar quer dizer ensinar”¹⁹⁰. Nesta perspectiva, é necessário que haja a diversificação e/ou combinação de metodologias de ensino nas aulas da EBD.

Marcos Tuler afirma que “o método de preleção ou exposição oral, embora muito criticado, é o preferido da maioria dos professores”¹⁹¹ da EBD e aponta duas desvantagens no uso exclusivo deste método de ensino:

[...] primeira, este método coloca toda a responsabilidade sobre os ombros do professor. Em consequência, o aluno não participa ativamente do processo de ensino.

¹⁸⁸ LIBÂNEO, 2011, p. 150, 152.

¹⁸⁹ SILVA, 1998, p. 202-205.

¹⁹⁰ SILVA, 1998, p. 202.

¹⁹¹ TULER, 2018, p. 87.

Quase nada lhe é exigido. Segunda, o professor não dispensa sua atenção a um aluno especificamente. Todos são nivelados de acordo com o desempenho do grupo.¹⁹²

Os métodos de ensino devem ser adequados aos objetivos de cada aula da ED, portanto, é necessário que haja diversificação nas metodologias de ensino, pois cada método tem o seu objetivo e valor. O docente pode numa mesma aula usar métodos diversificados combinando, por exemplo, o método de perguntas e resposta e o método de debate. Neste sentido, o/a professor/a não precisa trabalhar exclusivamente com o método de preleção, mas deve buscar alternativas como recursos didáticos, técnicas e dinâmicas que tornem suas aulas participativas.¹⁹³

Além dos métodos de ensino, é importante destacar a contribuição dos recursos didáticos na prática pedagógica. Estes podem ser entendidos como “todo material utilizado como auxílio no ensino e aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado, pelo professor a seus alunos”¹⁹⁴. Neste sentido, os recursos didáticos são instrumentos facilitadores do processo de ensino e aprendizagem, pois “são importantes para que o aluno assimile o conteúdo trabalhado, desenvolvendo sua criatividade, coordenação motora e habilidade de manusear objetos diversos que poderão ser utilizados pelo professor na aplicação de suas aulas”¹⁹⁵.

Não existe um padrão de classificação dos recursos didáticos, mas estes são tradicionalmente agrupados em três categorias: 1. Recursos Visuais: projeções, cartazes e gravuras; 2. Recursos auditivos: rádio e gravações; 3. Recursos audiovisuais: cinema e televisão. Os recursos precisam ser adequados ao momento da aula e a turma. Quando sua utilização é devidamente planejada e executada contribuem para motivar e despertar o interesse dos discentes, favorecem o desenvolvimento da capacidade de observação, aproximam o alunado da realidade, possibilitam visualizar ou concretizar os conteúdos da aprendizagem, oferecem informações e dados, permitem a fixação da aprendizagem, ilustram noções abstratas e desenvolvem a experimentação concreta.¹⁹⁶

Segundo Marcos Tuler, os docentes da EBD devem “utilizar recursos como estímulos ao pensamento do aluno, induzindo-o a estabelecer as relações e implicações daquilo que lhe é

¹⁹² TULER, 2018, p. 87.

¹⁹³ TULER, 2018, p. 87, 98.

¹⁹⁴ SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In: I ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, IV JORNADA DE PRÁTICA DE ENSINO, XIII SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM: “INFANCIA E PRÁTICAS EDUCATIVAS” (Arq Mudi), 2007, Maringá. *Anais...* Maringá: Arq Mudi, 2007. p. 111-114. [pdf]. p. 111.

¹⁹⁵ SOUZA, 2007, p. 112-113.

¹⁹⁶ PILETTI, Claudino. *Didática Geral*. 24. ed. São Paulo: Ática, 2010, p. 149, 152.

mostrado, dito ou demonstrado”¹⁹⁷, porém “certas igrejas, a despeito de disporem de variados meios educacionais, não sabem como utilizá-los a favor do magistério cristão”¹⁹⁸. As revistas *Lições Bíblicas* na versão do professor apresentam sugestões de metodologias de ensino e de recursos didáticos que podem ser utilizados para enriquecimento das aulas, mas alguns professores não usufruem destes benefícios “simplesmente por ignorarem tais recursos; outros, por mera rejeição a situações novas”¹⁹⁹.

Sobre a avaliação, Libâneo considera que esta é “um componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes”²⁰⁰. Luckesi, por seu turno, afirma que a avaliação é “um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista a tomada de decisões”²⁰¹. Para Hoffmann, a avaliação tem um caráter mediador, este conceitua a avaliação como “a ação provocativa do professor, desafiando o educando a refletir sobre situações vividas, a formular e reformular hipóteses encaminhando-as a um saber enriquecido”²⁰². Neste sentido, a avaliação pode ser compreendida como uma ação provocativa que ocorre, não apenas no momento de aplicação da prova, mas durante o processo de ensino, isto é, nas ações de mediação do conhecimento no dia a dia da sala de aula.

Segundo Ivo Both, a avaliação possui dois aspectos, o processual (qualitativo) e somativo (quantitativo).

O aspecto processual, também denominado formativo, encontra-se presente na vida acadêmica ou escolar ao longo de todo o transcurso de formação. O aspecto somativo, por sua vez, representa o desempenho do estudante de forma pontual, no qual os resultados são demonstrados numericamente.²⁰³

Both, portanto, considera que a avaliação processual é aquela que acompanha o desempenho discente ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem, enquanto que a avaliação somativa é aplicada principalmente no final deste processo. O autor ressalta que “ainda que os aspectos processual (formativo) e somativo conservem características

¹⁹⁷ TULER, 2018, p. 196.

¹⁹⁸ TULER, 2018, p. 210.

¹⁹⁹ TULER, 2018, p. 2010.

²⁰⁰ LIBÂNEO, 2011, p. 196.

²⁰¹ LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996, p. 33.

²⁰² HOFFMANN, J. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 1995, p. 33.

²⁰³ BOTH, Ivo José. *Avaliação: “voz da consciência” da aprendizagem*. Curitiba: Intersaberes, 2012, p. 30-31.

individuais, estes não se apresentam, todavia, como elementos antagônicos na ação avaliativa. Portam-se, na verdade, como elementos complementares”²⁰⁴.

O processo avaliativo na EBD é denominado por Antonio Gilberto de sistemas de verificação do aproveitamento escolar. Segundo o autor, há dois sistemas de verificação, o de seis e o de quatro pontos ou requisitos. Cada ponto ou requisito cumprido pelos alunos possui uma pontuação específica que somadas geram até 100 pontos. No primeiro sistema, leva-se em consideração: 1 A frequência à Escola Dominical (30 pontos); 2. Pontualidade (10 pontos); 3. Bíblia (10 pontos); 4. Oferta (10 pontos); 5. Lição Estudada (20 pontos). No segundo modelo, é adotada a seguinte divisão: 1. Frequência (30 pontos); 2. Conhecimento da Bíblia (40 pontos); 3. Pontualidade (15 pontos); 4. Comportamento (15 pontos). Os pontos obtidos individualmente pelos alunos são somados e resultam na média da classe a cada domingo.²⁰⁵

Conforme Antonio Gilberto, esse modelo de avaliação se constitui como um meio para verificar a qualidade do processo de ensino da EBD. Segundo o autor, esse sistema é “uma avaliação periódica que permite aos que ensinam e dirigem, aferir o estado real da escola”²⁰⁶ no que tange ao engajamento discente no processo educativo. Neste sentido, a partir dos critérios utilizados para composição da nota nos sistemas de seis e de quatro pontos, percebe-se que esse modelo avaliativo segue critérios qualitativos que são transformados em termos quantitativos. Adota-se esse modelo porque o mesmo permite a avaliação individual e coletiva, estimulando os estudantes a trabalharem em equipe para obtenção de melhores resultados educativos. Antonio Gilberto destaca que além destes pontos, é possível incluir a concessão de prêmios para as classes com o fito de estimular, reconhecer e recompensar o desempenho do corpo discente.²⁰⁷

Além dos sistemas de verificação, os docentes também utilizam a seção “revisando o conteúdo” das revistas de aluno como instrumento de avaliação e, segundo Marcos Tuler, “a maioria dos professores da Escola Dominical, em função do pouco tempo que tem para desenvolver suas aulas e verificar o desempenho da classe. Utiliza-se de testes objetivos, escritos ou orais”²⁰⁸ com o objetivo de avaliar a aprendizagem discente durante o trimestre. É perceptível, portanto, que o processo avaliativo na EBD é diverso, pois não há um modelo único e fechado de avaliação, podendo ocorrer de forma qualitativa, quantitativa ou até mesmo inexistir.

²⁰⁴ BOTH, 2012, p. 31.

²⁰⁵ SILVA, 1998, p. 213-214.

²⁰⁶ SILVA, 1998, p. 210.

²⁰⁷ SILVA, 1998, p. 211.

²⁰⁸ TULER, 2018, p. 168.

Com o objetivo de ampliar a discussão sobre práticas inovadoras de ensino que promovam uma aprendizagem significativa e a possibilidade de incluí-las no contexto da EBD, no próximo capítulo analisaremos o conceito de autonomia na pedagogia de Paulo Freire e as metodologias ativas de aprendizagem como possibilidade de promover maior engajamento discente no processo de ensino e aprendizagem.



2 TEORIAS DA APRENDIZAGEM E O PROTAGONISMO DO ESTUDANTE

Neste capítulo analisaremos teorias pedagógicas sobre o processo de ensino e aprendizagem a partir do conceito de autonomia na pedagogia de Paulo Freire e as contribuições das metodologias ativas para a consolidação de uma aprendizagem mais significativa, autônoma e conectada com a realidade dos educandos.

2.1 O conceito de autonomia na pedagogia de Paulo Freire

Para tratar sobre práticas educacionais inovadoras que privilegiem e estimulem a autonomia, a criticidade e a criatividade discente, consideramos Paulo Freire como um dos principais referenciais teóricos sobre o conceito de autonomia do professor e do aluno, enquanto sujeitos do processo de construção do conhecimento. Neste tópico da pesquisa abordaremos a contribuição teórica de Freire sobre o conceito de autonomia no processo de ensino e aprendizagem.

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em 19 de setembro de 1921. Foi um dos quatro filhos de Joaquim Temístocles Freire, capitão da Polícia Militar de Pernambuco, e de Edeltrudes Neves Freire, costureira e bordadeira. Freire viveu a infância e juventude em uma família pobre. Os estudos de Paulo Freire começaram em uma pequena escola na casa de uma professora chamada Eunice e duraram aproximadamente um ano. Enfrentando dificuldades econômicas, às vésperas da crise de 1929, aos 8 anos de idade mudou-se com a família para a cidade de Jaboatão, em Pernambuco. Freire perdeu seu pai quando tinha 13 anos, fato que atrasou seus estudos no curso primário e sua entrada curso ginásial, que se deu apenas aos seus 16 anos.²⁰⁹

Paulo Freire formou-se em Direito pela Universidade do Recife, exercendo “a profissão de advogado apenas por cerca de um ano”²¹⁰, optando pelo magistério. Os primeiros oito anos da carreira docente de Freire se deram no Setor de Educação do SESI de Recife, posteriormente, em janeiro de 1961, tomou posse da cadeira de Filosofia e História da Educação na Universidade do Recife e assumiu um lugar no Conselho de Educação de Pernambuco.²¹¹ Apesar de sua atuação como professor universitário, Freire considerava uma vocação o ato de alfabetizar e educar jovens e adultos das camadas sociais mais pobres.

²⁰⁹ BRANDÃO, Carlos. *Paulo Freire: uma vida entre aprender e ensinar*. São Paulo: Ideias e Letras, 2017, p. 19.

²¹⁰ BRANDÃO, 2017, p. 26.

²¹¹ BRANDÃO, 2017, p. 29, 31.

Neste sentido, “a partir de 1963, em Angicos (RN), liderou um programa que alfabetizou 300 pessoas em quarenta e cinco dias”²¹². Esta proposta de alfabetização “previa um letramento dentro de um domínio de conhecimento e de habilitação que a Unesco considerava como *alfabetização elementar* ou *fundamental*, aquela que levava a pessoa alfabetizada a uma apropriação básica de conhecimentos de leitura e escrita”²¹³. O processo de alfabetização, portanto, era aprofundado à medida que o discente passava de um domínio fundamental para o funcional em leitura em escrita. Em virtude dos resultados positivos obtidos com o Método Paulo Freire, como passou a ser chamado, em pouco tempo espalhou-se pelo Brasil.

Em 1964, quando Freire “coordenava o Plano Nacional de Alfabetização do presidente João Goulart”²¹⁴, foi surpreendido pelo golpe de militar de 1964. Segundo Brandão, Paulo Freire foi levado à delegacia policial para explicar-se, esteve preso por alguns dias e depois foi exilado do Brasil”²¹⁵. Buscou asilo na Embaixada da Bolívia, primeiro país a acolher o educador e sua família. Com sua saúde afetada pela altitude de La Paz, “transferiu-se com a família para o Chile, e viveu em Santiago entre novembro de 1964 e abril de 1969”²¹⁶, onde trabalhou junto a outros exilados brasileiros em projetos de educação popular. Freire “também deu aulas nos Estados Unidos e na Suíça e organizou planos de alfabetização em países africanos”²¹⁷.

Paulo Freire retornou ao Brasil apenas em 1979 com um passaporte provisório com o objetivo de definir os termos de seu retorno definitivo ao país. Em junho de 1980 estabeleceu-se com a família em São Paulo, onde foi convidado para ser professor na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e em 1989 se tornou Secretário de Educação do município de São Paulo durante a gestão da prefeita Luiza Erundina. Trabalhou pela implementação do Movimento de Alfabetização (MOVA), que até os dias atuais inspira ações governamentais de alfabetização e educação de jovens e adultos em vários municípios. Freire é um dos educadores mais conhecidos e biografados do mundo, recebeu o título de Doutor Honoris Causa de 50 universidades no Brasil e no exterior.²¹⁸ Morreu de enfarte em 1997 e, “em 13 de abril de 2012, foi sancionada a lei 12.612 que declara o educador Paulo Freire patrono da educação brasileira”²¹⁹.

²¹² SOUZA, Lidiane Ribeiro da Silva de. *Uma proposta didático-pedagógica para o curso superior de Teologia na modalidade EAD com práticas inovadoras*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Centro Universitário Internacional UNINTER, Curitiba, 2016, p. 30.

²¹³ BRANDÃO, 2017, p. 35.

²¹⁴ SOUZA, 2016, p. 30.

²¹⁵ BRANDÃO, 2017, p. 37.

²¹⁶ BRANDÃO, 2017, p. 40.

²¹⁷ SOUZA, 2016, p. 30.

²¹⁸ BRANDÃO, 2017, p. 12, 33, 47, 48.

²¹⁹ SOUZA, 2016, p. 30.

Entre as muitas contribuições teóricas de Paulo Freire, se destaca o conceito de autonomia. O termo autonomia “vem do grego (αὐτονομία) e significa a capacidade de fazer as próprias escolhas, tomar as próprias decisões, sem influências ou condicionamentos externos”²²⁰. Quando aplicado à educação, o conceito de autonomia relaciona-se a uma postura ativa do sujeito em relação a sua aprendizagem. É quando “o formando se conscientiza e assume uma posição de responsabilidade e autoria da sua formação”²²¹. A autonomia, porém, não implica numa postura solitária no processo educacional, mas uma na qual “o discente, enquanto sujeito do mesmo, torna-se peça fundamental do projeto educativo, ao lado do docente que constitui-se em seu principal interlocutor”²²².

Na obra *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire discute princípios que considera fundamentais para a prática educativa, entre eles, a autonomia na relação professor-aluno. Freire ressalta que é necessário que no processo de formação docente fique claro que “o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”²²³. O autor contrapõe o modelo tradicional de educação, denominado de *educação bancária*, no qual o educando é visto como um mero receptor de “conteúdos educativos ou do *conhecimento*, com o objetivo de reproduzir ou manter a ordem vigente”²²⁴.

Na concepção bancária de educação, segundo Freire, “o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber”²²⁵. Nessa perspectiva, o professor ocupa o centro do processo de ensino e aprendizagem, os alunos, por sua vez, são aqueles que arquivam os conhecimentos ministrados pelo docente. A educação “se torna um ato de depositar em que os educandos são os depositários e o educador o depositante”²²⁶. Desta forma, a aprendizagem ocorre na medida em que os educandos se tornam capazes de receber, memorizar e repetir os conteúdos que lhes foram transmitidos.

A educação bancária é descontextualizada da realidade discente, pois não se leva em consideração a participação ativa do educando como construtor do conhecimento, como sujeito que reflete, analisa e age transformando sua realidade. Neste sentido, Paulo Freire afirma que a

²²⁰ LOPES, Luís Fernando; FARIA, Adriano Antônio. *O que e o quem da EAD: história e fundamentos*. Curitiba: Intersaberes, 2013, p. 167.

²²¹ SOUZA, 2016, p. 31.

²²² SOUZA, 2016, p. 31.

²²³ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 67. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021a, p. 24.

²²⁴ SOUZA, 2016, p. 31.

²²⁵ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 77. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021b, p. 81.

²²⁶ FREIRE, 2021b, p. 80.

“visão bancária de educação anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade”²²⁷. A perspectiva bancária se constitui como uma forma distorcida de educação, pois não “há criatividade, não há transformação, não há saber”²²⁸.

A educação bancária é um modelo alienante que impõe a passividade dos educandos em sua relação com os conteúdos geralmente desconectados da realidade social vivenciada por estes. Os alunos não são educados para transformar, mas para adaptar-se ao mundo. Para Freire, o bancarismo é um modelo opressor a serviço dos interesses das classes dominantes que não estão interessadas no desenvolvimento do pensamento crítico, na conscientização dos educandos ou na transformação da realidade, mas sim na adaptação dos oprimidos ao *status quo*.²²⁹

Para Paulo Freire a autonomia na educação assume “um sentido sócio-político-pedagógico. Ela é uma condição de um povo ou pessoa que tenha se libertado, se emancipado das opressões que restringem ou anulam sua liberdade de determinação”²³⁰. É estabelecida uma relação entre autonomia e libertação, pois “quanto menores são as condições de opressão, maiores são as possibilidades de ser para si, ou seja, de ser autônomo”²³¹. Neste sentido, “a libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”²³². À medida que o aluno assume seu papel como sujeito autônomo a educação cumpre sua função humanizadora, libertando-o das estruturas de imposição do saber como ocorre no modelo bancário. Desta forma:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo encha de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicamente (sic) compartimentada, mas nos homens como corpos conscientes e na consciência como consciência intencionada ao mundo.²³³

Promover a autonomia significa “libertar o ser humano de tudo que o oprime, que o impede de realizar sua vocação para ser mais, reconhecendo que a história é um tempo de possibilidades”²³⁴. A educação na perspectiva freiriana implica “a construção de condições para

²²⁷ FREIRE, 2021b, p. 83.

²²⁸ FREIRE, 2021b, p. 83.

²²⁹ FREIRE, 2021b, p. 83-85.

²³⁰ LOPES; FARIA, 2013, p. 173.

²³¹ LOPES; FARIA, 2013, p. 174.

²³² FREIRE, 2021b, p. 93.

²³³ FREIRE, 2021b, p. 94.

²³⁴ LOPES; FARIA, 2013, p. 173.

a efetivação do ser para si em oposição ao ser para o outro”²³⁵, esta “não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo”²³⁶. É perceptível que o bancarismo é incompatível com práticas inovadoras de ensino que busquem desenvolver competências atreladas à autonomia discente como a criticidade, a criatividade, a busca para solução de problemas e a intervenção direta para solução destes.

A educação na perspectiva freiriana deve formar cidadãos aptos para lidar com a “complexidade do mundo e com os desafios que ele propõe”²³⁷. Considera que somente uma educação contextualizada, problematizadora e formadora de sujeitos críticos, reflexivos e autônomos atende de maneira eficaz aos objetivos educacionais proporcionando a aquisição de novas habilidades, atitudes e valores, para que possam viver e conviver em uma sociedade em permanente processo de transformação”²³⁸. Para que este modelo se consolide, a autonomia no processo educacional precisa ser respeitada e garantida, o que Freire considera como “um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”²³⁹. De semelhante modo, a educação cristã não consiste no ato estanque de transmitir conceitualmente as doutrinas religiosas a fim de que os fiéis as memorizem. Ela tem caráter prático-transformador. O fiel que é transformado pela doutrina religiosa deve intervir no meio social em que está inserido transformando sua realidade. Segundo Roney Cozzer:

A Educação Cristã, também, reconhece que o sujeito é de vital importância no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ele necessitará assimilar as verdades centrais da fé cristã e reproduzi-las em seu comportamento diário, influenciando assim a sociedade na qual ele mesmo está inserido. Desse modo, [...] o sujeito interage com o meio e não é mero receptor passivo de conteúdos.²⁴⁰

O/a professor/a tem um papel importante no processo de construção da autonomia, mesmo “que caiba ao aprendiz ir assumindo sua posição de autoria, é necessário um ambiente estimulador e acolhedor”²⁴¹. O/a professor/a, portanto, precisa acolher o/a aluno/a, incentivá-lo e orientá-lo na busca efetiva pelo conhecimento respeitando seus conhecimentos prévios e a valorizando sua curiosidade. Nesse prisma, a prática educativa implica no compromisso

²³⁵ NUNES, Marco Antônio Oliveira. *Autonomia como pressuposto ético para a educação: uma leitura de Paulo Freire*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011, p. 31.

²³⁶ FREIRE, 2021b, p. 94.

²³⁷ KENSKY, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012, p. 64.

²³⁸ KENSKY, 2012, p. 64.

²³⁹ FREIRE, 2021a, p. 58.

²⁴⁰ COZZER, Roney Ricardo. *Contribuições da leitura popular da Bíblia para a formação integral do indivíduo: uma proposta de ensino a partir da educação cristã e de sua cosmovisão*. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Faculdade Batista do Paraná, Curitiba, 2018, p. 66.

²⁴¹ SOUZA, 2016, p. 32.

docente com “a consciência crítica do educando”²⁴², atitude que é fundamental para a construção de sua autonomia.

A relação docente-discente é ressignificada, pois o conhecimento não é construído de forma vertical, depositado pelo professor. É horizontalizado, construído na comunhão entre professores e alunos. Freire considera essa perspectiva um saber fundante da prática educativa e da formação docente na qual professores e alunos são seres inacabados que conscientes desse fato, no processo de ensino e aprendizagem, exercitarão melhor suas capacidades de aprender e ensinar.²⁴³ É “um trabalho de construção da autonomia, que, na seara educacional, é do professor e do aluno, e não uma tarefa somente do professor ou do aluno consigo mesmo”²⁴⁴.

Essa nova relação entre docentes e discentes é denominada por Freire como dialogicidade. Nessa visão, enquanto o/a professor/a ensina, aprende, e enquanto os estudantes aprendem, também ensinam, “entre teoria e prática que se reelaboram mutuamente na construção do conhecimento”²⁴⁵. A perspectiva dialógica implica na mudança de práticas educacionais tradicionalistas para aquelas em que o “desenvolvimento de estratégias garantam a organização de um aprendizado mais interativo e intimamente ligado com as situações reais”²⁴⁶. É através desta nova relação que, segundo Paulo Freire, “se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador”²⁴⁷. De acordo com Roney Cozzer:

Na Educação Cristã reconhece-se que o aprendente é alguém que traz consigo uma capacidade inerente de aprendizagem, na medida em que reage aos impulsos externos. Com efeito, a Educação Cristã requer um esforço prático face aos ensinamentos que são transmitidos aos discentes. Há grande enfoque no aprendente. Num certo sentido, a Educação Cristã centra-se bastante no aprendente, visando a construção do seu caráter à luz das Escrituras.²⁴⁸

O docente na educação cristã deve agir como um facilitador no processo de ensino que tem como objetivo contribuir para a formação caráter cristão dos estudantes. A figura autoritária do professor depositador do saber é substituída pela do mediador da aprendizagem. O conhecimento não é produzido e transferido a partir deste para os educandos, mas em conjunto com estes. Desta forma, “ambos [...] se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e

²⁴² FREIRE, 2021a, p. 31.

²⁴³ FREIRE, 2021a, p. 57, 58.

²⁴⁴ LOPES; FARIA, 2013, p. 173.

²⁴⁵ SOUZA, 2016, p. 32.

²⁴⁶ CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. *A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo*. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 4.

²⁴⁷ FREIRE, 2021b, p. 95.

²⁴⁸ COZZER, 2018, p. 66.

em que os argumentos de autoridade já não valem”²⁴⁹. Na perspectiva dialógica, ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. Os sujeitos se educam mutuamente mediatizados pelo mundo. Considerando esta perspectiva a partir dos objetivos da educação cristã, professor/a e estudantes devem progredir na espiritualidade em conjunto nas diversas situações de aprendizagem experienciadas na EBD.

No modelo bancário a ação docente é dividida em dois momentos: “O primeiro, em que ele, na sua biblioteca ou no seu laboratório, exerce um ato cognoscente frente ao objeto cognoscível, enquanto prepara suas aulas. O segundo, em que frente aos educandos, narra ou disserta a respeito do objeto sobre o qual exerceu o seu ato cognoscente”²⁵⁰. Esse modelo, conforme ressaltado anteriormente, tem por objetivo fazer com que os estudantes recebam por depósito e memorizem os conteúdos ministrados oralmente pelo docente. Freire afirma que nesse tipo de procedimento que “ocorre em nome da preservação da cultura e do conhecimento não há conhecimento, nem cultura verdadeiros”²⁵¹, pois são trabalhados de forma descontextualizada com a realidade discente e sem sua participação ativa na produção.

A partir do pressuposto da dialogicidade a prática docente é problematizadora e engajadora. Não há a distinção em dois momentos da ação educativa envolvendo professores/as e estudantes. O docente “não é sujeito cognoscente em um, e sujeito narrador do conteúdo em outro. É sempre um sujeito cognoscente, quer quando se prepara, quer quando se encontra dialogicamente com os educandos”²⁵². Os estudantes não são mais considerados como recipientes passivos nos quais o/a professor/a deposita o saber. Ambos são investigadores críticos em constante diálogo no processo educativo. Desta forma:

[...] enquanto a prática bancária [...] implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a imersão; a segunda, pelo contrário, busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade.²⁵³

O antagonismo entre a educação bancária e a educação dialógica se mostra na forma como estabelecem a relação entre docente-conteúdos-estudante-mundo conforme apontamos no quadro a seguir:

²⁴⁹ FREIRE, 2021b, p. 96.

²⁵⁰ FREIRE, 2021b, p. 96.

²⁵¹ FREIRE, 2021b, p. 97.

²⁵² FREIRE, 2021b, p. 97.

²⁵³ FREIRE, 2021b, p. 97-98.

Quadro 2. Diferenças entre Educação Bancária e Educação Dialógica²⁵⁴

	Educação Bancária	Educação Dialógica
Docente	É detentor e depositador do conhecimento.	É mediador e sujeito que aprende enquanto ensina.
Conteúdos	São descontextualizados da realidade dos alunos.	São contextualizados, problematizados e construídos por professores e alunos que juntos refletem e agem sobre sua realidade enquanto sujeitos críticos.
Estudante	É mero depósito do conhecimento. Vazio que é, necessita dos depósitos feitos pelo docente.	Seus conhecimentos prévios são reconhecidos e valorizados. É sujeito ativo no processo de construção do conhecimento.
Mundo	O saber é descontextualizado da realidade vivida pelos discentes, não há reflexão e articulação das unidades de conhecimento com a vida dos discentes.	Os conhecimentos são articulados com a realidade e contribuem para que os discentes compreendam, se posicionem e ajam sobre sua realidade.

Quando o processo educativo ocorre nos moldes dialógicos contribui para o desenvolvimento da autonomia, do senso crítico e da ação-reflexão sobre contexto em que se está inserido. A educação, portanto, deve “fomentar nos educandos a curiosidade, a criticidade e a conscientização, que é um esforço de conhecimento crítico dos obstáculos”²⁵⁵ presentes no mundo contemporâneo. Professores/as e estudantes não apenas falam sobre o mundo a partir de recortes conceituais impostos pelo currículo escolar, mas juntos constroem conhecimento e agem no mundo transformando a realidade. Em sua perspectiva sobre a dialogicidade:

Paulo Freire destaca a necessidade de uma razão dialógica comunicativa. A teoria do conhecimento de Freire reconhece que o ato de conhecer e de pensar estão diretamente ligadas à relação com o outro. O conhecimento precisa de expressão e comunicação. Não é um ato solitário.²⁵⁶

A aplicação de práticas inovadoras de ensino alinha-se com a perspectiva freiriana de educação. Neste sentido, é importante que as instituições de ensino, docentes e discentes reflitam sobre o modelo de educação vigente. Uma vez que, segundo Camargo e Daros, “grande parte das instituições de ensino faz uso de métodos tradicionais. [...] O ensino acaba ocorrendo de modo repetitivo, isto é, as aulas acabam por sendo constituídas por falas do professor e audições dos alunos, normalmente desmotivados”²⁵⁷. Essa realidade educacional pode ser observada nas aulas da EBD, conforme apontou-se no primeiro capítulo.

Convém ressaltar que a predominância de práticas tradicionais na EBD, como a aula expositiva, está relacionada com o tipo de mediação pedagógica desta, que é de caráter hermenêutico, isto é, bíblico/teológico e que tem como objetivo a transformação de vidas a

²⁵⁴ Elaboração própria.

²⁵⁵ LOPES; FARIA, 2013, p. 173.

²⁵⁶ COSTA, Carlos Odilon da. *Autonomia em Paulo Freire e a educação indígena*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2005, p. 43.

²⁵⁷ CAMARGO; DAROS, 2018, p. 13.

partir da doutrina religiosa. Conforme ressaltou-se, é o método expositivo o que mais se aproxima da prática litúrgica de pregação. Desta forma, o processo de transformação no modelo educativo da EBD não se restringe a questões metodológicas, mas às concepções sobre aprender e ensinar e dos objetivos da educação cristã que devem transcender o caráter interno e influenciar transformações de ordem social.

Com base nas reflexões freirianas sobre educação, ressaltamos que se faz necessário a implementação de práticas didático-pedagógicas inovadoras que promovam a autonomia do aluno no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, ressaltamos que as metodologias ativas de aprendizagem, como abordaremos nos tópicos seguintes, cumprem esse papel. Uma vez que se concentram no aluno como sujeito da aprendizagem, incentivando sua participação ativa em atividades que contribuem para o desenvolvimento de habilidades como análise crítica, reflexão, pesquisa, busca por soluções para problemas contextualizados com sua realidade, apresentação de resultados etc. A partir da perspectiva ativa de aprendizagem:

A construção do conhecimento passa a ser mediada pelo docente, que atua como um problematizador, ou, melhor, um facilitador, não apenas um transmissor de conhecimento (orador em aulas expositivas). As estratégias pedagógicas fomentam o aprendizado ativo, uma vez que a elaboração e a aplicação permitem a construção interativa do conhecimento.²⁵⁸

Conforme Roney Cozzer, as igrejas brasileiras enfrentam “grandes desafios nas suas instituições que promovem o ensino bíblico. A Escola Bíblica Dominical tem sido vista por muitos como ultrapassada, obsoleta e até mesmo desnecessária”²⁵⁹. Se uma das funções da educação é preparar o estudante para lidar com as complexidades do mundo em que vive, as metodologias ativas podem ser, quando devidamente planejadas e executadas, instrumentos eficazes para este mister.

2.2 A contribuição das Metodologias Ativas para uma aprendizagem significativa

As metodologias ativas de aprendizagem são “estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida”²⁶⁰. Segundo Moran, as metodologias ativas “dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas

²⁵⁸ CAMARGO; DAROS, 2018, p. 17.

²⁵⁹ COZZER, 2018, p. 67.

²⁶⁰ BACICH, Lilian; MORAN, José. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018, [n.p]. *E-book*.

do processo, experimentando, desenhando, criando, com a orientação do professor”²⁶¹. Desta forma, “as metodologias ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando resolver os desafios da prática social ou profissional em diferentes contextos”²⁶².

As metodologias ativas, portanto, promovem uma “inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar aprendizagem”²⁶³. Quando o processo de ensino e aprendizagem ocorre a partir das metodologias ativas é possível problematizar a realidade como estratégia de ensino promovendo “a motivação do discente, pois, diante do problema real, ele examina, reflete, relaciona e passa a atribuir significado às suas descobertas”²⁶⁴. Neste sentido, as metodologias ativas contribuem para uma aprendizagem a partir da resolução de problemas contextualizados com a realidade dos discentes.

É possível considerar “a existência de metodologias ativas nos séculos XIX e XX antes mesmo da criação das tecnologias digitais”²⁶⁵. Bacich e Moran afirmam que as metodologias ativas surgiram “com o movimento Escola Nova, cujos pensadores, como Willian James, John Dewey e Édouard Claparède, defendiam uma metodologia de ensino centrada na aprendizagem pela experiência e no desenvolvimento da autonomia do aprendiz”²⁶⁶. Neste sentido, o modelo tradicional de educação, centrado na transmissão de conhecimentos pelos docentes, passou a ser questionado pelos principais pensadores da época, que defendiam “uma educação pautada na aprendizagem por meio de metodologias mais ativas”²⁶⁷. Conforme Bacich e Moran:

A Escola Nova de John Dewey, pautada pelo aprender fazendo (learning by doing) em experiências com potencial educacional, se faz presente em tempos de metodologias ativas integradas com as TDIC. Dewey propôs uma educação entendida como processo de reconstrução e reorganização da experiência pelo aprendiz, orientada pelos princípios de iniciativa, originalidade e cooperação com vistas a liberar suas potencialidades.²⁶⁸

Dewey defendia que os métodos de ensino deveriam promover o estreitamento da relação entre teoria e prática, pois “o aprendizado ocorre se inserindo no contexto diário do

²⁶¹ BACICH; MORAN, 2018, [n.p].

²⁶² CAMARGO; DAROS, 2018, [n.p].

²⁶³ BACICH; MORAN, 2018, [n.p].

²⁶⁴ CAMARGO; DAROS, 2018, [n.p].

²⁶⁵ FERRARINI, Roseli; SAHEB, Daniele; TORRES, Patricia Lupion. Metodologias ativas e tecnologias digitais: aproximações e distinções. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 57, n. 52, p. 1-30, 2019, p. 1.

²⁶⁶ BACICH; MORAN, 2018, [n.p].

²⁶⁷ CAMARGO; DAROS, 2018, p. 8.

²⁶⁸ BACICH; MORAN, 2018, [n.p].

aluno”²⁶⁹. A educação deve “propiciar uma reconstrução permanente das experiências dos estudantes articulada com a vida”²⁷⁰. Neste sentido, “o pensamento não pode ocorrer isolado da ação, cabendo ao professor apresentar os conteúdos na forma de questões ou problemas, e não dar de antemão respostas ou soluções prontas”²⁷¹. O papel do/a professor/a, portanto, é criar condições para que o aluno desenvolva suas capacidades de raciocínio e de elaborar os conceitos que posteriormente serão confrontados com o conhecimento sistematizado. O ideário educacional de Dewey é que:

[...] a educação não é a preparação para a vida, ela acompanha a própria vida, o desenvolvimento do ser humano, sua autonomia e aprendizagem por meio da experiência e da reflexão sobre a experiência que impulsiona estabelecer relações, tomar consciência, construir conhecimento e reconstruir a experiência.²⁷²

A concepção educacional proposta por Dewey surgiu no contexto da Segunda Revolução Industrial, momento em que se deu “o avanço e consolidação da nova ordem social no mundo Ocidental”²⁷³, a ordem burguesa. Nesse contexto, emergiu uma “nova tendência educacional na Europa do século XIX, a Pedagogia Nova, comumente chamada de escolanovismo”²⁷⁴. Essa nova proposta educacional tinha como objetivo formar um novo tipo de trabalhador que se adequasse ao modelo de produção do mundo industrial europeu. No que tange ao método ensino da Escola Nova, este:

[...] baseia-se na centralidade do aluno no processo educativo, enquanto que o professor é compreendido como mediador do aprendizado, ou seja, responsável por mediar a construção do “conhecimento”. E, este “conhecimento” deve ser gestado e desenvolvido a partir da curiosidade do aluno. Nesta perspectiva, o aluno se desenvolve por intermédio de experiências vivenciadas, por meio da autogestão, do aprendizado empírico – na busca “ativa e significativa” pelo conhecimento. É o aprender fazendo.²⁷⁵

John Dewey, um dos principais pensadores da Escola Nova, também denominada de escola ativa, exerceu influência sobre Kilpatrick, teórico que “contribuiu ao expor o método de trabalho com projetos”²⁷⁶. Para Kilpatrick, o processo de ensino e aprendizagem deve partir de problemas reais, do cotidiano dos discentes e “todas as atividades curriculares podem realizar-

²⁶⁹ CAMARGO; DAROS, 2018, p. 8.

²⁷⁰ CAMARGO; DAROS, 2018, p. 8.

²⁷¹ CAMARGO; DAROS, 2018, p. 8.

²⁷² BACICH; MORAN, 2018, [n.p]. *E-book*.

²⁷³ OLIVEIRA, Sandy Naédia Lucas de; CHAVES, Maria Luana Teixeira; PINTO, Francisca Valmira Almeida; ARAUJO, Jéssika Candido. A escolanovista: uma superação do modelo tradicional? *Seminário Gepráxis*, Vitória da Conquista, v. 7, n. 7, p. 559-570, 2019, p. 559.

²⁷⁴ OLIVEIRA; CHAVES; PINTO; ARAUJO, 2019, p. 559.

²⁷⁵ OLIVEIRA; CHAVES; PINTO; ARAUJO, 2019, p. 560.

²⁷⁶ CAMARGO; DAROS, 2018, p. 8.

se por meio de projetos, sem a necessidade de uma organização diferenciada”²⁷⁷. Neste sentido, o processo educativo deve ser planejado e executado a partir de projetos que conectem a realidade do estudante com os conhecimentos historicamente construídos visando a consolidação de uma aprendizagem significativa.

No Brasil, os pressupostos teóricos e metodológicos de Dewey e Kilpatrick foram disseminados “por meio do movimento Escola Nova, iniciado no ano de 1932”²⁷⁸. Esse movimento emergiu em meio a transformações sociopolíticas e econômicas, destacando-se “os processos de industrialização e urbanização do país, que resultaram no êxodo rural (levas de migrantes abandonaram a zona rural em direção aos grandes centros urbanos na busca de assegurar sua sobrevivência) e no avanço modernizador do país”²⁷⁹. As propostas pedagógicas escolanovistas, sobretudo as de Dewey e Kilpatrick:

[...] foram disseminadas no Brasil principalmente por Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Naquela época, os conceitos científicos não eram construídos juntamente com os alunos, que deveriam apenas memorizar os conhecimentos aprendidos. Desse modo, impossibilitava uma melhor inserção e participação dos estudantes em seus ambientes sociais. Nesse sentido, o ideário da Escola Nova veio para contrapor o ensino tradicional, colocando o aluno no centro do processo e enfatizando a necessidade do protagonismo durante a aprendizagem.²⁸⁰

É perceptível que o movimento escolanovista critica o modelo tradicional de educação vigente no Brasil. O processo de ensino e aprendizagem tradicional é centrado no/a professor/a, que em sala de aula é considerado/a a autoridade máxima em termos de conhecimento e/ou experiência. O estudante, por sua vez, é aquele que, semelhante a uma caixa vazia, recebe passivamente os conhecimentos depositados pelo/a professor/a que “normalmente, utilizava apenas o livro e o quadro como recurso didático”²⁸¹. A relação docente-estudante no modelo tradicional era pautada na transmissão pelo docente e memorização pelos discentes, o que era criticado por criar um abismo nesta relação por desconsiderar as especificidades de cada educando e contribuiu para que este modelo passasse a ser visto “não só como ineficaz, mas danoso ao desenvolvimento e aprendizado dos alunos”²⁸².

O manifesto dos pioneiros da Educação Nova é um marco no processo de formação do sistema pedagógico brasileiro, pois “consolidou a visão da elite intelectualizada que buscava interferir no modelo socioeducacional vigente”²⁸³. Esse documento que foi instituído durante a

²⁷⁷ CAMARGO; DAROS, 2018, p. 9.

²⁷⁸ CAMARGO; DAROS, 2018, p. 9.

²⁷⁹ OLIVEIRA; CHAVES; PINTO; ARAUJO, 2019, p. 561.

²⁸⁰ CAMARGO; DAROS, 2018, p. 9.

²⁸¹ OLIVEIRA; CHAVES; PINTO; ARAUJO, 2019, p. 564.

²⁸² OLIVEIRA; CHAVES; PINTO; ARAUJO, 2019, p. 564.

²⁸³ OLIVEIRA; CHAVES; PINTO; ARAUJO, 2019, p. 562.

IV Conferência Nacional se pautava na “defesa da escola pública obrigatória, laica e gratuita e pelos princípios pedagógicos renovados”²⁸⁴. O manifesto, segundo Libânia Nacif, visava consolidar “o projeto educacional que defende, apresentando-o como o mais adequado para a reconstrução do país segundo o ideal republicano”²⁸⁵. Neste sentido, buscava-se “promover uma total renovação de hábitos, comportamentos e modos de pensar do homem brasileiro”²⁸⁶ a partir de um novo modelo de educação.

As ideias da Escola Nova foram criticadas no Brasil e Dewey “passou a ser visto por muito tempo como defensor de uma educação elitista, pelos que se consideravam renovadores, e, pela direita, como um esquerdista americano que era preciso rasurar”²⁸⁷. Apesar das críticas aos expoentes, os pressupostos escolanovistas influenciaram significativamente a educação brasileira. É possível relacionar a predominância de práticas tradicionais na educação religiosa das ADs e a resistência institucional contra programas de formação teológica ao contexto educacional brasileiro no qual predominava a Pedagogia Tradicional e se demonstrava antipatia a tendências inovadoras de Ensino.

Segundo Claiton Pommerening, “se o Brasil tinha problemas com sua educação, quanto mais uma igreja cuja esmagadora maioria era composta por pobres iletrados, levando-se em conta que em 1920, o Brasil tinha 69,9% da população analfabeta e em 1940 ainda eram mais da metade da população, ou seja, 56,2%”²⁸⁸. O autor destaca que nesse período a formação de obreiros e pastores das ADs se dava no modelo de “imitação e observação, em que o neófito permanece junto do mais experiente até que aprenda e aprenda todas as técnicas religiosas”²⁸⁹, sendo a EBD um dos espaços educativos para tal formação.

A partir da proposta da Nova Escola, outras possibilidades metodológicas foram sendo criadas ao longo do século XX, como aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem baseada em problemas, estudo de caso, aprendizagem por pares, sala de aula invertida etc. Estas propostas são exemplos de metodologias ativas de aprendizagem que podem contribuir para transformar a sala de aula num espaço:

[...] privilegiado de cocriação, *maker*, de busca de soluções empreendedoras, em todos os níveis, onde estudantes e professores aprendam a partir de situações concretas,

²⁸⁴ GUIRALDELLI JR., P. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994, p. 42.

²⁸⁵ XAVIER, Libânia Nacif. *Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002, [n.p].

²⁸⁶ OLIVEIRA; CHAVES; PINTO; ARAUJO, 2019, p. 562.

²⁸⁷ VAGULA, 2014, p. 8.

²⁸⁸ POMMERENING, Claiton Ivan. *Fábrica de pastores: interfaces e divergências entre educação teológica e fé cristã comunitária na teologia pentecostal*. Tese (Doutorado em Teologia) – Faculdades EST, São Leopoldo, 2015, p. 56.

²⁸⁹ POMMERENING, 2015, p. 56.

desafios, jogos, experiências, vivências, problemas, projetos, com os recursos que têm em mãos: materiais simples ou sofisticados, tecnologias básicas ou avançadas. O importante é estimular a criatividade de cada um, a percepção de que todos podem evoluir como pesquisadores, descobridores, realizadores; que conseguem assumir riscos, aprender com os colegas, descobrir seus potenciais. Assim, o aprender se torna uma aventura permanente, uma atitude constante, um progresso crescente.²⁹⁰

A aprendizagem ativa ressignifica a relação docente-discente no processo de ensino e aprendizagem, pois o/a professor/a não é um/a transmissor/a de conteúdos e os estudantes não são meros receptores de informação. Na educação ativa o “professor como orientador ou mentor ganha relevância. O seu papel é ajudar os alunos a irem além de onde conseguiriam ir sozinhos, motivando, questionando, orientando”²⁹¹. O estudante, por seu turno, é o protagonista do processo. Segundo Tatiane Barbosa, propostas educacionais dessa natureza objetivam levar o educando a “refletir criativamente, [...] procedendo como cidadão ativo e participativo em uma sociedade democrática e em permanente evolução”²⁹².

Para que a escola se transforme num espaço de aprendizagem ativa, “todo o ambiente escolar – gestão, docência, espaços físicos e digitais – precisa ser acolhedor, aberto, criativo e empreendedor”²⁹³, ideal que não condiz com a realidade de muitos espaços educacionais no Brasil marcados pela memorização, repetição e controle. De acordo com Fausto Camargo e Thuinie Daros “as instituições de ensino precisam organizar, em seus currículos e cursos, atividades integradoras da prática com a teoria, do compreender com o vivenciar, o fazer e o refletir, de forma sistemática, em todas as áreas e durante todo o processo de profissionalização”²⁹⁴.

Desenvolver o processo educativo a partir das metodologias ativas de aprendizagem significa:

[...] redirecionamento de posturas, estratégias, formas de pensar, de avaliar, de organizar e planejar a aprendizagem nas salas de aula presenciais e virtuais. Trata-se de encantar, envolver, dinamizar, desafiar, criar, protagonizar a forma de ensinar e aprender. É todo um movimento de transformação, mudança e adaptação nas rotinas escolares de trabalhar a construção dos saberes com olhar nos pilares da educação do século XXI: aprender a conhecer, aprender a conviver, aprender a ser e aprender a fazer.²⁹⁵

²⁹⁰ BACICH; MORAN, 2018, [n.p]. *E-book*.

²⁹¹ BACICH; MORAN, 2018, [n.p]. *E-book*.

²⁹² BARBOSA, Tatiane Alves Maciel. Protagonismo do aluno e uso de metodologias ativas em prol da aprendizagem significativa e da educação humanista. *Revista de Educação ANEC*, Brasília, a. 40, n. 154, p. 32-56, 2017, p. 36.

²⁹³ BACICH; MORAN, 2018, [n.p]. *E-book*.

²⁹⁴ CAMARGO; DAROS, 2018, p. 10.

²⁹⁵ GUIMARÃES, Ana Lucia. Metodologias ativas: empatia, humildade e protagonismo na sala de aula em tempos de docência online. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS – ENCONTRO

Segundo Camargo e Daros, as metodologias ativas de aprendizagem estão “alicerçadas na autonomia, no protagonismo do aluno. Têm como foco o desenvolvimento de competências e habilidades, com base na aprendizagem colaborativa e na interdisciplinaridade”²⁹⁶. Bacich e Moran ressaltam que “as metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor”²⁹⁷. Neste sentido, as metodologias ativas de aprendizagem proporcionam:

Desenvolvimento efetivo de competências para a vida profissional e pessoal; visão transdisciplinar do conhecimento; visão empreendedora; o protagonismo do aluno, colocando-o como sujeito da aprendizagem; o desenvolvimento de nova postura do professor, agora como facilitador, mediador; a geração de ideias e de conhecimento e a reflexão, em vez de memorização e reprodução de conhecimento.²⁹⁸

Constata-se, portanto, que as metodologias ativas são métodos de ensino e aprendizagem centrados no estudante e que buscam desenvolver sua autonomia. Neste sentido, “o uso de metodologias ativas de aprendizagem desenvolve competências pessoais e profissionais, além daquelas desenvolvidas na aula tradicional”²⁹⁹. Dale elenca sete formas diferentes de aprendizagem e apresenta a taxa de aprendizagem em cada uma. As quatro primeiras são relacionadas à aula tradicional, como: assistir a uma palestra ou aula expositiva (5%), fazer uma leitura (10%), utilizar recursos audiovisuais (20%) ou demonstrar algo (30%). As outras três maneiras se enquadram nas metodologias ativas de aprendizagem: argumentar (50%), praticar o conhecimento (75%) e ensinar os outros (85%).³⁰⁰

Neste sentido, para que o processo de ensino e aprendizagem alcance seus objetivos é necessário repensar as práticas didático-pedagógicas nas instituições de ensino, pois o “modelo tradicional nem sempre proporciona a retenção de conhecimento necessária à prática profissional”³⁰¹, mostrando-se inconsistente com as necessidades atuais. As metodologias ativas de aprendizagem, por seu turno, se constituem como uma possibilidade de preenchimento dessa lacuna, pois combinam “de forma equilibrada, atividades, desafios e informação contextualizada”³⁰². A seguir, apresenta-se exemplos de metodologias ativas de aprendizagem

DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (CIET:EnPED), 2018, São Carlos. *Anais...* São Carlos: CIET:EnPED, 2018. p. 1-12. [pdf]. p. 3.

²⁹⁶ CAMARGO; DAROS, 2018, p. 16.

²⁹⁷ BACICH; MORAN, 2018, [n.p]. *E-book*.

²⁹⁸ CAMARGO; DAROS, 2018, p. 16.

²⁹⁹ CAMARGO; DAROSS, 2018, p. 16.

³⁰⁰ DALE, E. *Edition of audio-visual methods in teaching*. 3. ed. New York: Dryden, 1969, [n.p].

³⁰¹ CAMARGO; DAROS, 2018, p. 16.

³⁰² BACICH; MORAN, 2018, [n.p]. *E-book*.

que podem ser aplicadas em diferentes contextos educacionais de acordo com as necessidades, recursos e planejamento docente, e que contribuem para o protagonismo estudantil.

2.3 Metodologias Ativas e sua aplicabilidade na Escola Dominical

Neste tópico apontamos cinco metodologias ativas que podem ser aplicadas nas aulas da EBD com o objetivo de promover uma educação ativa, reflexiva e contextualizada com a realidade dos educandos, ressaltando seu surgimento, o papel docente e discente no processo, a sequência didática, a avaliação e as vantagens de sua aplicabilidade. Vale ressaltar que a escolha destas metodologias ativas se deu com base em nossa experiência docente e pela possibilidade de adequação destas ao contexto educacional da EBD. Outras metodologias ativas também podem ser aplicadas desde que devidamente planejadas e adequadas à realidade da educação religiosa.

Entre as possibilidades metodológicas para o desenvolvimento de uma aprendizagem ativa, ressaltamos a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP). Essa metodologia foi idealizada por Kilpatrick, nos EUA, em 1919, com base nas ideias de Dewey. O autor pretendia desenvolver um modelo educacional no qual temas e problemas reais e de interesse dos estudantes fossem trabalhados em sala de aula levando-os a reconstruir e reorganizar suas experiências, processo que segundo defendia, consistia na concretização da aprendizagem. Essa metodologia recebeu diferentes denominações durante o século XX, como centros de interesses e método de projetos, nos anos 1920, trabalhos por temas, anos 1960, e projetos de trabalho, durante os anos 1980.³⁰³

A ABP ou *Project-based Learning*, como também é chamada, “propõe que sejam feitos projetos com os alunos. Os alunos aprenderiam executando o projeto”³⁰⁴. Todavia, é preciso estabelecer uma diferença entre projetos genéricos, tarefas, exercícios e atividades feitas em aulas para fixação de conteúdo daquilo que é proposto pela ABP, que consiste numa “metodologia de aprendizagem em que os alunos se envolvem com tarefas e desafios para resolver um problema ou desenvolver um projeto que tenha ligação com a sua vida fora da sala de aula”³⁰⁵. Os projetos, portanto, são “formas estruturadas e planejadas que resultam no objetivo proposto inicialmente”³⁰⁶, haja vista que:

³⁰³ BACICH; MORAN, 2020, [n.p]. *E-book*.

³⁰⁴ COSTA, Yanko Yanez Keller da. *Aprendizagem baseada em projetos*. Curitiba: Contentus, 2020, p. 14.

³⁰⁵ BACICH; MORAN, 2020, [n.p]. *E-book*.

³⁰⁶ COSTA, 2020, p. 15.

Diferentemente de uma sequência didática, em um projeto de aprendizagem há preocupação em gerar um produto. Porém, esse produto não precisa ser um objeto concreto. Pode ser uma ideia, uma campanha, uma teoria, etc. A grande vantagem de gerar esse produto é criar oportunidades para o aluno aplicar o que está aprendendo e também desenvolver algumas habilidades e competências.³⁰⁷

O projeto deve ser planejado e consolidado a partir de temas de interesse dos educandos de modo que efetive o desenvolvimento de suas “habilidades de pensamento crítico e criativo e a percepção de que existem várias maneiras de se realizar uma tarefa, competências tidas como necessárias para o século XXI”³⁰⁸. É perceptível que a ABP é uma metodologia de ensino que protagoniza os estudantes no processo de ensino e aprendizagem, pois se consolida a partir de temas conectados com sua realidade operacionalizando atividades como pesquisa, análise, questionamento e produção. Outro ponto importante sobre essa metodologia é que ela “adota o princípio da aprendizagem colaborativa, baseada no trabalho coletivo”³⁰⁹, contribuindo para o trabalho em equipe, uma competência fundamental na sociedade.

O papel do/a professor/a nesta metodologia de ensino é “conhecer os alunos, seus interesses e problemáticas significativas; conhecer o currículo escolar para articulação dos projetos; realizar negociações com os alunos, facilitar os passos seguintes, mediar o conhecimento a ser construído e orientar todo o processo”³¹⁰. O docente avalia os alunos “de acordo com o desempenho durante as atividades e na entrega dos projetos”³¹¹. Durante a realização do projeto há possibilidade de paradas para reflexão, feedback, ajustes, discussão e refinamento das ideias e ações. A ação docente assume sua dimensão mediadora e orientadora no processo.

No que tange à sequência didática, é importante que sejam criadas “questões orientadoras, que vão direcionar o contexto do projeto”³¹². Neste sentido, diferentes etapas podem ser contempladas na realização do projeto, tais como “a exploração e problematização do tema de estudo, sua contextualização, a realização de *brainstorming* para possíveis soluções ou criação do produto esperado”³¹³. Para o bom desenvolvimento do projeto, também é necessário deixar claro quais são as etapas de realização, a “busca de informações em diferentes fontes (inclusive com aulas de campo), entrevistas, observações e experimentação, além de contato com especialistas, registro e reflexões para compreensão, construção e aplicação de

³⁰⁷ BACICH; MORAN, 2020, [n.p]. *E-book*.

³⁰⁸ BACICH; MORAN, 2020, [n.p]. *E-book*.

³⁰⁹ BACICH; MORAN, 2020, [n.p]. *E-book*.

³¹⁰ FERRARINI; SAHEB; TORRES, 2019, p. 10.

³¹¹ BACICH; MORAN, 2020, [n.p]. *E-book*.

³¹² COSTA, 2020, p. 15.

³¹³ FERRARINI; SAHEB; TORRES, 2019, p. 9.

conceitos”³¹⁴. Ao fim do processo os alunos devem apresentar um produto, que segundo Bacich e Moran, “não precisa ser um objeto concreto. Pode ser uma ideia, uma campanha, uma teoria, etc”³¹⁵.

Existem diferentes tipos de projetos que se enquadram na ABP, tais como: 1. Exercício-projeto: aplicado geralmente contemplando apenas uma disciplina escolar; 2. Componente-projeto: modelo desenvolvido de forma independente das disciplinas curriculares; 3. Abordagem-projeto: quando o projeto é aplicado de maneira interdisciplinar; 4. Currículo-projeto: quando não é possível identificar uma estrutura disciplinar, pois todas foram diluídas a serviço do projeto. Também é possível classificar os projetos conforme seus objetivos, como explicar algo já conhecido (projeto pedagógico), pesquisar uma nova solução (projeto científico) e/ou construir um novo produto (projeto criativo).³¹⁶

Para aplicar a ABP na EBD, o/a professor/a precisa conhecer a realidade social, religiosa e educacional dos discentes. A partir disso, discutir com os alunos temas e situações problema que sejam de interesse destes e que estejam conectados com o currículo. Após a delimitação do tema e/ou problema a ser trabalhado durante o projeto, o docente precisa definir as etapas do projeto, selecionar e apresentar fontes que auxiliem os alunos na construção do produto final. O projeto pode seguir um cronograma dividido em três fases: 1. Início do trimestre letivo: apresentação do projeto; 2. Durante o trimestre letivo: construção do produto final pelos estudantes em cooperação com o/a professor/a; 3. Encerramento do trimestre letivo: os educandos apresentam o produto final à classe ou à igreja.

Outra metodologia ativa que julgamos relevante é a *Problem-Based-Learning* (PBL), no Brasil conhecida como Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)³¹⁷. Essa metodologia surgiu “na década de 1960 na McMaster University, no Canadá, inicialmente aplicada em escolas de medicina”³¹⁸, e na Maastricht University, na Holanda. Posteriormente “se expandiu para outros países, áreas do conhecimento e níveis de ensino (além do superior) e é objeto de pesquisas e eventos científico-acadêmicos atuais, e próprios, que analisam a consolidação do método”³¹⁹. A PBL, segundo Helbe Herarth, “tem como base a apresentação de um problema real pelo professor e a investigação desse problema pelos alunos, considerando suas causas e

³¹⁴ FERRARINI; SAHEB; TORRES, 2019, p. 9.

³¹⁵ BACICH; MORAN, 2020, [n.p]. *E-book*.

³¹⁶ BACICH; MORAN, 2020, [n.p]. *E-book*.

³¹⁷ Nesta pesquisa usaremos a sigla que remete à denominação em língua inglesa (PBL) para diferenciá-la da Aprendizagem Baseada em Projetos, que se adotou a sigla ABP.

³¹⁸ HERARTH, Helbe Heliamara. *Aprendizagem baseada em problemas*. Curitiba: Contentus, 2020, p. 8.

³¹⁹ FERRARINI; SAHEB; TORRES, 2019, p. 11.

efeitos, para chegar a possibilidades de solução”³²⁰. Neste sentido, PBL não é uma metodologia que resolve problemas, mas que projeta soluções viáveis em consonância com a situação-problema proposta pelo/a professor/a.

Nessa metodologia de ensino, “o disparador principal do processo de ensino e aprendizagem é o problema ou a situação problema”³²¹. O problema é fator que enquadra o estudante como o centro do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que este será protagonista na busca por possíveis respostas e/ou soluções. Para isso, “é necessário construir situações-problema que vão estruturar essa aprendizagem, de modo que esses cenários ou problemas sejam situações que se caracterizem como um problema para os alunos”³²². Desta forma, para uma aplicação correta dessa metodologia é preciso que o docente elabore um cenário de aprendizagem com início e fim bem definidos.

Seguindo o modelo da *Havard Medical School*, Bacich e Moran apresentam três fases para o planejamento de atividades ligadas à PBL: 1. Envolve a identificação do(s) problema(s), a formulação de hipóteses, a solicitação de dados adicionais, a identificação de temas de aprendizagem, a elaboração do cronograma de aprendizagem e o estudo independente; 2. Envolve o retorno ao problema, a crítica e aplicação das novas informações, a solicitação de dados adicionais, a redefinição do problema, a reformulação de hipóteses, a identificação de novos temas de aprendizagem e a anotação das fontes; 3. Por fim, o retorno ao processo, a síntese da aprendizagem e a avaliação.³²³

Neste sentido, embora o estudante seja o protagonista no processo de ensino e aprendizagem, o planejamento bem definido das diferentes etapas e a orientação docente são fundamentais para que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados. O/a professor/a também “atua em um grupo tutorial de apoio aos estudantes. Cria situações de aprendizagem em colaboração com demais colegas. É o facilitador do processo de aprendizado, do trabalho em grupo e da comunicação entre alunos”³²⁴, articulando o problema à realidade dos estudantes.

Ferrarini, Sahebe e Torres sugerem sete passos didáticos para a aplicação da PBL:

1. Identificação do cenário do problema – termos e conceitos novos.
2. Definição do problema por meio da análise dos fatos advindos do cenário.
3. Formulação de hipóteses sobre possíveis soluções com o conhecimento existente.
4. Identificação de novas necessidades de aprendizado, elaborando um plano de estudos [...].
5. Realização de pesquisa em busca do novo aprendizado – auto direcionado e com socialização no grupo.
6. Aplicação dos novos conhecimentos gerando novas

³²⁰ HERARTH, 2020, p. 8.

³²¹ CAMARGO; DAROS, 2018, p. 43.

³²² CAMARGO; DAROS, 2018, p. 43.

³²³ BACICH; MORAN, 2020, [n.p]. *E-book*.

³²⁴ FERRARINI; SAHEB; TORRES, 2019, p. 12.

hipóteses e selecionando a melhor solução, sua elaboração e apresentação. 7. Avaliação, abstração e reflexão sobre o processo de aprendizado.³²⁵

Convém ressaltar que, embora sejam semelhantes, a PBL se diferencia da ABP, pois “o foco na aprendizagem baseada em problemas é a pesquisa de diversas causas possíveis para um problema [...], enquanto na aprendizagem baseada em projetos procura-se uma solução específica (construir uma ponte)”³²⁶. Estas metodologias ativas centram-se no protagonismo estudantil, mas possuem percursos didáticos e escopo diferentes sobre como o conhecimento é construído. A PBL contribui para uma aprendizagem ativa desenvolvendo habilidades como memória de longo prazo, pensamento crítico, profundo conhecimento sobre a área estudada e fortalecimento nas pesquisas.

A PBL pode ser aplicada na EBD visando engajar os estudantes na busca por soluções para problemas ligados à sua comunidade religiosa e à sociedade na qual estão inseridos. Como exemplo de sua aplicabilidade, considerando que no trimestre letivo esteja previsto trabalhar o tema *O propósito da verdadeira prosperidade*³²⁷, cuja abordagem destaca que ajudar o próximo é uma ordenança divina para o cristão. No início do trimestre o/a professor/a socializaria o tema “pobreza” com os alunos, discutiria com estes os possíveis motivos da existência desta na sociedade e apresentaria hipóteses de como os cristãos podem contribuir para diminuição de seus impactos. Em seguida, dividiria a classe em três equipes³²⁸ e solicitaria que cada uma preparasse um plano de ação envolvendo a temática com a realidade de sua cidade, bairro, rua ou igreja. Os planos seriam discutidos e ajustados em sala pelo/a professor/a e pelos estudantes, colocados em prática na comunidade e por fim apresentados os resultados do processo à classe ou igreja ao final do trimestre.

Outra metodologia ativa relevante é o Estudo de Caso. Esta surgiu na década de 1880 na Escola de Direito de Harvard, criada por Christopher Langdell. A metodologia sofreu alterações ao longo do tempo para ser utilizada nas áreas gerenciais. No Brasil, o estudo de caso tem se popularizado principalmente em áreas como a sociologia, o direito e administração, todavia, ainda é pouco utilizada no país e com pouca literatura e pesquisas a respeito.³²⁹ Segundo Camargo e Daros, o estudo de caso é “um instrumento valioso, pois nos desafia a raciocinar, argumentar, negociar e refletir”³³⁰.

³²⁵ FERRARINI; SAHEB; TORRES, 2019, p. 12.

³²⁶ BACICH; MORAN, 2020, [n.p]. *E-book*.

³²⁷ Tema da lição 12 da revista *Lições Bíblicas* do primeiro trimestre de 2012 que trata sobre a relação da prosperidade material e espiritual do cristão a partir da visão religiosa da igreja.

³²⁸ A quantidade de equipes pode ser alterada de acordo com a realidade da classe.

³²⁹ FERRARINI; SAHEB; TORRES, 2019, p. 14.

³³⁰ CAMARGO; DAROS, 2018, p. 44.

Neste sentido, o “estudo de caso é um instrumento pedagógico que apresenta um problema a ser solucionado.”³³¹. Para tanto, são apresentados “relatos de situações ocorridas no mundo real [...] aos estudantes com a finalidade de prepará-los para a prática ao mesmo tempo em que se ensina a teoria”³³². Este problema apresentado aos discentes não possui uma solução pré-definida, sendo necessário “identificar o problema, analisar evidências, desenvolver argumentos lógicos, avaliar e propor soluções”³³³. É, portanto, uma metodologia que “revela características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real”³³⁴.

Para aplicação dessa metodologia, Fausto Camargo Thuinie Daros propõem a seguinte sequência didática:

1. Os alunos deverão formar grupo de no mínimo três e no máximo cinco alunos.
2. O professor relata ou distribui o problema a ser compreendido. O problema a ser compreendido é (xxx)?
3. Com o problema, os alunos devem definir objetivos que os ajudem a resolvê-lo. Para isso, é preciso cumprir os objetivos: 1. (xxx); 2. (xxx); n. (xxx).
4. Para responder o problema, o professor deve elaborar perguntas que possa fazer aos colegas e/ou demais alunos da faculdade. Cada grupo terá que entrevistar 10 pessoas. Exemplo: Qual é o significado de (xxx) para você? Pode indicar algumas ideias? O que vem à sua mente quando se fala de (xxx)? O professor deve atribuir uma nota de 1 a 5, indicando a importância da (xxx) para você.
5. Após entrevistar outros alunos – dependendo do tamanho da turma – os alunos podem entrevistar colegas da mesma sala de aula, para então voltar e escrever o caso.
6. O caso deverá conter: Introdução [...]. Apresentação das informações coletadas [...]. Relato sobre a percepção dos alunos [...]. Considerações finais.
7. Deve-se lembrar que o estudo de caso deverá ser um texto de três páginas no máximo. Deve-se solicitar aos alunos que explorem sua capacidade de síntese e argumentação [...]. Outra estratégia que pode ser utilizada é a de narrar histórias. Neste caso, serão narradas as histórias de vidas dos alunos acerca do tema.³³⁵

O papel do/a professor/a é atuar como um mediador no processo, ao elaborar ou selecionar os casos a serem trabalhados, apresentar o referencial teórico para os discentes, selecionar as estratégias para aplicação do método, valorizando a discussão em grupo, conduzir de maneira organizada os debates, analisar a participação dos estudantes e apresentar e estimular diferentes pontos de vista sobre o tema. O papel dos educandos, por seu turno, consiste em serem responsáveis por preparar e definir seus argumentos, ouvir e respeitar os diferentes pontos de vista e posicionar-se de maneira coerente mantendo a qualidade do debate.³³⁶

³³¹ CAMARGO; DAROS, 2018, p. 44.

³³² FERRARINI; SAHEB; TORRES, 2019, p. 14.

³³³ CAMARGO; DAROS, 2018, p. 44.

³³⁴ CAMARGO; DAROS, 2018, p. 44.

³³⁵ CAMARGO; DAROS, 2018, p. 45-46.

³³⁶ FERRARINI; SAHEB; TORRES, 2019, p. 14.

É perceptível que o estudo de caso é uma metodologia ativa de aprendizagem relevante, pois protagoniza os estudantes na construção do conhecimento desenvolvendo “vários processos cognitivos importantes para a aprendizagem mais profunda, ou seja, indo além da constatação e da memorização”³³⁷. Além disso, contribui para o desenvolvimento de competências educacionais e profissionais fundamentais, como: argumentação oral, trabalho em equipe, resolução de problemas e tomada de decisão.³³⁸

De maneira semelhante à PBL, o estudo de caso é uma metodologia focada na busca por respostas para problemas. Para utilizá-la na EBD, o/a professor/a pode identificar alguma situação problema que ocorre em sua comunidade religiosa, como por exemplo *o(s) motivo(s) de a EBD não possuir uma frequência de alunos equivalente ao número de membros da igreja*. A partir da socialização do problema, os estudantes definirão os objetivos que os auxiliarão na resolução do problema e em seguida aplicarão um questionário relacionado com o caso em análise elaborado previamente pelo docente. A partir dos dados coletados nas entrevistas, os discentes construirão um relatório final não qual deverão apresentar suas considerações sobre o caso analisado e socializá-lo em sala com o/a professor/a e os demais membros da classe.

A metodologia ativa *Peer instruction* (PI) foi criada pelo professor Eric Mazur, da Universidade de Harvard, nos EUA, para a disciplina de física introdutória no final dos anos 1990. A PI também foi testada em outras instituições acadêmicas como a Universidade de Massachusetts, na Universidade de Lowell e na Universidade Estadual da Palachia.³³⁹ A instrução por pares, como também é chamada, foi criada “com o intuito de proporcionar que os alunos se engajem no processo de aprendizagem”³⁴⁰. A PI “consiste em fazer com que os alunos aprendam enquanto debatem entre si, provocados por perguntas conceituais de múltipla escolha, direcionadas para indicar as dificuldades dos alunos e promover uma oportunidade de pensar sobre conceitos desafiadores”³⁴¹ e “exporem suas ideias acerca do conteúdo trabalhado em sala de aula”³⁴².

Essa metodologia ativa se enquadra melhor nas aulas mais teóricas, portanto, nem todo conteúdo é adequado para se trabalhar a partir da PI. Para que a metodologia produza resultados positivos, é necessário que o docente acrescente perguntas elaboradas a partir de conceitos

³³⁷ FERRARINI; SAHEB; TORRES, 2019, p. 14.

³³⁸ CAMARGO; DAROS, 2018, p. 45.

³³⁹ FERRARINI; SAHEB, TORRES, 2019, p. 16.

³⁴⁰ CAMARGO; DAROS, 2018, p. 91.

³⁴¹ MELLO, Cleyson de Moraes; ALMEIDA NETO, Rogério Moura de; PETRILHO, Regina Pentagna. *Metodologias ativas: desafios contemporâneos e aprendizagem transformadora*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2019, p. 70.

³⁴² CAMARGO; DAROS, 2018, p. 91.

importantes do(s) conteúdo(s) em que os educandos apresentam dificuldade de aprendizagem para que juntos, professor e aluno, possam corrigir o percurso da aprendizagem.³⁴³ Desta forma, a PI “objetiva a construção coletiva do conhecimento por meio de uma troca constante de informações, de pontos de vista e de questionamentos para resolução de questões”³⁴⁴.

O foco da aprendizagem nessa metodologia centra-se nos estudantes, que se consolida pelo domínio conceitual com aplicação prática em diferentes situações de aprendizagem. As questões aplicadas “devem ser desafiadoras, mas não excessivamente difíceis. Envolvem diretamente todos os alunos da classe”³⁴⁵ e recomenda-se o uso de softwares e tecnologias educacionais que permitam o “cômputo instantâneo das respostas dos alunos durante as aulas”³⁴⁶. Um software ideal para aplicação da PI é o Google Formulários, pois é gratuito, de fácil utilização, possibilita a construção de diferentes modelos de questões, possui o recurso de correção instantânea e apresenta gráficos com a margem de acertos e erros. Ao criar a atividade, o/a professor/a pode compartilhar de forma online o link de acesso desta com os alunos em aplicativos de celular, plataformas digitais, e-mail etc.

Neste sentido, o papel docente é de planejador, organizador e mediador, executando atividades como preparar o material de estudos e “elaborar questões com bom nível de aplicação dos conceitos, [...] provocando discussões e reflexões entre os alunos”³⁴⁷. Além de selecionar e usar as tecnologias que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem, organizar e provocar os debates sobre as questões, avaliar o desempenho dos estudantes e rever o processo quando estes apresentam margem considerável de erros. Aos educandos compete “assumir responsabilidade e compromisso com o estudo prévio. Participar ativamente das aulas, tanto nas respostas às questões quanto na explicação e em debates com colegas. Rever seus conceitos e conhecimentos conforme discutir com colegas”³⁴⁸.

A aplicação da PI pode seguir a seguinte sequência didática:

O professor faz uma apresentação oral curta sobre os elementos centrais de um dado conceito ou de uma dada teoria, feita por aproximadamente vinte minutos;
Uma pergunta de múltipla escolha, geralmente conceitual, é colocada aos alunos relativa ao conceito (teoria) apresentado na exposição oral;
Os alunos têm entre um e dois minutos para pensarem, silenciosamente e individualmente, sobre a questão proposta;

³⁴³ BACARIN, Lígia Maria Bueno Pereira. *Metodologias ativas*. Curitiba: Contentus, 2020, p. 100.

³⁴⁴ CAMARGO; DAROS, 2018, p. 91.

³⁴⁵ FERRARINI; SAHEB, TORRES, 2019, p. 16.

³⁴⁶ FERRARINI; SAHEB, TORRES, 2019, p. 16.

³⁴⁷ FERRARINI; SAHEB, TORRES, 2019, p. 17.

³⁴⁸ FERRARINI; SAHEB, TORRES, 2019, p. 17.

Os estudantes registram suas respostas, individualmente, e as mostram ao professor, usando algum sistema de respostas [...].³⁴⁹

Após o registro das respostas dos estudantes o docente deve verificar a porcentagem de acertos destes. Se os educandos apresentarem uma taxa de acertos abaixo de 30%, deve realizar novamente a exposição do conteúdo, porém de forma diferente. Caso apresentem uma taxa de acertos entre 30% e 70%, o/a professor/a deve reorganizar os grupos de 3 ou 4 discentes para que estes discutam as questões com os colegas por um ou dois minutos e depois registram novamente sua resposta. O/a professor/a analisa as respostas e dá feedback sobre a discussão e sobre e apresenta os resultados para os estudantes. Por fim, se os educandos obtiverem uma taxa de acertos acima de 70%, o/a professor/a dá uma breve explicação sobre a resposta da questão e apresenta nova questão sobre o mesmo assunto, ideia ou conceito estudado, podendo também prosseguir para o próximo tópico da aula repetindo o processo metodológico.³⁵⁰

Essa metodologia ativa de ensino pode ser utilizada na EBD durante ou no fim do processo educativo de forma diagnóstica, isto é, para verificar a aprendizagem dos estudantes. Usaremos como exemplo de aplicação desta metodologia de ensino levando em consideração alguns conceitos teológicos presentes na revista *Lições Bíblicas* do segundo trimestre de 2012, que trata sobre temas escatológicos³⁵¹ na perspectiva teológica das ADs. Conceitos como arrebatamento da igreja, grande tribulação, o governo do anticristo, o juízo final e a nova Jerusalém podem ser de difícil compreensão para um estudante sem formação teológica e caso não sejam trabalhados com didática adequada o processo de ensino e aprendizagem é prejudicado. Para aferir a aprendizagem, o docente faz uma apresentação oral sobre o governo do anticristo e em seguida envia uma pergunta objetiva para os alunos, por exemplo:

- (Questão 1) O Apóstolo João fala de um Falso Profeta, o principal associado do Anticristo, durante o período:
- a) da Grande Tribulação
 - b) da Guerra do Armagedon
 - c) do Reino Milenar de Cristo
 - d) do Tribunal de Cristo

Caso o/a professor/a utilize o software Google Formulários, como indicamos acima, a porcentagem de erros e acertos são apresentadas de forma instantânea e, a partir destes dados, o docente deverá intervir no processo de ensino.

A metodologia ativa Sala de Aula Invertida (SAI) foi criada entre os anos de 2007 e 2008 pelos professores de química Jonatham Bergmann e Aaron Sams da Wooddland Park

³⁴⁹ MELO; ALMEIDA NETO; PETRILHO, 2019, p. 71.

³⁵⁰ MELO; ALMEIDA NETO; PETRILHO, 2019, p. 71.

³⁵¹ Escatologia é a doutrina religiosa sobre as últimas coisas, sobre os tempos do fim.

High School, Colorado, Estados Unidos.³⁵² Os docentes perceberam que no modelo tradicional de educação os estudantes apresentavam dificuldades para resolver o dever de casa. Com isso, concluíram que era preciso inverter o processo educacional, e então começaram a gravar vídeo aulas e disponibilizá-las como dever de casa, enquanto o tempo em sala de aula passou a ser usado para ajudar os alunos com os conceitos que não haviam sido compreendidos.³⁵³

A SAI conforme idealizada por Bergmann e Sams permitia que os estudantes aprendessem seguindo seu próprio ritmo e proporcionava um atendimento especializado para aqueles que tinham dificuldades com determinados conceitos e/ou conteúdos. Neste sentido, “o que tradicionalmente é feito em sala de aula, passa a ser executado em casa e vice-versa. A sala de aula passa a ser um espaço para tirar dúvidas e realizar outras atividades, tais como as de laboratório e resolução de problemas”³⁵⁴. Todavia, é necessário considerar que a “aula invertida tem sido vista de uma forma reducionista como assistir vídeos antes e realizar atividades presenciais depois”³⁵⁵. Nessa modalidade de ensino, “o aluno pode partir de pesquisas, projetos e produções para iniciar-se em um assunto e, a seguir, aprofundar seu conhecimento e competências com atividades supervisionadas”³⁵⁶ pelo/a professor/a.

O papel docente é de orientação e tutoria, interagindo constantemente com os estudantes enquanto circula pela sala de aula e os ajuda-os na aprendizagem, fornecendo feedbacks personalizados e amparando os educandos com mais dificuldades. Os discentes, por seu turno, assumem a responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem realizando e apresentando trabalhos escolares e recorrendo ao/a professor/a sempre que necessário.³⁵⁷ Bacich e Moran propõem a seguinte sequência didática para aplicação da aprendizagem invertida:

[...] as informações básicas sobre um tema ou problema podem ser pesquisadas pelo aluno para iniciar-se no assunto, partindo dos conhecimentos prévios e ampliando-os com referências dadas pelo professor (curadoria) e com as que o aluno descobre nas inúmeras oportunidades informativas de que dispõe. O aluno então pode compartilhar sua compreensão desse tema com os colegas e o professor, em níveis de interação e ampliação progressivos, com participações em dinâmicas grupais, projetos, discussões e sínteses, em momentos posteriores que podem ser híbridos, presenciais e on-line, combinados. [...] O docente propõe o estudo de determinado tema e o aluno procura as informações básicas na internet, assiste a vídeos e animações e lê os textos que estão disponíveis na web ou na biblioteca da escola. O passo seguinte é fazer uma avaliação pedindo que a turma responda a três ou quatro questões sobre o assunto, para diagnosticar o que foi aprendido e os pontos nos quais necessita de ajuda. Em sala de aula, o professor orienta aqueles que ainda não adquiriram o básico para que

³⁵² FERRARINI; SAHEB, TORRES, 2019, p. 19.

³⁵³ BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. *Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*. Rio de Janeiro: LTC, 2018, [n.p]. *E-book*.

³⁵⁴ FERRARINI; SAHEB; TORRES, 2019, p. 19.

³⁵⁵ BACICH; MORAN, 2020, [n.p].

³⁵⁶ BACICH; MORAN, 2020, [n.p].

³⁵⁷ FERRARINI; SAHEB; TORRES, 2019, p. 19.

possam avançar. Ao mesmo tempo, oferece problemas mais complexos a quem já domina o essencial, e, assim, os estudantes vão aplicando os conhecimentos e relacionando-os com a realidade.³⁵⁸

A SAI é uma metodologia que desloca a “atenção do professor para o aprendiz e para a aprendizagem. Todo professor que optar pela inversão, terá uma maneira distinta de colocá-la em prática”³⁵⁹. A aprendizagem invertida, portanto, busca desenvolver o protagonismo discente, tornando-o sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem enquanto executa tarefas como pesquisa, discussão em grupo, busca de soluções para problemas contextualizados com sua realidade etc. O foco da SAI, portanto, é “agenciar o comprometimento dos educandos no processo de ensino em sala”³⁶⁰.

A SAI pode ser aplicada na EBD com o objetivo de descentralizar o processo de ensino e aprendizagem do/a professor/a e de seu ritmo de ensino e desenvolver o protagonismo dos estudantes. Neste sentido, os educandos estudariam as lições dominicais em casa através de leituras, pesquisas e de aulas gravadas e/ou disponibilizadas pelo/a professor/a. Caso o/a professor/a não tenha familiaridade com a gravação de vídeo aulas, pode utilizar as que são hospedadas no site da Escola Dominical da CPAD, como destacou-se no capítulo anterior.

A igreja Assembleia de Deus em Capanema apresenta um programa televisivo todas as sextas-feiras na emissora local *Televive*, filiada ao SBT, intitulado *Igreja no Lar*, focado em ministrar as lições da EBD e que posteriormente são disponibilizadas em sua página na rede social Facebook. Essas vídeo aulas podem ser utilizadas pelo/a professor/a para a aplicação da SAI, tornando-se parte do material que os discentes deverão estudar em casa, e em sala, a classe se tornaria um ambiente de debate, execução de atividades práticas, de projetos, de problematização e onde o estudante é avaliado e auxiliado em suas dificuldades de aprendizagem.

No próximo capítulo analisaremos o processo de formação e seleção de professores/as e a didática adotada na EBD da igreja Assembleia de Deus em Capanema, no Pará. Também ressaltaremos a importância de uma formação de professores/as a partir de práticas inovadoras de ensino e contextualizada com a realidade dos estudantes e apresentaremos uma proposta de curso para professores/as da EBD que contemple as metodologias ativas de aprendizagem.

³⁵⁸ BACICH; MORAN, 2020, [n.p]. *E-book*.

³⁵⁹ BERGMANN; SAMS, 2018, [n.p].

³⁶⁰ BACARIN, 2020, p. 71.

3 AS METODOLOGIAS ATIVAS COMO PRÁTICAS INOVADORAS NA ESCOLA DOMINICAL DAS ASSEMBLEIAS DE DEUS

Neste capítulo expõe-se os dados obtidos com a realização de entrevistas sobre o processo de ensino e aprendizagem na EBD da igreja Assembleia de Deus em Capanema - Pará. Em seguida, propõe-se uma reflexão sobre alguns pontos que julgamos necessários para a construção de programas de formação docente a partir de práticas inovadoras de ensino e, por fim, apresenta-se uma proposta de curso de formação docente a partir dos pressupostos das metodologias ativas de aprendizagem.

3.1 Análise da Escola Dominical da Assembleia de Deus em Capanema

Neste tópico analisaremos o processo de seleção e formação de professores/as e as práticas didático-pedagógicas destes na EBD da igreja Assembleia de Deus em Capanema, no Estado do Pará. Para tanto, aplicou-se entrevistas estruturadas com os dois superintendentes deste departamento³⁶¹ e com 15 docentes das classes de jovens e adultos³⁶². Optou-se por este modelo de entrevista por ser aquele:

em que o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido; as perguntas feitas ao indivíduo são predeterminadas. Ela se realiza de acordo com um formulário [...] elaborado e é efetuada de preferência com pessoas selecionadas de acordo com um plano. O motivo da padronização é obter, dos entrevistados, respostas às mesmas perguntas, permitindo que todas elas sejam comparadas com o mesmo conjunto de perguntas, e que as diferenças devem refletir diferenças entre os respondentes e não diferenças nas perguntas.³⁶³

As entrevistas foram construídas e aplicadas por meio do *software* Google Formulários em virtude de sua gratuidade e facilidade de utilização pelos entrevistados. As questões das entrevistas foram organizadas com o objetivo de compreender como se estrutura a EBD da referida igreja, levando em consideração fatores como planejamento educacional, formação e seleção de professores/as, práticas pedagógicas, recursos e avaliação de ensino. Em seguida, discute-se sobre a formação docente a partir de práticas inovadoras de ensino.

³⁶¹ Na igreja em que realizamos esta pesquisa, a EBD é ligada ao *Departamento de Ensino*, nomenclatura adotada pela instituição religiosa para delimitar suas ações pedagógicas que abrangem um curso livre de teologia nos níveis básico e médio e a escola dominical.

³⁶² As entrevistas realizadas com os superintendentes e com os professores possuem objetivos distintos, portanto, as perguntas contempladas em cada uma são diferentes conforme constam nos anexos desta pesquisa.

³⁶³ MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 197.

A igreja Assembleia de Deus em Capanema foi fundada em 3 de junho de 1916 pelo missionário sueco Gunnar Vingren, que na ocasião delegou a liderança desta ao pastor Isidoro Saldanha de Oliveira Filho. Atualmente a instituição religiosa é presidida pelo pastor Joel Barros Ferreira, 24º líder em sua história. A sede da igreja está localizada na Avenida Barão de Capanema, 1260 – Centro, e possui 23 congregações presentes nos bairros da cidade e na zona rural. A EBD da igreja adota integralmente o currículo ofertado pela CPAD com o objetivo de alcançar com a educação religiosa todas as faixas etárias de sua membresia.³⁶⁴

Para compreender como se dá o processo de formação e seleção de professores/as da EBD, entrevistamos os dois superintendentes³⁶⁵. Inicialmente, obtivemos informações básicas sobre estes, como nome, idade, formação acadêmica e teológica. O Entrevistado 1 tem 53 anos de idade, possui formação de nível superior (bacharelado) e pós-graduação *lato sensu* e sua formação teológica é de caráter livre e confessional. O Entrevistado 2 tem 41 anos, possui formação de nível superior (bacharelado) e pós-graduação *lato sensu*, e obteve formação em Teologia em curso reconhecido pelo MEC.

Perguntou-se quais são os critérios adotados pela igreja para a escolha dos professores/as da EBD. Segundo o Entrevistado 1, são selecionados membros que têm aptidão para área do ensino. O Entrevistado 2, por seu turno, destacou que os candidatos devem ter conhecimento básico em teologia. Ainda sobre a seleção dos/as professores/as, indagamos se os candidatos à função passavam por algum teste de conhecimentos bíblicos, teológicos e pedagógicos. Conforme os entrevistados, não há nenhum teste que abranja estas áreas de conhecimento. Porém, o Entrevistado 2, afirmou que há teste de conhecimentos básicos em teologia. Neste sentido, compreende-se que a instituição religiosa não aplica nenhum teste de conhecimentos como requisito de aprovação para o exercício da função de professor/a da EBD. A escolha se dá de maneira informal, isto é, a partir da experiência interna à comunidade de fé.

Em seguida, perguntamos se a igreja oferta algum curso de formação docente e se há iniciativas de formação continuada. Os entrevistados afirmaram que sim, há formação inicial e que semestralmente a equipe de ensino da EBD se reúne para formação continuada. O Entrevistado 2 ressaltou que as iniciativas de formação inicial e continuada se dão por meio de cursos e simpósios organizados pela equipe de ensino da igreja. Também questionamos se a

³⁶⁴ A igreja articula o currículo de acordo com a realidade de alunos que frequentam a EBD. Na sede, atualmente a igreja contempla todas as faixas etárias, mas nas congregações as classes são organizadas de acordo com a quantidade de alunos, havendo a possibilidade de ocorrer a união de duas ou mais faixas etárias numa mesma classe, caso a liderança considere insuficiente o número de alunos. Desta forma, é possível que alunos da faixa etária Juvenis sejam matriculados na classe da faixa etária Adolescentes ou ambas participem da lição na classe da faixa etária de Jovens.

³⁶⁵ Nesta pesquisa denominados como Entrevistado A e Entrevistado B.

igreja possui recursos tecnológicos que podem ser utilizados pelo corpo docente e se há formação que contemple a implementação das NTICs no processo educacional. Os entrevistados ressaltaram que a igreja dispõe de projetores e que anualmente é realizada uma formação específica para utilização de recursos tecnológicos nas aulas. É perceptível que a igreja não possui um curso estruturado abrangendo conhecimentos teológicos e pedagógicos e que a formação continuada oferecida aos docentes se dá em forma de palestras ministradas pelos membros da diretoria da EBD local.

No que tange ao planejamento de ensino, perguntou-se com que regularidade a equipe docente se reúne para sua execução. De acordo com os entrevistados, as reuniões de planejamento ocorrem semestralmente. Também indagamos se o corpo docente realiza atividades práticas com os estudantes e como o currículo da EBD é contextualizado com a realidade discente. Segundo o entrevistado 1, realiza-se rodas de discussão entre os discentes. O entrevistado 2 ressaltou que são organizadas oficinas educativas e que de acordo com a faixa etária, o (a) docente é livre para mostrar exemplos reais do cotidiano a partir dos temas tratados nas lições. Além disso, inquiremos se ao final de cada trimestre, semestre ou ano letivo é realizado algum projeto de culminância em que o corpo discente desenvolva de maneira prática os conteúdos estudados. Os superintendentes afirmaram que não há nenhum projeto de culminância. De acordo com o Entrevistado 2, todo o ensino é baseado na Bíblia, o objetivo final é a esperança de mudança de vida e de atitudes para melhor.

Para compreender o processo de ensino e aprendizagem da EBD na igreja, realizou-se uma entrevista com 15 docentes³⁶⁶, com idade entre 22 e 56 anos, que atuam nas classes de jovens e adultos. As perguntas listadas na entrevista contemplam aspectos como o nível de formação acadêmica, as práticas didático-pedagógicas, o conhecimento e a utilização das metodologias ativas de aprendizagem e os recursos de ensino e de avaliação, conforme apresentaremos a seguir.

Entre os docentes entrevistados, percebemos que a maioria (10) não possui formação acadêmica. Entre os que têm formação de nível superior, 3 são graduados com título de licenciatura, 2 de bacharelado e 1 de tecnólogo. No que tange à formação em nível de pós-graduação, apenas 3 são titulados como especialistas (*lato sensu*). A partir destes dados compreende-se que a formação acadêmica não se constitui como um pré-requisito para o exercício da docência na EBD, o que corrobora com a informação dada pelos superintendentes de que os/as professores/as são escolhidos/as de maneira informal, a partir de suas aptidões para

³⁶⁶ Segundo o superintendente A, considerando todas as faixas etárias contempladas na EBD, a igreja conta com a atuação de 138 professores que atuam na sede e nas congregações.

ensinar as doutrinas cristãs segundo a visão confessional da igreja. A experiência de fé dos membros é a referência utilizada pela denominação para a seleção do corpo docente, tanto no que concerne à ética quanto às aptidões ministeriais.

Gráfico 1: Formação acadêmica em nível de graduação dos professores da EBD³⁶⁷

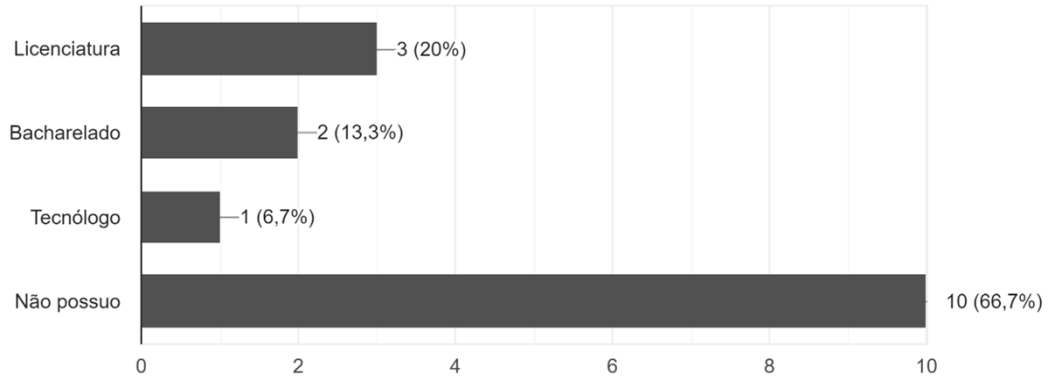
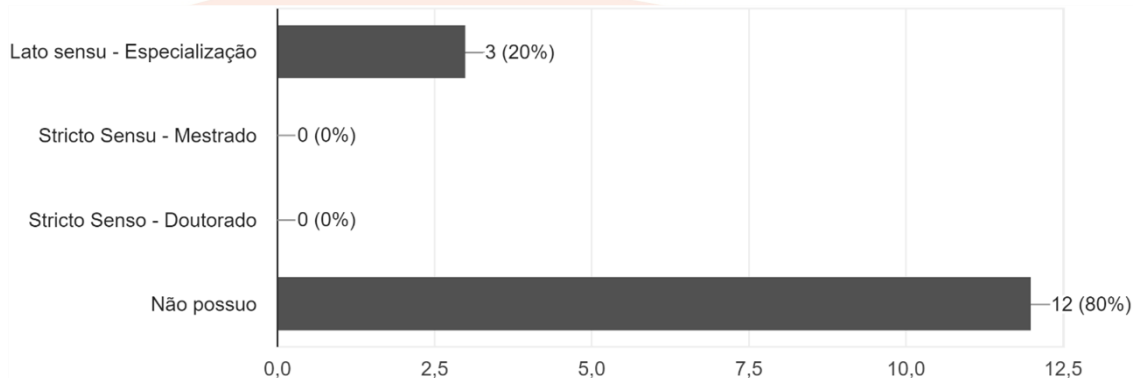


Gráfico 2. Formação acadêmica em nível de pós-graduação dos professores da EBD³⁶⁸



No que tange à formação teológica do corpo docente entrevistado, constatou-se que 9 possuem curso livre de caráter confessional, 1 com formação teológica reconhecida pelo MEC e 5 não cursaram nenhuma modalidade formativa na área teológica. Uma variável que pode ser considerada sobre a maioria dos/as professores/as possuir formação teológica de caráter livre e confessional é que a instituição religiosa hospeda um núcleo da EETAD³⁶⁹ que oferta cursos de nível básico e médio em teologia. Vale ressaltar que a educação desenvolvida na EBD é de caráter informal e confessional. Neste sentido, uma parte dos membros da instituição religiosa

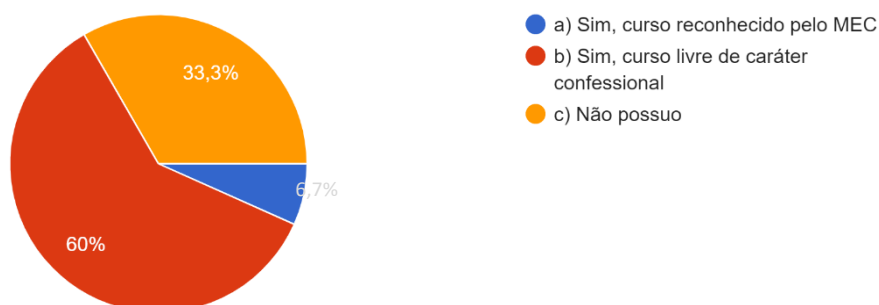
³⁶⁷ Fonte: Elaboração própria.

³⁶⁸ Fonte: Elaboração própria.

³⁶⁹ Sigla que se refere à Escola de Educação Teológica das Assembleias de Deus. Uma instituição de ensino ligada às Assembleias de Deus que oferta cursos teológicos de caráter livre através de núcleos de estudos implantados em diversas igrejas no Brasil e no exterior.

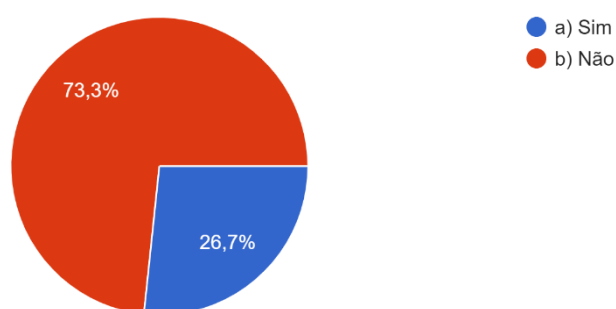
opta por uma formação teológica relacionada com sua perspectiva de fé, visando o aperfeiçoamento destes para as atividades religiosas desempenhadas pela igreja.

Gráfico 3. Formação teológica dos professores da EBD³⁷⁰



Ainda sobre o quesito da formação dos membros do corpo docente, averiguamos se estes fizeram algum curso ou treinamento que proporcione conhecimentos didático-pedagógicos para atuação na EBD. Segundo os dados obtidos, apenas 4 passaram por algum tipo de formação. Estes dados contradizem as informações obtidas com os superintendentes que afirmaram, conforme destacamos, que a igreja proporciona cursos de formação inicial e continuada para atuação nas atividades educativas da instituição. Uma possibilidade explicativa para a discrepância entre os dados obtidos é a de que a participação nas iniciativas de formação implementadas pela instituição religiosa não é obrigatória para o exercício da função.

Gráfico 4. Formação específica de professores para atuação na EBD³⁷¹



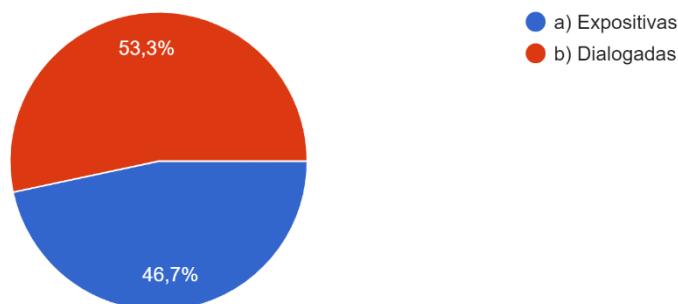
Sobre a prática pedagógica, existem dois pontos que consideramos essenciais para o desenvolvimento de práticas inovadoras de ensino: a forma da aula e a participação dos alunos. Neste sentido, buscamos compreender se as aulas ministradas pelos professores da EBD eram em sua maioria expositivas ou dialogadas e se a participação do corpo discente se dava de maneira ativa ou passiva. A partir dos dados obtidos na pesquisa, 8 docentes declararam que suas aulas são dialogadas e que a participação dos estudantes é ativa, enquanto 7 afirmaram que

³⁷⁰ Fonte: Elaboração própria.

³⁷¹ Fonte: Elaboração própria.

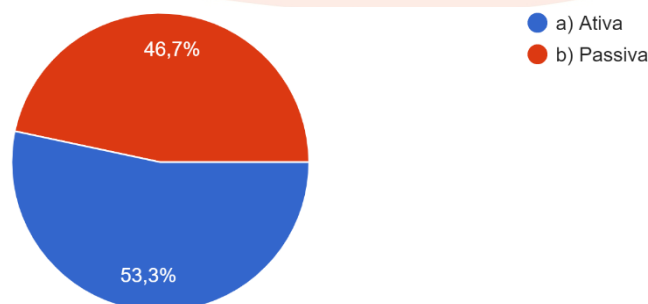
em sua prática pedagógica predominam aulas expositivas e que a participação discente é passiva. Sobre as desvantagens das aulas expositivas na EBD, Elmer Towns destaca que estas “limitam a participação dos alunos, algo essencial para o aprendizado”³⁷².

Gráfico 5. Modelo de aula predominante na prática pedagógica dos professores da EBD³⁷³



Segundo Towns, “é mais fácil dar aulas expositivas do que ensinar por meio de diálogo e perguntas. Visto que nem todos os professores são bem treinados nos métodos mais difíceis de lecionar, e que muitas escolas dominicais têm dificuldade de recrutar e formar um número suficiente de professores”³⁷⁴. No tópico seguinte ressalta-se que a relação docente-discente e a maneira como o conhecimento é construído em sala de aula são aspectos importantes a serem considerados na formação pedagógica a partir de práticas inovadoras de ensino.

Gráfico 6. Tipos de participação discente nas aulas da EBD³⁷⁵



Tratando sobre a predominância de aulas expositivas na EBD, Elmer Towns ressalta que o docente precisa compreender que “a mente do estudante não é um órgão passivo no qual se derrama matérias e pensamentos pré-digeridos de seu caderno de observações”³⁷⁶. Um estudo desenvolvido por Blight mostra que em uma aula expositiva prolongada a frequência cardíaca dos alunos reduz significativamente, gerando desmotivação, sonolência, devaneio ou

³⁷² TOWNS, 2018, p. 64.

³⁷³ Fonte: Elaboração própria.

³⁷⁴ TOWNS, 2018, p. 63.

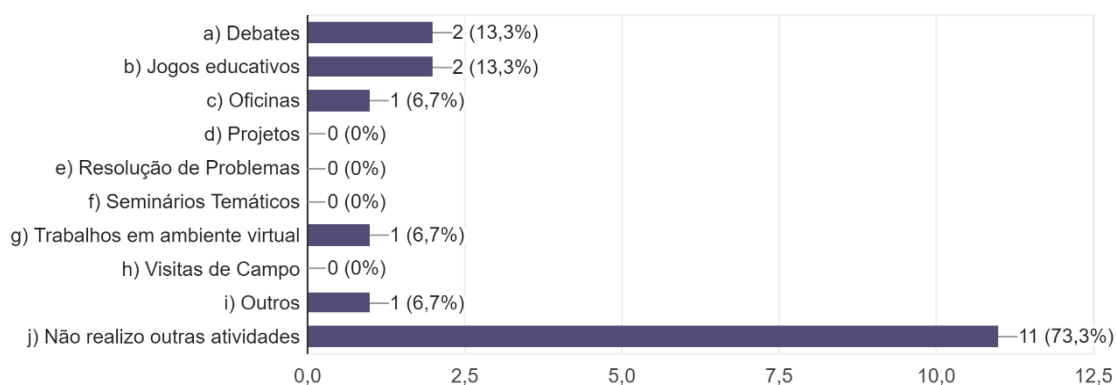
³⁷⁵ Fonte: Elaboração própria.

³⁷⁶ TOWNS, 2018, p. 62.

distração.³⁷⁷ Reações que podem ser consideradas prejudiciais para o processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, buscamos saber se o corpo docente desenvolvia atividades pedagógicas alternativas aos conteúdos e exercícios previstos nas revistas. Segundo os dados obtidos, a maioria dos/as professores/as não realizam outros tipos de atividades. São os exercícios e recursos propostos no material didático que orientam a prática pedagógica destes. Este fato reforça a hipótese inicial de que os métodos de ensino adotados na EBD são predominantemente tradicionais, centrados na transmissão de conteúdo pelos docentes.

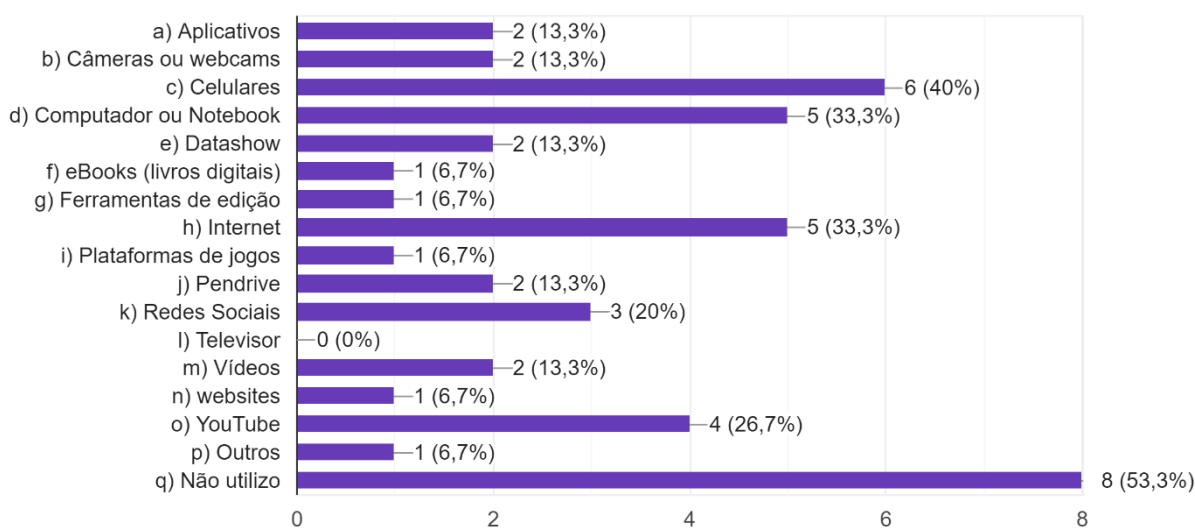
Gráfico 7. Atividades pedagógicas alternativas desenvolvidas pelos professores da EBD³⁷⁸



No que concerne aos recursos de ensino utilizados nas aulas, o corpo docente alegou que usa: a Bíblia e a revista (8), livros teológicos e/ou livro de apoio das lições (3), músicas (2), vídeos (1), cartazes (3), imagens (1), quadro e pincel para quadro (2), mapas mentais (1) e gráficos e tabelas (1). A partir destes dados, compreende-se que a maioria dos entrevistados utiliza unicamente ou com mais frequência apenas a Bíblia e a revista da EBD. Uma hipótese para compreensão desse dado é que a educação ofertada é de caráter confessional, portanto, utiliza o livro sagrado da religião e os materiais doutrinários da instituição como base para a educação religiosa. Sobre as NTICs, buscou-se saber quais e como o corpo docente as insere no processo de ensino e aprendizagem. Constatou-se que a maioria dos entrevistados não as utiliza.

³⁷⁷ BLIGHT, D. A. *Wat's the use lectures?* San Francisco: Jossey-Bass, 2000, [n.p].

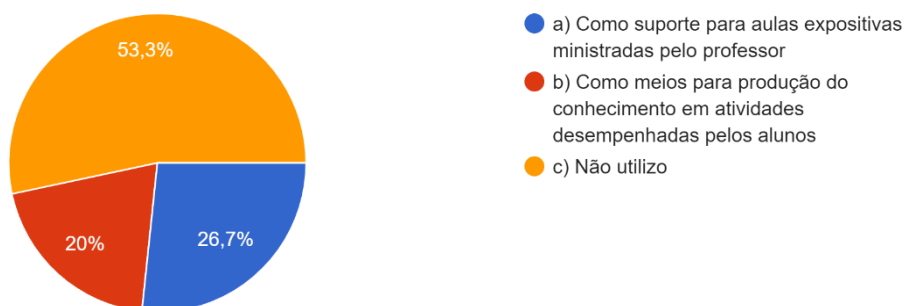
³⁷⁸ Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 8. Novas Tecnologias da Informação e Comunicação utilizadas na EBD³⁷⁹

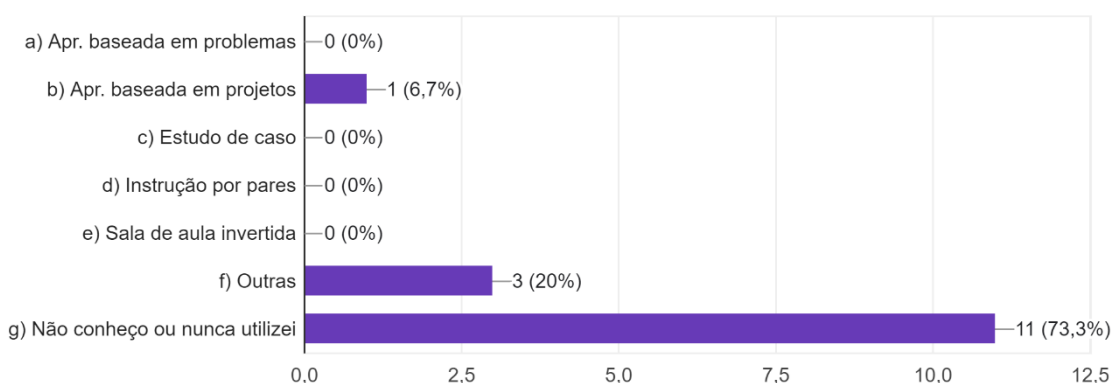
Segundo os dados obtidos na entrevista com os superintendentes, o único recurso tecnológico disponível para utilização são projetores. Estes também destacaram que anualmente a instituição religiosa promove treinamento para o corpo docente visando a implementação das NTICs na EBD. Embora haja formação sobre tecnologias educacionais, é notório que não se dispõe de um portfólio de aparato tecnológico. Desta forma, a análise sobre a não utilização destes recursos precisa levar em consideração as condições socioeconômicas dos docentes e da igreja, o processo de formação, as concepções de ensinar e aprender e o fato de que os(as) professores(as) atuam como voluntários e dedicam poucas horas semanais à docência.

Este dado também se projeta sobre a concepção que embasa a utilização das NTICs. Conforme observou-se, a maior parte dos docentes compreendem estas como suporte para as aulas expositivas. Desta forma, mesmo que a tecnologia esteja presente na prática pedagógica, sua instrumentalização reforça o ensino bancário. Apenas inserir as novas tecnologias educacionais na aula não significa que a prática pedagógica é inovadora. Retomaremos este ponto no tópico seguinte.

³⁷⁹ Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 9. Propósito da utilização das Novas Tecnologias da Comunicação e Informação na EBD³⁸⁰

O conhecimento e a utilização de metodologias ativas de aprendizagem foi outro fator considerado na entrevista com os docentes da EBD. Visando manter a coesão entre teoria e prática, optamos por elencar na pergunta 12 as metodologias que apresentamos no segundo capítulo desta pesquisa. Neste sentido, observou-se que a maioria dos entrevistados não conhece e nunca utilizou metodologias ativas em suas aulas. Este dado aponta para a possível predominância de práticas educativas centradas na transmissão e repetição de conteúdo, uma característica da educação bancária, segundo a perspectiva de Paulo Freire. A inserção de práticas inovadoras que oportunizem a participação ativa dos educandos no processo educativo é fundamental para que a aprendizagem ocorra. Conforme Towns, “se o professor simplesmente fornecer a matéria que os alunos poderiam aprender por meio da leitura individual de um texto, o tempo será desperdiçado”³⁸¹.

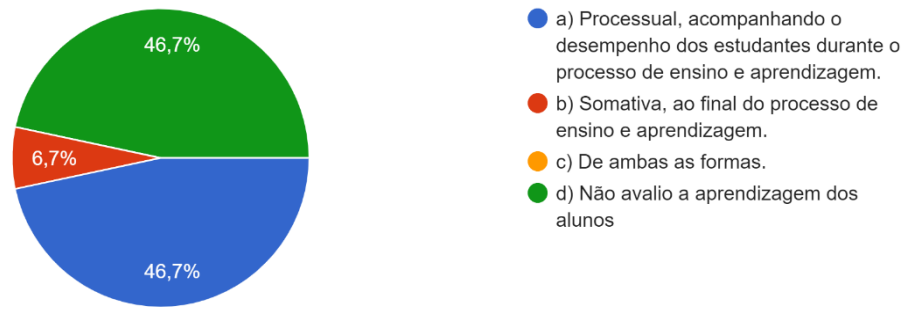
Gráfico 10. Metodologias Ativas utilizadas pelos professores da EBD³⁸²

Sobre a avaliação da aprendizagem dos estudantes, verificou-se que 7 docentes avaliam de forma processual, 7 declararam que não avaliam a aprendizagem discente e 1 que avalia de forma somativa.

³⁸⁰ Fonte: Elaboração própria.

³⁸¹ TOWNS, 2018, p. 64.

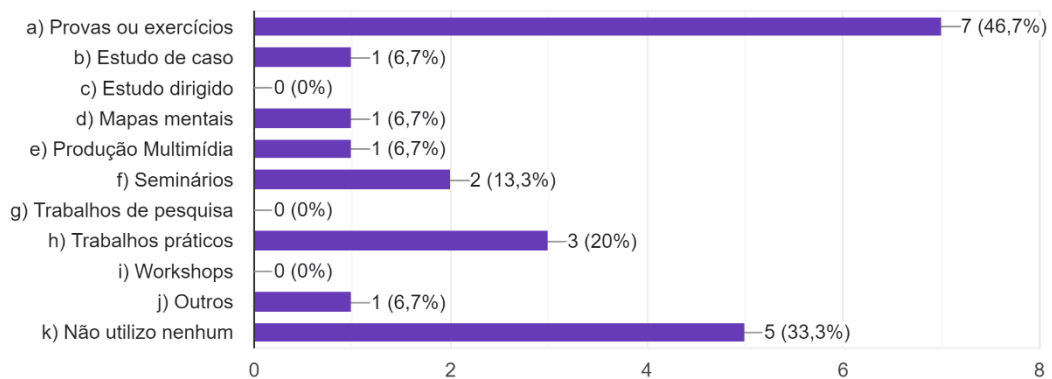
³⁸² Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 11. Formas de avaliação de aprendizagem na EBD³⁸³

Quanto aos instrumentos de avaliação, a maioria declarou que utiliza atividades com questões objetivas e discursivas. Uma hipótese para a predominância desse instrumento é que a revista na versão destinada para os estudantes possui questões sobre os temas de cada aula e a versão do/a professor/a possui o gabarito ou orientações teóricas para a correção das respostas dadas pelos discentes. O que contribui para que esse instrumento de avaliação seja frequentemente utilizado pelos docentes na EBD.

Outra hipótese que deve ser considerada é que planejar e aplicar instrumentos de avaliação diversificados requer conhecimento teórico sobre estes, “uma vez que cada instrumento possui exigências próprias”³⁸⁴ e a maioria dos docentes não participou de cursos que proporcionem conhecimentos pedagógicos e nem tinham conhecimento sobre metodologias ativas de aprendizagem. Práticas inovadoras de ensino estão relacionadas com novas concepções e formas de avaliação. Retomaremos esta questão no tópico seguinte quando tratarmos sobre a avaliação a partir de práticas inovadoras de ensino.

Gráfico 12. Instrumentos de avaliação utilizados pelos professores na EBD



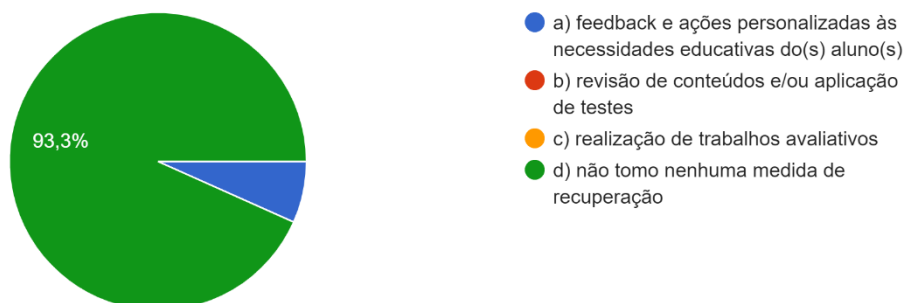
Sobre a aprendizagem discente, inquirimos os docentes sobre quais medidas estes adotam quando os alunos apresentam baixo desempenho de aprendizagem. A partir dos dados

³⁸³ Fonte: Elaboração própria.

³⁸⁴ BOTH, 2012, p. 108.

obtidos na pesquisa, 11 entrevistados afirmaram que não tomam nenhuma medida de recuperação de aprendizagem.

Gráfico 13. Procedimentos de recuperação de aprendizagem na EBD³⁸⁵



Uma hipótese para este dado é o de que a EBD não segue o modelo de avaliação das escolas formais, no qual há a exigência de os estudantes atingirem a média estabelecida pela instituição para sua progressão de série. Porém, de acordo com Ivo Both, “não havendo a aprendizagem esperada, o ensino não terá cumprido sua finalidade de fazer aprender”³⁸⁶. Desta forma, é de suma importância o desenvolvimento de estratégias de ensino que busquem recuperar e/ou resolver o problema da defasagem na aprendizagem. No tópico seguinte discutiremos sobre alguns conceitos que devem ser (re)pensados na formação de professores a partir de práticas inovadoras de ensino.

3.2 A formação docente a partir de práticas inovadoras de ensino

Segundo Cyntia França, “o mundo contemporâneo passa por um processo de grandes transformações provocadas pela informática e pela revolução nas telecomunicações”³⁸⁷, com isso, “as pessoas estão cada vez mais conectadas. A cultura, as instituições e a trajetória da sociedade caminham para um universo cada vez mais inter-relacionado”³⁸⁸. Neste sentido, “os grupos sociais criam, de geração em geração, formas de continuidade de transmissão de conhecimento, valores, regras, normas, procedimentos, com o intuito de garantir o convívio entre os homens e difundir a cultura de cada sociedade”³⁸⁹, sendo a educação um dos principais

³⁸⁵ Fonte: Elaboração própria.

³⁸⁶ BOTH, 2012, p. 126.

³⁸⁷ FRANÇA, Cyntia Simioni. *Tecnologias da informação e comunicação no ensino de história*. São Paulo: Pearson, 2009, p. 1.

³⁸⁸ CAMARGO; DAROS, 2018, p. 13.

³⁸⁹ BRITO, Glaucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. *Educação e novas tecnologias: um (re)pensar*. Curitiba: Intersaberes, 2011, p. 22-23.

meios para este fim, pois está “entrelaçada à vida cotidiana – na rua, na igreja ou na escola –, no ato de aprender, de ensinar, de aprender e ensinar, de saber, de fazer ou conviver”³⁹⁰.

Neste cenário em que as tecnologias estão presentes na organização das sociedades e na forma de interação entre o ser humano e sua cultura é necessário refletir sobre como a educação tem lidado com tais transformações, haja vista que “o cenário tecnológico e informacional requer novos hábitos, uma nova gestão do conhecimento, na maneira de conceber, armazenar e transmitir o saber, dando origem, assim, a novas formas de simbolização e representação do conhecimento”³⁹¹. É necessário, portanto, que ocorram “mudanças na educação, ou ainda, nos métodos de ensino-aprendizagem”³⁹². Excluir as tecnologias do processo educativo é descontextualizar o educando de sua realidade, haja vista que “estamos em um mundo no qual as tecnologias interferem no dia a dia e, por isso, é importante que a educação também envolva a democratização do acesso ao conhecimento, à produção e à interpretação das tecnologias”³⁹³.

As tecnologias são produto de uma sociedade e de uma cultura que convivem no ciberespaço, um lugar de comunicação e sociabilidade no qual se origina uma nova modalidade de contato social que ultrapassa os limites convencionais de espaço e tempo. Neste sentido, a educação está sendo pressionada por mudanças e/ou atualizações que abarquem esta nova realidade desafiando-a a (re)aprender a conhecer, a comunicar e a ensinar integrando o humano e o tecnológico, o individual, grupal e social no processo educativo.³⁹⁴

França ressalta que “as tecnologias em geral, das mais simples às mais sofisticadas, ampliam o potencial humano, seja físico ou intelectual”³⁹⁵. Todavia, é preciso considerar dois pontos sobre a inserção das tecnologias no processo educativo: 1. A mera utilização de equipamentos tecnológicos em sala de aula não representa inovação educacional; 2. O uso de tecnologias em sala de aula não significa que metodologias ativas estão sendo empregadas no processo de ensino e aprendizagem.

No primeiro caso, o processo educativo continua sendo desenvolvido no modelo tradicional, as Novas tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs) são usadas para “animar a aula ou professor, ilustrar os conteúdos, simplesmente chamar a atenção dos alunos pela visualidade e sonoridade resume-se apenas a um uso instrumental”³⁹⁶. No segundo caso, mesmo que o/a professor/a empregue tecnologias digitais, não é possível classificá-las como

³⁹⁰ BRITO; PURIFICAÇÃO, 2011, p. 23.

³⁹¹ BRITO; PURIFICAÇÃO, 2011, p. 23.

³⁹² DAROS; CAMARGO, 2018, p. 13.

³⁹³ BRITO; PURIFICAÇÃO, 2011, p. 23.

³⁹⁴ BRITO; PURIFICAÇÃO, 2011, p. 25.

³⁹⁵ FRANÇA, 2011, p. 4.

³⁹⁶ FRANÇA, 2011, p. 5.

metodologias ativas, pois assistir ao docente por meio de vídeo aulas ou responder questões objetivas, ainda que em ambientes digitais, são atividades típicas das metodologias tradicionais.³⁹⁷ Conforme os dados obtidos nas entrevistas, a perspectiva de animar a aula com as NTICs é a que está presente na prática pedagógica da maioria dos docentes, haja vista que estes declararam que as implementam com o objetivo de auxiliar a exposição dos conteúdos em suas aulas.

Embora conceitualmente as NTICs se diferenciem das Metodologias Ativas, podem potencializar sua aplicação, haja vista que as tecnologias quando utilizadas com fins educacionais devem contribuir “para ampliar as possibilidades de o educador ensinar e de o educando aprender”³⁹⁸. Neste contexto, a comunidade escolar se depara com três possibilidades: “repelir as tecnologias e ficar fora do processo; apropriar-se da técnica e transformar a vida em uma corrida atrás do novo; ou apropriar-se dos processos, desenvolvendo habilidades que permitam o controle das tecnologias e de seus efeitos”³⁹⁹. A terceira possibilidade é a que mais se alinha com a perspectiva da aprendizagem ativa por colocar a aprendizagem discente no centro do processo de ensino e aprendizagem, desafiando-os a (re)criar, analisar criticamente e intervir em diferentes contextos.

A maioria dos docentes no Brasil, segundo Camargo e Daros, “segue o modelo pedagógico tradicional, institucionalizado e arraigado no país durante décadas”⁴⁰⁰. Segundo Pádua, muitos “incorporam práticas que viraram senso comum, outras que foram observadas dos seus antigos mestres ou ainda prescritas por colegas mais velhos de docência”⁴⁰¹. Neste sentido, práticas tradicionais são replicadas no ambiente escolar quando não se faz “uma reflexão profunda sobre suas atitudes no processo formativo [...]. Tem-se, então, o modelo do professor [...] tradicional”⁴⁰². Numa perspectiva oposta à pedagogia tradicional, aqueles que desenvolvem sua prática a partir das “metodologias ativas de aprendizagem colocam o aluno como protagonista, ou seja, em atividades interativas com outros alunos, aprendendo e se desenvolvendo de modo colaborativo”⁴⁰³.

A aplicação de práticas inovadoras de ensino está relacionada com a utilização das NTICs no processo educativo, “o que implicará novos projetos fundamentados em concepções

³⁹⁷ FERRARINI; SAHEB; TORRES, 2019, p. 26.

³⁹⁸ FRANÇA, 2011, p. 5.

³⁹⁹ BRITO; PURIFICAÇÃO, 2011, p.26.

⁴⁰⁰ CAMARGO; DAROS, 2018, p. 13.

⁴⁰¹ PÁDUA, G. D. “Esses professores precisam de reciclagem”: a avaliação dos estudantes da UFU sobre as práticas didáticopedagógicas dos docentes. *Diversa Prática*, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 135-152, 2012, p. 137.

⁴⁰² PÁDUA, 2012, p. 138.

⁴⁰³ CAMARGO; DAROS, 2018, p. 15.

de ensinar e aprender diferentes daquelas propostas já existentes”⁴⁰⁴. A formação docente para o uso integrado de tecnologias educacionais e metodologias ativas é um desafio para as instituições de ensino. Quando se trata da formação continuada ofertada pelas instituições de ensino, estas geralmente são realizadas no início do ano letivo, seguindo o mesmo modelo e ritmo para todos do corpo docente, desconsiderando o fato de que assim como os estudantes, os/as professores/as não são todos iguais.⁴⁰⁵

As NTICs no processo de formação docente devem ser “utilizadas com o objetivo de oferecer mais interação, e não para, meramente, transmitir conhecimento”⁴⁰⁶. É incoerente, portanto, pensar e executar a formação de professores/as que atuarão para construção de práticas pedagógicas que promovam a autonomia e o protagonismo estudantil a partir de modelos engessados no tradicionalismo educacional. O processo de formação deve ser o laboratório onde se une teoria e prática e se instiga a criatividade e a inovação. Desta forma, tornar o docente “proficiente no uso das tecnologias digitais de forma integrada ao currículo é importante para uma modificação de abordagem que se traduza em melhores resultados na aprendizagem dos alunos”⁴⁰⁷. No que tange à EBD, uma formação que contemple a inserção das NTICs é um fator de suma importância para o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

Um dos fatores importantes que deve ser considerado na formação pedagógica é a relação docente-discente. Conforme aponta-se no capítulo dois, o modelo tradicional de ensino é o que predomina em muitas escolas e demais espaços educacionais no Brasil, inclusive na EBD. Essa perspectiva educativa verticaliza o conhecimento alçando os docentes ao posto de detentores do saber, enquanto os discentes são considerados como meros receptores. É perceptível que a questão da criatividade e da autonomia do pensamento não é objeto de cogitação.⁴⁰⁸

O modelo tradicional centraliza o docente. Percebe-se que nesta abordagem predomina a oralidade, na qual segue-se um modelo de aula semelhante a uma palestra. A organização do espaço da sala de aula fortalece essa figura docente “com as carteiras arranjadas em fileiras, de modo que os alunos se encontrem voltados para o professor”⁴⁰⁹. Neste modelo “os alunos continuam a receber o conteúdo passivamente e cada vez mais esperam tudo produzido pelo

⁴⁰⁴ BRITO; PURIFICAÇÃO, 2011, p. 37.

⁴⁰⁵ BACICH; MORAN, 2020, [n.p]. *E-book*.

⁴⁰⁶ BACICH; MORAN, [n.p]. *E-book*.

⁴⁰⁷ BACICH; MORAN, [n.p]. *E-book*.

⁴⁰⁸ VASCONCELOS, José Antônio. *Metodologia do ensino de história*. Curitiba: Intersaberes, 2012, p. 72.

⁴⁰⁹ VASCONCELOS, 2012, p. 72.

professor”⁴¹⁰. Considerando o contexto educativo da EBD, este tipo de prática pedagógica desestimula os discentes a participarem de forma ativa através de pesquisa, contextualização com sua realidade, resolução de problemas etc. Suas capacidades criativas são descartadas – ainda que de maneira inconsciente – pelo docente. No processo formativo do corpo docente, segundo Carbonell:

[...] não se pode olhar para trás em direção à escola ancorada no passado em que se limitava a ler, escrever, contar e receber passivamente um banho de cultura geral. A nova cidadania que é preciso formar exige, desde os primeiros anos de escolarização, outro tipo de conhecimento e uma participação mais ativa.⁴¹¹

Cabe ao docente possibilitar em sua prática educativa o desenvolvimento de estratégias de ensino que garantam uma aprendizagem mais interativa e contextualizada com a realidade do mundo contemporâneo. Neste sentido, as NTICs e as metodologias ativas de aprendizagem quando devidamente conjugadas no processo de ensino contribuem para a construção de uma prática pedagógica significativa. Brito e Purificação ressaltam que se “o compromisso do professor competente é realmente com o ser humano concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, o profissional docente não deve prescindir da ciência e da tecnologia, com as quais deve instrumentalizar-se para melhor lutar por sua causa”⁴¹². O docente, portanto, não é o sujeito que controla a aprendizagem, mas o que a medeia utilizando diversificadas estratégias que contextualizam os conhecimentos à realidade dos alunos, fomentando sua autonomia, criatividade, criticidade e trabalho em equipe.

No que tange ao papel docente e à utilização de aulas expositivas concordamos com Bacich e Moran ao afirmarem que:

De forma alguma deve ser menosprezado o papel do professor, nem desconsiderados momentos em que é necessário transmitir certos conteúdos. O que se defende nessa mudança de postura é a reflexão de que o equilíbrio de abordagens didáticas deve ser considerado e, dessa forma, a inserção das tecnologias digitais nesse processo deve ser avaliada e inserida de acordo com os objetivos que se pretende atingir.⁴¹³

Não se trata de excluir a aula expositiva do processo de ensino e aprendizagem, mas de não a tornar absoluta para todos os conteúdos, instituída como um monólogo, sem interação discente e sem contextualização com a realidade deste. Neste contexto, “a intersecção entre conteúdo, metodologia e tecnologia é um aspecto central a ser analisado nos processos de formação docente. Além disso, reforçam que o conhecimento da tecnologia não pode ser

⁴¹⁰ CAMARGO; DAROS, 2018, p. 3.

⁴¹¹ CARBONELL, J. *A aventura de inovar: a mudança na escola*. São Paulo: Artes Médicas, 2002, p. 16.

⁴¹² BRITO; PURIFICAÇÃO, 2011, p. 48.

⁴¹³ BACICH; MORAN, 2018, [n.p]. *E-book*.

isolado do conhecimento da metodologia e do conteúdo”⁴¹⁴. Conforme demonstrou-se no capítulo dois, algumas metodologias ativas como a SAI e a PI envolvem a exposição de conteúdos, todavia, a didática não se resume à oralidade do professor, pois os alunos realizam atividades de pesquisa, discussão em grupo, resolução de problemas, execução de tarefas, auxílio mútuo etc.

Neste sentido, além do/a professor/a dominar o conteúdo que ensina, precisa “identificar as melhores formas de um estudante aprender esse conteúdo selecionando a metodologia mais adequada”⁴¹⁵, bem como os recursos mais eficientes para a construção da aprendizagem. O docente é o “elemento humano responsável pelo ambiente de aprendizagem, origem das interações e inter-relações entre os indivíduos participantes do ambiente educacional”⁴¹⁶, que deve “firmar um novo compromisso com a pesquisa, com a elaboração própria, com o desenvolvimento da crítica e da criatividade, superando a cópia, o mero ensino e a mera aprendizagem”⁴¹⁷, uma postura que deverá manter quando trabalhar com as NTICs e com as metodologias ativas no contexto da EBD. As configurações nos papéis docente e discente são alteradas quando a prática educativa é consolidada a partir das tecnologias educacionais e das metodologias ativas:

O professor atua como mediador, facilitador, incentivador, desafiador, investigador do conhecimento, da própria prática e da aprendizagem individual e grupal. Ao mesmo tempo em que exerce sua autoria, o professor coloca-se como parceiro dos alunos, respeita-lhes o estilo de trabalho, a coautoria e os caminhos adotados em seu processo evolutivo. Os alunos constroem o conhecimento por meio da exploração, da navegação, da comunicação, da troca, da representação, da criação/recriação, organização/reorganização, ligação/religação, transformação e elaboração/reelaboração.⁴¹⁸

Altera-se também as concepções sobre ensinar e aprender, pois o educando torna-se o centro do processo de ensino e aprendizagem, pois é estimulado a agir na construção de seus conhecimentos. Neste sentido, as metodologias ativas representam uma alternativa pedagógica capaz de proporcionar a capacidade “de enfrentar e resolver problemas e conflitos do campo profissional e produzir um futuro no qual, a partir da igualdade de fato e de direito, cresçam e se projetem as diversidades conforme as demandas do sc. XXI”⁴¹⁹. Desta forma, uma proposta pedagógica compromissada com o protagonismo estudantil, com a contextualização do

⁴¹⁴ BACICH; MORAN, 2018, [n.p]. *E-book*.

⁴¹⁵ BACICH; MORAN, 2018, [n.p]. *E-book*.

⁴¹⁶ BRITO; PURIFICAÇÃO, 2011, p. 48.

⁴¹⁷ DEMO, P. *Desafios modernos da educação*. Petrópolis: Vozes, 1993, p. 19.

⁴¹⁸ ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. *Integração das tecnologias educacionais*. Brasília: MEC/SEED, 2005, p. 73.

⁴¹⁹ CAMARGO; DAROS, 2018, p. 12.

conhecimento à realidade discente e que busque formar sujeitos críticos, reflexivos e participativos encontra nas metodologias ativas uma possibilidade pedagógica de consolidação destes ideais.

A organização do espaço também deve ser contemplada na formação docente. Como mencionamos acima, no modelo tradicional de ensino predomina uma organização centrada no/a professor/a. Na sala, o docente se põe a frente dos estudantes que são organizados em filas e ouvem silenciosa e atentamente as informações ministradas e em seguida resolvem atividades para comprovar sua aprendizagem. Este tipo de organização também pode ser observado nas aulas da EBD, sejam em aulas ministradas em salas específicas para aula ou no espaço do templo. Trata-se de uma organização em que “há pouca oportunidade de interação entre os pares, principalmente em salas numerosas, que impossibilitem a organização dos estudantes em grupos, limitados pelo espaço reduzido”⁴²⁰.

Na perspectiva de práticas inovadoras de ensino a organização do espaço se configura de maneira que os educandos sejam reunidos em grupos “para a construção de conceitos que dependam de discussão e de reflexão para serem elaborados. Essa flexibilidade do espaço é essencial para ações colaborativas de formação de conceitos”⁴²¹. O espaço passa a ser organizado em função das necessidades educativas do alunado. Não é estático, pois, assim como a aprendizagem é um processo dinâmico, o espaço em que é construída também é. Desta forma, com a adequada organização do espaço, as ações de ensino e aprendizagem são potencializadas.

Outro aspecto que deve ser considerado no processo de formação docente é a avaliação. A avaliação não é um fim em si mesma, mas um processo contínuo no ato educativo. Neste sentido, identificar os conhecimentos prévios dos educandos sobre o tema trabalhado se constitui como ponto de partida da ação docente. O/a educador/a deve analisar os avanços conceituais dos estudantes e, ao final de cada etapa do processo, verificar se os objetivos de aprendizagem foram alcançados. A partir da avaliação o docente replaneja sua prática pedagógica, ajustando-a às necessidades dos discentes de forma conjunta ou individualizada.⁴²² Segundo Ivo Both, a “avaliação em si conserva o objetivo de identificar a realidade qualitativa do processo de ensino-aprendizagem ou de outra atividade qualquer, tendo em vista seu redimensionamento, se necessário. Esse é o foco comum que deve ser dado à ação de avaliar”⁴²³

⁴²⁰ BACICH; MORAN, 2018, [n.p]. *E-book*.

⁴²¹ BACICH; MORAN, 2018, [n.p]. *E-book*.

⁴²² BACICH; MORAN, 2018, [n.p]. *E-book*.

⁴²³ BOTH, 2012, p. 99.

As formas e dinâmicas no ato de avaliar mudam de acordo com a natureza do processo educacional, se é formal ou informal, a convicção pedagógica e a experiência docente e social de cada educador/a detêm no tempo e espaço que está inserido. Nesta perspectiva, a formação docente deve contemplar um cabedal de perspectivas teóricas e práticas sobre o processo avaliativo visando a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Quando se trata de práticas inovadoras de ensino, segundo Ivo Both, “de tempos em tempos surgem variados *novos* procedimentos de avaliação, denominados *inovadores*, mas que, muitas vezes, não passam de roupagem nova às formas de avaliação já sobejamente conhecidas”⁴²⁴. A inovação no processo avaliativo não consiste no ineditismo, mas em adaptações ao contexto vivenciado pelos discentes e às suas necessidades educacionais. Neste sentido, “ações inovadoras em avaliação estão mais ligadas a uma nova dinâmica dada à avaliação de aprendizagem do que propriamente à criação de um novo formato avaliativo”⁴²⁵.

Conforme verificou-se no tópico anterior, a maioria do corpo docente entrevistado não avalia a aprendizagem na EBD e os que avaliam o fazem de maneira processual/qualitativa e somativa, contabilizando os acertos das questões propostas nas revistas *Lições Bíblicas*. No que tange à avaliação, esta pode ser compreendida a partir de duas perspectivas: a formativa e a somativa. Segundo Romanowski e Wachowicz, a avaliação “formativa é a que procura acompanhar o desempenho do aluno no decorrer do processo de aprender e a somativa é a realizada no final desse processo e visa indicar os resultados obtidos para definir a continuidade dos estudos, isto é, indica se foi ou não aprovado”⁴²⁶.

A perspectiva formativa assume um caráter qualitativo e processual, enquanto a somativa destaca-se como quantitativa e culminante no processo de ensino e aprendizagem. Embora as duas modalidades avaliativas ocorram em momentos distintos no processo educativo, “o que diferencia a avaliação somativa da formativa é o propósito e o efeito e não o momento de sua realização”⁴²⁷. Não obstante tais distinções no processo avaliativo, vale ressaltar que “ensino e avaliação são processos dinâmicos, requerendo constantes ajustes metodológicos, didáticos, técnicos e científicos quando de seu desenvolvimento e aplicação”⁴²⁸.

⁴²⁴ BOTH, 2012, p. 100.

⁴²⁵ BOTH, 2012, p. 100.

⁴²⁶ ROMANOWSKI, J. P.; WACHOWICZ, L. A. *Projeto pedagógico do curso de pedagogia na modalidade a distância da Faculdade Internacional de Curitiba*. Curitiba: Intersaberes, 2006, p. 89.

⁴²⁷ VILAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Virando a escola do avesso por meio da avaliação*. Campinas: Papirus, 2008, p. 34.

⁴²⁸ BOTH, 2012, p. 101.

No Brasil há a tendência da predominância da avaliação somativa, pois “ainda se avalia para dar nota e para aprovar ou reprovar os alunos”⁴²⁹, tendo como principal instrumento de aferição de notas as provas. Essa forma de avaliar a aprendizagem discente não abarca os múltiplos fatores do processo educacional, haja vista que a prova “permite medir apenas parte do seu aprendizado, num certo momento e contexto delimitado”⁴³⁰. Além disso, quando a avaliação é aplicada exclusivamente a partir de provas, é reforçado o ensino bancário, pois a atividade do estudante no processo educativo será decorar as informações depositadas pelo professor para acertar as questões da prova e conseguir a aprovação no curso.

O/a professor/a que orienta sua prática a partir da autonomia discente deverá compreender que há um leque de situações de aprendizagem que podem ser utilizadas para avaliar o desempenho dos estudantes. Entre elas:

- Efetiva contribuição do aluno no desenvolvimento do ensino dentro e fora do ambiente escolar;
- Manifestação do espírito crítico-constructivo do aluno na procura do novo e do conhecimento renovado, com o professor e os colegas;
- Demonstração criativa do aluno na identificação de alternativas de solução de problemas em âmbito pessoal e social;
- Demonstração criativa do aluno na colocação da teoria em prática.⁴³¹

Estes exemplos de situações de aprendizagem enquadram-se na perspectiva da autonomia discente e nas metodologias de aprendizagem e podem ser utilizados para avaliação discente na EBD. Nesta perspectiva, a avaliação é realizada processualmente, considerando a participação ativa do estudante no processo de ensino e aprendizagem a partir da análise do seu progresso considerando aspectos como “o esforço por ele despendido, o contexto particular de seu trabalho e as aprendizagens adquiridas ao longo do tempo”⁴³². Processualmente, o docente ensina avaliando e avalia ensinando. Desta forma, “o ensino e a avaliação como processos mantêm simultaneidade e concomitância de ação, de intervenção e de efeito”⁴³³.

Ivo Both aponta uma distinção entre avaliação e verificação de aprendizagem. A primeira visa à qualidade e a segunda, embora sustente a expectativa da qualidade a partir de um diagnóstico da realidade, utiliza-se de dados quantitativos. O autor ressalta que quando devidamente conjugadas no processo de ensino e aprendizagem não há antagonismo, mas sim colaboração. A verificação existe em função da avaliação-ensino.⁴³⁴ A avaliação somativa pode

⁴²⁹ VILAS BOAS, 2008, p. 34.

⁴³⁰ BOTH, 2012, p. 102.

⁴³¹ BOTH, 2012, p. 102.

⁴³² VILAS BOAS, 2008, p. 35.

⁴³³ BOTH, 2012, p. 127.

⁴³⁴ BOTH, 2012, p. 129.

se tornar uma aliada à medida que “apresentará ao professor o panorama de suas conquistas com o grupo de estudantes e, se necessário, oferecerá condições para ele rever sua atuação, retomando aspectos que não avançaram de forma adequada”⁴³⁵.

As metodologias ativas de aprendizagem objetivam o desenvolvimento de competências, capacidades e habilidades necessárias para a convivência em sociedade. Neste contexto de desenvolvimento integral discente, a avaliação assume a seguinte forma:

Competência: que o aluno demonstre ter a competência em promover, dominar e aprender conhecimentos;

Capacidade: que o aluno demonstre ter capacidade para interpretar e relacionar conhecimentos;

Habilidade: que o aluno demonstre ter a habilidade criativa para saber aplicar conhecimentos e dar-lhes aplicabilidade;

Convivência: que o aluno saiba “ser com os outros” a partir dos conhecimentos que domina, interpreta, relaciona e aplica; que o aluno saiba valorizar o passado, comprometer-se com o presente e vislumbrar o futuro; que o aluno saiba perceber mais e melhor aquilo que está procurando perceber; que o aluno procure sempre melhor conhecer a si mesmo; que o aluno saiba identificar, desenvolver e utilizar suas potencialidades; que o aluno saiba e queira auto e livremente determinar-se; que o aluno se disponha a avaliar, a autoavaliar-se e a ser avaliado.⁴³⁶

É perceptível que o docente não é o único responsável pela aprovação ou reprovação dos estudantes no processo educativo. O comprometimento dos discentes é um fator determinante, pois são estes que decidem o nível de comprometimento que terão com a aprendizagem. Segundo Benigna Vilas Boas, “é necessário que o aluno: a) conheça o que se espera dele; b) seja capaz de comparar seu nível atual de desempenho com o esperado; c) se engaje na ação apropriada que leve ao fechamento da distância entre os níveis”⁴³⁷. Dois fatores são importantes para consolidação destas ações: 1. O *feedback* docente: conjunto de informações e/ou intervenções do professor durante o processo de ensino e aprendizagem; 2. O automonitoramento: processo no qual o estudante desenvolve as informações necessárias ao prosseguimento da sua aprendizagem. Vale ressaltar que “o objetivo do trabalho pedagógico é facilitar a transição do *feedback* para o automonitoramento”⁴³⁸, pois, é com esta mudança que a ação docente contribui para a autonomia discente.

Entre os recursos didático-pedagógicos a serem utilizados na avaliação do ensino, da aprendizagem e da produção discente, se destacam o portfólio de ensino, aprendizagem e produção, os projetos educacionais de ensino, pesquisa, extensão e gestão, as atividades diferenciadas como seminários, debates, provas individuais e/ou em pares, a observação do

⁴³⁵ BACICH; MORAN, 2020, [n.p]. *E-book*.

⁴³⁶ BOTH, 2012, p. 125.

⁴³⁷ VILAS BOAS, 2008, p. 41.

⁴³⁸ VILAS BOAS, 2008, p. 41.

nível de desempenho e contribuição do estudante no desenvolvimento da disciplina. O docente pode estabelecer valores em pontuação correspondentes a cada recurso-didático pedagógico e, assim, conciliar avaliação-ensino e somativa no processo educativo. Existem muitos instrumentos de avaliação que podem ser utilizados, todavia, para que o processo de ensino e aprendizagem promova o protagonismo discente é importante que estes recursos permitam ao/a professor/a ensinar enquanto avalia e avaliar enquanto ensina.⁴³⁹

3.3 Proposta de curso para professores da EBD a partir de práticas inovadoras de ensino

Neste tópico apresentaremos uma proposta de curso para professores/as a partir de práticas inovadoras de ensino considerando as metodologias ativas de aprendizagem como possibilidade didático-pedagógica para a construção de uma aprendizagem significativa no contexto da EBD nas ADs. Parte-se do pressuposto de que as transformações tecnológicas ocorridas nos últimos anos no âmbito educacional têm contribuído para que professores/as e estudantes reflitam sobre seus papéis na sala de aula.

Neste contexto, a solidez das antigas estruturas rígidas, fixas, imutáveis desfaz-se frente à exigência de processos flexíveis, leves, mutáveis, mais adequados às novas aprendizagens às habilidades e competências, necessárias ao cidadão do século XXI e à construção do novo perfil docente mais atualizado e proativo. A escola Tradicional que privilegia a transmissão de conhecimentos, memorização, a avaliação, contrasta-se com a sociedade do conhecimento. Esta tem foco nas competências cognitivas, pessoais e sociais, que se adquirem ao longo da vida, com processos colaborativos, personalizados, ativos e, com alunos proativos, criativos e empreendedores.⁴⁴⁰

Na educação inovadora os docentes são convidados a refletir sobre suas ações de ensino considerando seus programas, os recursos disponíveis e o perfil dos estudantes, imersos numa cultura digital, enquanto os discentes são instigados a serem coparticipantes no processo de construção do conhecimento. Desta forma, “aquele que trabalha com o professor, contribui para reconstruir conhecimento, busca inovar a prática, participar ativamente em tudo”⁴⁴¹, valorizando um modelo de educação que preze pelo desenvolvimento de competências, capacidades e habilidades necessárias para a convivência em sociedade, sendo as metodologias ativas um caminho possível para consolidação destes ideais.

⁴³⁹ BOTH, 2012, p. 111-112.

⁴⁴⁰ CARVALHO, Luzia Alves; SANTOS, Shayane Ferreira dos; OLIVEIRA, Layla Fernanda Pereira; GALDINO, Maria Eduarda de Oliveira. Formação de professores: implementação de práticas inovadoras em sala de aula. *Pleiade*, Campos dos Goytacazes, a. 12, v. 25, p. 64-78, 2018, p. 64.

⁴⁴¹ DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 1998, p. 30.

Portanto, se ansiamos por uma educação de qualidade, com forte investimento no protagonismo do estudante, recai sobre a escola e todos os profissionais da Educação que nela atuam, uma nova forma de conceber os processos de ensino e de aprendizagem: estimular o desenvolvimento do protagonismo estudantil por meio do exemplo. Professores que não são protagonistas dificilmente instigarão seus alunos a lê-lo. [...] há muitos professores que apenas repassam aulas copiadas, utilizam-se de textos prontos, escritos por outro alguém, sem pouco ou nada acrescentar ou refletir. Não se posicionam criticamente frente a fatos, situações, apenas expõem, de forma quase que mecânica, uma seleção de conteúdos muitas vezes descontextualizada e fragmentada.⁴⁴²

A proposta do curso de professores/as da EBD a partir de práticas inovadoras de ensino se justifica em virtude da necessidade de desenvolvimento de cooperadores da área da educação religiosa sensíveis às mudanças exigidas pelas novas conformações educacionais que se apresentam no cenário atual, com vistas a uma maior aproximação entre educadores/as e educandos, bem como o despertar para ferramentas e técnicas que possibilitem maior efetividade e criticidade na formação. Nesta perspectiva, a implementação de uma educação inovadora “parte do questionamento das finalidades da ação educativa e dos desejos dos sujeitos, dos meios necessários para que isto aconteça, segundo as necessidades da própria instituição educativa”⁴⁴³.

O curso tem como objetivo geral refletir sobre práticas pedagógicas na educação religiosa a partir das perspectivas teóricas das metodologias ativas de aprendizagem. No que tange aos objetivos específicos, busca-se promover a capacitação de docentes que atuam na educação religiosa a partir das metodologias ativas de ensino e aprendizagem, com vistas ao aprimoramento da prática de ensino. Viabilizar acesso ao conhecimento sobre metodologias ativas de ensino e aprendizagem aos docentes que atuam na educação religiosa e formar cooperadores da área da educação religiosa para uma melhor compreensão e atuação na docência, no desenvolvimento de práticas educativas em geral e na melhoria de aprendizagem em sua formação profissional e ministerial. Vale ressaltar que:

[...] as metodologias ativas preenchem a lacuna deixada pela pedagogia tradicional. Elas utilizam estratégias que possibilitam ao aluno aprender a partir de suas experiências inserido em sua realidade, por meio de problematização, questionamento, levantamento de ideias, argumentação, desafios e solução de problemas.⁴⁴⁴

Neste sentido, a proposta do curso é promover a reflexão crítica dos docentes no que tange à sua formação e práticas de ensino, contribuindo para que estes se engajem na busca do

⁴⁴² VOLKWEISS, Anelise; LIMA, Vanessa Mendes de; FERRARO, José Luís Schifino; RAMOS, Maurivan Güntzel. Protagonismo e participação do estudante: desafios e possibilidades. *Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 1-24, 2019, p. 2-3.

⁴⁴³ CARVALHO; SANTOS; OLIVEIRA; GALDINO, 2018, p. 67.

⁴⁴⁴ CARVALHO; SANTOS; OLIVEIRA; GALDINO, 2018, p. 68.

desenvolvimento de uma educação que preze pela autonomia. Para que esta perspectiva se consolide é preciso que a formação de educadores/as contribua para a construção de “um professor com perfil investigativo e que enxerga seu aluno não em posição desigual/inferior de conhecimentos, mas sim como seu “parceiro de trabalho”, oportuniza o desenvolvimento não só do seu próprio protagonismo, mas principalmente do estudante”⁴⁴⁵.

Nesta perspectiva, consideramos que a inovação se inicia a partir do “questionamento das finalidades da ação educativa e dos desejos dos sujeitos, dos meios necessários para que isto aconteça, segundo as necessidades da própria instituição educativa”⁴⁴⁶. A transformação da educação parte do pressuposto de se repensar os processos formativos em face dos acelerados processos de transformação pelos quais a sociedade experimenta na atualidade. Segundo Ana Guimarães “não se pode falar em atualizar as metodologias educacionais, se não debatermos os valores, competências, atitudes e comportamentos docentes que colaboram para que tais fundamentos possam se construir”⁴⁴⁷.

A metodologia de ensino consistirá em aulas expositivas, dialogadas, com leituras compartilhadas e a realização de debates e atividades de produção acadêmica e aplicação prática. A avaliação será realizada de maneira processual e somativa, tendo como instrumento a produção de um trabalho que apresente uma proposta de aula a partir de uma metodologia ativa de aprendizagem. Para construção da proposta pedagógica, os alunos serão separados em equipes de 3 a 5 integrantes que ao final do curso deverão socializá-la com a turma. A proposta objetiva fomentar a efetiva contribuição dos estudantes no desenvolvimento do ensino, estimular o senso crítico-constructivo em colaboração com os colegas e com o/a professor/a, favorecer a demonstração e desenvolvimento da criatividade dos educandos ao proporem alternativas para o desenvolvimento de uma educação ativa e a aplicação prática dos conhecimentos obtidos ao longo do curso. Segundo Ivo Both:

Não se avalia o aluno para saber se ele “aprendeu” a informação que lhe foi repassada pelo professor e, sim, para saber se ele, além dos conhecimentos construídos a partir das informações transmitidas pelo professor ou buscadas por ele próprio, adquiriu as competências, as capacidades e as habilidades essenciais para sua participação efetiva na sociedade, que deveriam ser desenvolvidas pela escola, diante de sua responsabilidade de formar integralmente os alunos, para que eles possam viver o hoje e preparar-se para o amanhã.⁴⁴⁸

⁴⁴⁵ WOLKWEISS; LIMA; FERRARO; RAMOS, 2019, p. 21.

⁴⁴⁶ CARVALHO; SANTOS; OLIVEIRA; GALDINO, 2018, p. 67.

⁴⁴⁷ GUIMARÃES, 2018, p. 3.

⁴⁴⁸ BOTH, 2012, p. 126.

A avaliação da proposta construída pelos estudantes será realizada de forma qualitativa conforme os critérios de: 1. Conceituação do tema/assunto proposto; 2. Referencial teórico; 3. Coerência na apresentação da estratégia de ensino; 4. Coerência na apresentação do(s) instrumento(s) de avaliação; 5. Respeito ao tempo limite de apresentação (20 minutos) e de socialização com a turma (10 minutos). Cada critério será traduzido quantitativamente em 2 pontos, cuja soma resultará em uma média final entre 0 e 10 pontos. Serão considerados aprovados os discentes que obtiverem respectivamente a média mínima 7,0 e a frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento).

Na primeira aula do curso serão analisadas as contribuições das NTICs para a implementação de uma prática educativa inovadora, ativa e significativa. Neste sentido, será discutido como as tecnologias facilitam a aprendizagem colaborativa, propiciam uma maior parceria educativa entre docentes e discentes na troca de informações, na participação de atividades em conjunto, na resolução de desafios, na realização de projetos e na avaliação. Fortalecendo, assim, a implementação de uma educação horizontalizada expressa na multiplicidade de interações grupais e personalizadas segundo os interesses e necessidades educativas. Convém ressaltar que quando a prática pedagógica é desenvolvida a partir da união entre metodologias ativas e NTICs permite-se “ensinar e aprender numa ligação simbiótica, profunda, constante entre o mundo físico e digital”⁴⁴⁹.

Na aula seguinte, serão tratados os conceitos de aprendizagem ativa e de metodologias ativas e suas implicações para a prática pedagógica numa perspectiva inovadora, contextualizada e promotora da autonomia. Neste sentido, deve-se realizar uma discussão sobre a necessidade de se promover mudanças nos métodos de ensino-aprendizagem, optando por aqueles que possibilitem maior engajamento dos educandos no processo de construção do conhecimento. O objetivo da aula é mostrar como as metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do discente, isto é, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo educativo. Estas, portanto, apresentam-se:

[...] como uma possibilidade de deslocamento da perspectiva do docente (ensino) para o aluno (aprendizagem), ideia corroborada por Freire ao referir-se à educação como um processo que não é realizado por outrem, ou pelo próprio sujeito, mas que se realiza na interação entre sujeitos históricos por meio de suas palavras, ações e reflexões.⁴⁵⁰

⁴⁴⁹ CARVALHO; SANTOS; OLIVEIRA; GALDINO, 2018, p. 69.

⁴⁵⁰ SILVA, Fábila Geisa Amaral; GOÉS, Diná Moraes de Andrade; PEIXOTO, Karine Lima Verde; PEIXOTO, Roberta de Abreu. O futuro do ensino: metodologias ativas na prática docente. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), VI, 2019, Campina Grande. *Anais...* Campina Grande: CONEDU, 2019, [n.p]. [pdf].

A terceira aula do curso tratará sobre a relação docente-discente no processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, deverão ser abordados os conceitos de ensinar e aprender na perspectiva da educação tradicional e da educação ativa, apresentar as limitações pedagógicas do modelo tradicional a partir da perspectiva de Paulo Freire e a necessidade de se desenvolver práticas educativas que promovam a autonomia e contextualizem o currículo à realidade social dos discentes. Para tanto, ressalta-se que as metodologias ativas de aprendizagem se constituem como uma possibilidade didática para este fim, pois contemplam “técnicas em que o professor deixa de ser o centro da aprendizagem e passa a ser um mediador”⁴⁵¹. Na proposta da educação ativa, o/a professor/a tem o papel de incentivar os educandos a serem ativos em relação à própria aprendizagem.

O quarto encontro do curso será dedicado para a apresentação de possibilidades didáticas ativas que podem ser implementadas na EBD, como: a aprendizagem baseada em projetos, a aprendizagem baseada em problemas, o estudo de caso, a instrução por pares e a sala de aula invertida. Além disso, apresentar a sequência didática de cada metodologia e as possibilidades de implementação na EBD, ressaltando a aplicabilidade destas a curto, médio ou longo prazo no processo educativo. Considera-se que para que haja a implementação de práticas inovadoras de ensino, é preciso conhecer de maneira conceitual e instrumental métodos centrados na autonomia discente. Desta forma, as metodologias ativas discutidas na aula podem ser tomadas como base para o planejamento de situações de aprendizagem que contribuirão:

[...] de forma significativa para o desenvolvimento da autonomia e motivação do estudante à medida que favorece o sentimento de pertença e de coparticipação, tendo em vista que a teorização deixa de ser o ponto de partida e passa a ser o ponto de chegada, dado os inúmeros caminhos e possibilidades que a realidade histórica e cultural dos sujeitos emana.

A quinta aula propõe o estudo dos conceitos de avaliação educacional. Desta forma, ressalta-se as diferentes maneiras de avaliar a aprendizagem discente considerando os modelos qualitativo/processual e quantitativo/somativo. Também será destacado quais instrumentos podem ser utilizados no processo avaliativo e como avaliar os discentes a partir da perspectiva das metodologias ativas, considerando aspectos como o desenvolvimento de habilidades, competências, capacidades, participação, intervenção, *feedback* personalizado e a discussão sobre possíveis intervenções em casos de baixo desempenho no processo educativo da EBD. Convém destacar que:

⁴⁵¹ SILVA; GOÉS; PEIXOTO; PEIXOTO, 2019, [n.p].

[...] as atividades pedagógicas de uma instituição de ensino devem ser orientadas a apresentar forte contextualização e correlação com a realidade, com o intuito de aplicar conteúdos efetivamente significativos para o desenvolvimento de competências úteis e necessárias⁴⁵²

Neste sentido, os instrumentos de avaliação na aprendizagem ativa não são utilizados essencialmente para auferir notas, haja vista que “aprender de maneira isolada não confere ao aluno a capacidade de aplicar o conhecimento”⁴⁵³. Na prática pedagógica orientada a partir de metodologias ativas, os educandos são avaliados de maneira processual/qualitativa na medida em que discutem ideias, trabalham em equipe, resolvem problemas e intervêm aplicando os conhecimentos à sua realidade. A avaliação visa verificar os avanços na aquisição de competências necessárias para sua formação integral.

Na sexta aula, o docente deverá abordar os conhecimentos necessários para a produção do plano de aula exigido como requisito para a conclusão do curso. Neste sentido, serão apresentados os elementos pré-textuais: o modelo de capa e folha de rosto, os elementos textuais obrigatórios para a produção do plano de aula: 1. Tema; 2. Objetivos; 3. Conteúdo; 4. Metodologia; 5. Recursos; 6. Avaliação; 7. Referências. Os pós-textuais: Referências, Apêndice e Anexos (se houver), bem como as normas técnicas para produção do trabalho. Segundo Gisele Cordeiro, Nilcemara Molina e Vanda Dias, “para que haja a construção do conhecimento, são necessárias ações que levem professor e aluno a buscar a investigação e a pesquisa. Para isso, docentes e discentes precisam aprender como organizar suas pesquisas e apresentá-las com um padrão determinado de qualidade”⁴⁵⁴.

A última aula será dedicada para a apresentação dos trabalhos produzidos pelos discentes. Como requisito para conclusão do curso, será solicitada a produção de um plano de aula sobre um tema da revista *Lições Bíblicas*⁴⁵⁵ a partir de uma metodologia ativa de aprendizagem. Além do trabalho escrito, os participantes deverão socializar suas produções em sala de aula no modelo de apresentação de seminário. Estes serão avaliados pelo docente responsável pelo curso segundo os critérios contemplados na ficha de avaliação que consta no Apêndice C desta pesquisa. Esse modelo de avaliação tem como objetivo aliar os aspectos teórico e prático no processo de formação docente, fator imprescindível para a futura atuação

⁴⁵² CAMARGO; DAROS, 2018, [n.p].

⁴⁵³ CAMARGO; DAROS, 2018, [n.p].

⁴⁵⁴ CORDEIRO, Gisele do Roccio; MOLINA, Nilcemara Leal; DIAS, Vanda Fattori. Orientações e dicas para trabalhos acadêmicos. 2. ed. Curitiba: Intersaberes, 2014, p.15-16.

⁴⁵⁵ Caso a igreja/instituição religiosa utilize outro material didático poderá solicitar que os estudantes do curso produzam o plano de aula a partir deste.

do/a professor/a que orientará sua prática educativa a partir dos pressupostos das metodologias ativas. Na docência:

[...] com o uso de metodologias ativas, o professor, antes de qualquer outra característica, deve assumir uma postura investigativa de sua própria prática, refletindo sobre ela a fim de reconhecer problemas e propor soluções: Ele não conhece de antemão a solução dos problemas que surgirão em sua prática; deve construí-la constantemente ao vivo, às vezes, com grande estresse, sem dispor de todos os dados de uma decisão mais clara. Isso não pode acontecer sem saberes abrangentes, saberes acadêmicos, saberes especializados e saberes oriundos da experiência.⁴⁵⁶

Visando proporcionar uma base teórica mais ampla para a formação de docentes que atuarão na educação religiosa, na seção Conteúdo Programático, na ementa do curso conforme consta no Apêndice C, apresenta-se um conjunto de obras que devem ser estudadas pelos discentes do curso e trabalhadas em sala pelo docente responsável. No item Bibliografia Complementar listamos sugestões de leituras complementares para aprofundamento dos temas de cada aula. Com isso, busca-se proporcionar aos discentes uma formação calcada na pesquisa científica cujos saberes orientarão a futura prática docente na educação religiosa. Deste modo, “educadores inovadores, arquitetos cognitivos, devem possuir um conhecimento que transcenda as visões pedagógicas clássicas, conhecimento, sem o qual, fará apenas ações isoladas baseadas no senso comum”⁴⁵⁷.

O domínio conceitual e procedimental das metodologias ativas é fundamental para sua aplicação. Porém, além destes conhecimentos, o docente precisa conhecer a cultura da instituição em que leciona, espaço(s) que serão utilizados, recursos disponíveis, “avaliação, faixa etária do educando, nível de escolaridade, conhecimentos que o aluno possui, sua realidade sociocultural, [...] sua pertença a grupos e classes sociais para a implementação de práticas inovadoras de ensino”⁴⁵⁸. É perceptível que ensinar e aprender na perspectiva da educação inovadora transcende o ato de expor conteúdos e resolver atividades e testes. Há um conjunto de fatores relacionais, sociais, políticos e econômicos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem que não podem ser desconsiderados pelo docente.

Desta forma, reconhecendo a lacuna existente no processo de formação docente na EBD das ADs e a predominância de práticas tradicionais de ensino, ressaltamos a necessidade de se investir na criação de programas de formação inicial e continuada com o objetivo preparar os docentes para o exercício de suas funções pedagógicas de forma técnica e cientificamente fundamentada a partir dos pressupostos das metodologias ativas de aprendizagem. É necessário

⁴⁵⁶ SILVA; GOÉS; PEIXOTO; PEIXOTO, 2019, [n.p].

⁴⁵⁷ CARVALHO; SANTOS; OLIVEIRA; GALDINO, 2018, p. 67.

⁴⁵⁸ SILVA; GOÉS; PEIXOTO; PEIXOTO, 2019, [n.p].

que as instituições que atuam com a educação religiosa e possuem um perfil semelhante à contemplada nesta pesquisa reorganizem “suas propostas com enfoque em metodologias de ensino que permitam abranger os novos perfis profissionais e a resolução de problemas, individual e coletivos, mediante o contexto situacional vivenciado”⁴⁵⁹. A partir destas considerações, destacamos que

[...] é preciso acelerar o processo de mudança, rever a sala de aula, o currículo, conteúdos e metodologias. A escola conteudista com alunos enfileirados, professor ditador de conteúdos, que ensina a todos, ignora a nova concepção de construção de conhecimento, que inclui competências cognitivas e socioemocionais aliadas à qualidade dos conteúdos; ignora igualmente que a educação convencional não mais responde à realidade dos alunos, sedentos de interatividade e participação.⁴⁶⁰

A proposta de curso apresentada nesta pesquisa visa contribuir com as igrejas/instituições que atuam com a educação religiosa para que repensem seu processo de seleção e capacitação docente a partir de elementos teóricos relacionados com a educação inovadora, ativa e contextualizada. Vale ressaltar que “a mudança na prática docente não deve acontecer de forma impositiva para o professor, nem para o estudante”⁴⁶¹, mas a partir do diálogo, da reflexão e cooperação mútua entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Nesta perspectiva, a implementação deste curso, a reflexão teórica orientada a partir das obras sugeridas e a aplicação das metodologias ativas podem contribuir para a ressignificação do trabalho docente, para um maior engajamento discente nas atividades educativas e para a consolidação de uma aprendizagem crítica, reflexiva e participativa na EBD.

⁴⁵⁹ SILVA; GOÉS; PEIXOTO; PEIXOTO, 2019, [n.p].

⁴⁶⁰ CARVALHO; SANTOS; OLIVEIRA; GALDINO, 2018, p. 69.

⁴⁶¹ SILVA; GOÉS; PEIXOTO; PEIXOTO, 2019, [n.p].

CONCLUSÃO

O presente trabalho buscou analisar a relação entre pentecostalismo e educação, tendo como escopo o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido na EBD da Assembleia de Deus em Capanema. Para tanto, o problema contemplado na pesquisa tratou sobre como desenvolver práticas pedagógicas que promovam a autonomia e/ou protagonismo estudantil. Partiu-se da hipótese de que haveria o predomínio de métodos tradicionais de ensino no processo educativo que priorizam aulas expositivas centradas na transmissão de conteúdos pelos docentes e que promovem uma participação passiva do alunado.

Neste sentido, percebeu-se que há uma predominância de metodologias tradicionais, bem como a ausência de uma formação de professores/as que contemple a aquisição de saberes e instrumentalização de práticas inovadoras de ensino. A seleção dos professores/as ocorre de maneira informal, sem a exigência de formação que contemple conhecimentos teológicos (ainda que a igreja ofereça cursos de teologia) e pedagógicos. Estes são escolhidos a partir de critérios internos à instituição religiosa como aptidão para o ensino, conhecimentos básicos da Bíblia e testemunho de vida coerente com as doutrinas da igreja.

No que tange ao objetivo da pesquisa, ressaltamos que a implementação de metodologias ativas de aprendizagem se constitui uma alternativa para o desenvolvimento de uma educação com foco na autonomia e contribui para que o corpo discente seja inserido de forma ativa no processo de ensino e aprendizagem, prezando pelo desenvolvimento de competências, capacidades, habilidades e convivência, aspectos necessários para sua formação integral. Desta forma, o referencial teórico tratou sobre a contribuição do conceito de autonomia na Pedagogia de Paulo Freire e das metodologias ativas como caminhos possíveis para o desenvolvimento de uma educação ativa e contextualizada.

Verificou-se que o modelo educacional da EBD das ADs no Brasil difere da Escola Dominical criada por Robert Raikes em Gloucester, na Inglaterra. Esta tinha como objetivo alcançar crianças da periferia que se envolviam em práticas delituosas e inseri-las em um contexto educacional que além de oferecer ensino de cunho religioso, também se prezava por conhecimentos seculares e por ações sociais aos que se encontravam em situação de vulnerabilidade social. Aquela tem como objetivo ensinar as doutrinas da instituição religiosa para seus membros contemplando faixas etárias do berçário aos adultos.

A partir dos dados coletados nas entrevistas realizadas com os superintendentes e com os integrantes do corpo docente, percebeu-se que há uma lacuna no processo de formação docente. No âmbito dos conhecimentos pedagógicos, de práticas a partir das metodologias

ativas e da articulação das NTICs no processo de ensino e aprendizagem, notou-se que a maioria do corpo docente não conhece e/ou os implementa na EBD. Neste sentido, para a construção de uma aprendizagem ativa e contextualizada é necessário que as instituições religiosas invistam em cursos, formações, seminários, oficinas ou outros meios que promovam a socialização/experimentação destes saberes com seu professorado.

Visando contribuir com a formação docente para atuação na educação religiosa, propomos nesta pesquisa um projeto de curso (livre) que contempla conhecimentos pedagógicos e que trata sobre a importância das NTICs e das metodologias ativas no processo educativo, aliando teoria e prática em sua execução. Vale ressaltar que a aplicabilidade do curso não se restringe à instituição religiosa em análise, mas que a depender da disponibilidade de recursos, espaço e interesse de outras igrejas e/ou grupos religiosos pode ser aplicada em seus próprios contextos.

É importante destacar que as análises e inferências apresentadas neste trabalho não tiveram como objetivo desmerecer o trabalho voluntário e dedicado dos docentes e demais integrantes da instituição religiosa, mas o de apresentar uma abordagem de cunho acadêmico, cujos dados foram tratados de maneira crítica, reflexiva e pedagogicamente visando contribuir com a formação e ação educativa desta junto à sociedade, haja vista que a educação é um dos caminhos mais efetivos para a quebra de paradigmas e transformação social.

Além da proposta de formação e da bibliografia apresentadas neste trabalho, ressaltamos que há cursos gratuitos que contemplam os ideais da educação inovadora e das metodologias ativas que podem ser, com as devidas adaptações, implementados na formação docente à EBD. Entre eles, destacamos os cursos online gratuitos hospedados no site da Nova Escola⁴⁶², da Escola Virtual⁴⁶³ e da FGV⁴⁶⁴. Além dos cursos online, a produção acadêmica brasileira tem se destacado na abordagem da temática em artigos, dissertações e teses que podem ser acessados gratuitamente em plataformas como a Scielo, o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, arquivos de revistas acadêmicas ou das faculdades e universidades brasileiras contribuindo, assim, para a formação e atuação docente.

Consideramos que em virtude da delimitação da pesquisa, há dados que possam divergir da realidade de outras igrejas/instituições religiosas. Neste sentido, ampliar o escopo da pesquisa para uma perspectiva regional e/ou nacional abriria margem para outras variáveis

⁴⁶² Disponível em: <https://cursos.novaescola.org.br/trilha/2/intensivo-metodologias-ativas/resumo>.

⁴⁶³ Disponível em: <https://www.escolavirtual.gov.br/curso/628>.

⁴⁶⁴ Disponível em: <https://educacao-executiva.fgv.br/cursos/online/curta-media-duracao-online/metodologias-ativas>.

no que tange à temática tratada. Desta forma, tal iniciativa pode ser efetivada por este ou outro pesquisador interessado na abordagem das metodologias ativas e da educação inovadora aplicada ao contexto religioso.



REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. *Integração das tecnologias educacionais*. Brasília: MEC/SEED, 2005.
- ANDERSON, Allan Heaton. *Uma introdução ao pentecostalismo: cristianismo carismático mundial*. São Paulo: Loyola, 2019.
- ANDRADE, Claudionor Corrêa de. *Dicionário Teológico*. Rio de Janeiro: CPAD, 2010.
- ANDRADE, Claudionor Corrêa de. *Teologia da educação cristã: a missão educativa da Igreja e suas implicações bíblicas e doutrinárias*. Rio de Janeiro: CPAD, 2002.
- ANDRADE, Rodrigo Pinto de; ANDRADE, Francielle Aparecida Garuti de; TOLEDO, César de Alencar Arnaut de. Reforma Protestante e educação escolar: as contribuições de Felipe de Melancthon (1497 - 1560). *Comunicações*, Piracicaba, v. 25, n. 2, p. 225-240, 2018.
- ARAÚJO, Isael. *100 acontecimentos que marcaram a história das Assembleias de Deus no Brasil*. Rio de Janeiro: CPAD, 2011.
- BACARIN, Lígia Maria Bueno Pereira. *Metodologias ativas*. Curitiba: Contentus, 2020.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. *E-book*.
- BARBOSA, Tatiane Alves Maciel. Protagonismo do aluno e uso de metodologias ativas em prol da aprendizagem significativa e da educação humanista. *Revista de Educação ANEC*, Brasília, a. 40, n. 154, p. 32-56, 2017.
- BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. *Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*. Rio de Janeiro: LTC, 2018. *E-book*.
- BOTH, Ivo José. Avaliação planejada, aprendizagem consentida: é ensinando que avalia, é avaliando que se ensina. Curitiba: Intersaberes, 2012.
- BOTH, Ivo José. *Avaliação: “voz da consciência” da aprendizagem*. Curitiba: Intersaberes, 2012.
- BOTO, Carla. *A liturgia escolar na Idade Moderna*. São Paulo: Papirus, 2017. *E-book*.
- BRANDÃO, Carlos. *Paulo Freire: uma vida entre aprender e ensinar*. São Paulo: Ideias e Letras, 2017.
- BRITO, Gláucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. *Educação e novas tecnologias: um (re)pensar*. Curitiba: Intersaberes, 2011.
- BRUNNER, Flávia Silva Cruz. *Pedagogia pentecostal: quando a igreja age em espaços que o poder público ignora*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de São Paulo, Presidente Prudente, 2004.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. *A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo*. Porto Alegre: Penso, 2018.

CARBONELL, J. *A aventura de inovar: a mudança na escola*. São Paulo: Artes Médicas, 2002.

CARVALHO, César Moisés. *Uma pedagogia para a educação cristã: noções básicas da ciência da educação a pessoas não especializadas*. Rio de Janeiro: CPAD, 2017.

CARVALHO, Luzia Alves; SANTOS, Shayane Ferreira dos; OLIVEIRA, Layla Fernanda Pereira; GALDINO, Maria Eduarda de Oliveira. Formação de professores: implementação de práticas inovadoras em sala de aula. *Pleiade*, Campos dos Goytacazes, a. 12, v. 25, p. 64-78, 2018.

CORDEIRO, Gisele do Roccio; MOLINA, Nilcemara Leal; DIAS, Vanda Fattori. *Orientações e dicas para trabalhos acadêmicos*. 2. ed. Curitiba: Intersaberes, 2014.

CORREA, Marina Aparecida Oliveira dos. *A operação do carisma e o exercício de poder: a lógica dos ministérios das igrejas Assembleias de Deus no Brasil*. Tese (Doutorado em Ciências da Religião) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

COSTA, Carlos Odilon da. *Autonomia em Paulo Freire e a educação indígena*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2005.

COSTA, Yanko Yanez Keller da. *Aprendizagem baseada em projetos*. Curitiba: Contentus, 2020.

COZZER, Roney Ricardo. *Contribuições da leitura popular da Bíblia para a formação integral do indivíduo: uma proposta de ensino a partir da educação cristã e de sua cosmovisão*. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Faculdade Batista do Paraná, Curitiba, 2018.

CPAD. *Revista Ensinador Cristão*. [s.d]. Disponível em: <https://www.cpad.com.br/revista-ensinador-cristao-640002/p>. Acesso em: 19 mar. 2022.

DALE, E. *Edition of áudio-visual methods in teaching*. 3. ed. New York: Dryden, 1969.

DELGADO, Jaime Silva. *Nem terno nem gravata: as mudanças na identidade pentecostal assembleiana*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

DEMO, P. *Desafios modernos da educação*. Petrópoles: Vozes, 1993.

DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

ESCOLA DOMINICAL [Site institucional]. [s.d]. Disponível em: <https://www.escoladominical.com.br>. Acesso em 19 mar. 2022.

ESCOLA DOMINICAL. *Downloads*. [s.d]. Disponível em: <https://www.escoladominical.com.br/downloads/>. Acesso em: 19 mar. 2022.

ESCOLA DOMINICAL. *Videoaula*. [s.d]. Disponível em: <https://www.escoladominical.com.br/videoaula/>. Acesso em: 19 mar. 2022.

FERRARINI, Roseli; SAHEB, Daniele; TORRES, Patricia Lupion. Metodologias ativas e tecnologias digitais: aproximações e distinções. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 57, n. 52, p. 1-30, 2019.

FRANÇA, Cyntia Simioni. *Tecnologias da informação e comunicação no ensino de história*. São Paulo: Pearson, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 67. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 77. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021b.

GONZÁLEZ, Justo L. *Ministério vocação ou profissão: o preparo ministerial ontem, hoje e amanhã*. São Paulo: Hagnos, 2012.

GUIMARÃES, Ana Lucia. Metodologias ativas: empatia, humildade e protagonismo na sala de aula em tempos de docência online. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS – ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (CIET:EnPED), 2018, São Carlos. *Anais...* São Carlos: CIET:EnPED, 2018. p. 1-12. [pdf].

GUIRALDELLI JR., P. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

HERARTH, Helbe Heliamara. *Aprendizagem baseada em problemas*. Curitiba: Contentus, 2020.

HOBBSAWM, Eric J. *A era das revoluções: 1789-1848*. 45. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2012. *E-book*.

HOFFMANN, J. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 1995.

KENSKY, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2011.

LINDBERG, Carter. *História da Reforma*. Rio de Janeiro: Thomas Nelson, 2017. *E-book*.

LOPES, Luís Fernando; FARIA, Adriano Antônio. *O que e o quem da EAD: história e fundamentos*. Curitiba: Intersaberes, 2013.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARRA, Cláudio. *A igreja discipuladora: orientações da Bíblia e da história para o cumprimento da nossa missão*. São Paulo: Cultura Cristã, 2007.

MELLO, Cleyson de Moraes; ALMEIDA NETO, Rogério Moura de; PETRILHO, Regina Pentagna. *Metodologias ativas: desafios contemporâneos e aprendizagem transformadora*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2019.

NEGREIROS FILHO, Francisco. *Escola Dominical da Assembleia de Deus e cidadania: um estudo em Belém-PA*. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) - Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2018.

NUNES, Marco Antônio Oliveira. *Autonomia como pressuposto ético para a educação: uma leitura de Paulo Freire*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

OLIVEIRA, David Mesquiati. A linhagem reformista dos pentecostais na Reforma radical do século XVI. In: ALENCAR, Gedeon Freire de; LIMA, Daniel Barros; CORREA, Marina Aparecida Oliveira dos Santos (Orgs.). *Reforma protestante e pentecostalismo: divergências e convergências*. Vitória: Unida; RELEP Brasil; Manaus: Faculdade Boas Novas, 2017, p.13-24.

OLIVEIRA, José de. *Breve história do movimento pentecostal: dos Atos dos Apóstolos aos dias de hoje*. Rio de Janeiro: CPAD, 2012.

OLIVEIRA, Sandy Naédia Lucas de; CHAVES, Maria Luana Teixeira; PINTO, Francisca Valmira Almeida; ARAUJO, Jéssika Candido. A escolanovista: uma superação do modelo tradicional? *Gepráxis*, Vitória da Conquista, v. 7, n. 7, p. 559-570, 2019.

PÁDUA, G. D. “Esses professores precisam de reciclagem”: a avaliação dos estudantes da UFU sobre as práticas didaticopedagógicas dos docentes. *Diversa Prática*, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 135-152, 2012.

PASSOS, João Décio. *Pentecostais: origens e começos*. São Paulo: Paulinas, 2005.

PILETTI, Claudino. *Didática geral*. 24. ed. São Paulo: Ática, 2010.

POMMERENING, Claiton Ivan. *Fábrica de pastores: interfaces e divergências entre educação teológica e fé cristã comunitária na teologia pentecostal*. Tese (Doutorado em Teologia) - Faculdades EST, São Leopoldo, 2015, p. 56.

RAMOS, André Luís. *Escola Dominical: história e situação atual*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013.

ROCHA, Alan Kardec Pereira. *A Escola Dominical e os excluídos de Gloucester: um resgate histórico do aspecto sócio-humanizador da educação cristã evangélica como provocação à missão integral*. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Faculdade Batista do Paraná, Curitiba, 2017.

ROMANI, Carlo. *História Contemporânea I*. Rio de Janeiro: CECIERJ, 2011.

ROMANOWSKI, J. P.; WACHOWICZ, L. A. *Projeto pedagógico do curso de pedagogia na modalidade a distância da Faculdade Internacional de Curitiba*. Curitiba: Intersaberes, 2006.

SILVA, Antonio Gilberto da. *Manual da Escola Dominical: um curso de treinamento para professores iniciantes e de atualização de professores veteranos*. 17. ed. Rio de Janeiro: CPAD, 1998.

SILVA, Fábila Geisa Amaral; GOÉS, Diná Moraes de Andrade; PEIXOTO, Karine Lima Verde; PEIXOTO, Roberta de Abreu. O futuro do ensino: metodologias ativas na prática docente. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), VI, 2019, Campina Grande. *Anais...* Campina Grande: CONEDU, 2019. [pdf].

SOUZA, Lidiane Ribeiro da Silva de. *Uma proposta didático-pedagógica para o curso superior de Teologia na modalidade EAD com práticas inovadoras*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Centro Universitário Internacional UNINTER, Curitiba, 2016.

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, IV JORNADA DE PRÁTICA DE ENSINO, XIII SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM: “INFANCIA E PRÁTICAS EDUCATIVAS” (Arq Mudi), 2007, Maringá. *Anais...* Maringá: Arq Mudi, 2007. p. 110-114. [pdf].

TOWNS, Elmer L. *Enciclopédia da Escola Dominical: um guia de referências para sua ED*. Rio de Janeiro: CPAD, 2018.

TULER, Marcos. *Dicionário de educação cristã: ferramenta indispensável a educadores cristãos de todos os níveis, professores de escola dominical e de seminários teológicos*. Rio de Janeiro: CPAD, 2004.

TULER, Marcos. *Manual do Professor de Escola Dominical: didática aplicada à realidade do ensino cristão*. Rio de Janeiro: CPAD, 2018.

VAGULA, Edilaine. *Didática*. Londrina: Educacional, 2014.

VASCONCELOS, José Antônio. *Metodologia do ensino de história*. Curitiba: Intersaberes, 2012.

VILAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Virando a escola do avesso por meio da avaliação*. Campinas: Papirus, 2008.

VINGREN, Ivar. *O diário do pioneiro*: Gunnar Vingren. 13 ed. Rio de Janeiro: CPAD, 2007.

VOLKWEISS, Anelise; LIMA, Vanessa Mendes de; FERRARO, José Luís Schifino; RAMOS, Maurivan Güntzel. Protagonismo e participação do estudante: desafios e possibilidades. *Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 1-24, 2019.

XAVIER, Libânia Nacif. *Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

APÊNDICE A – MODELO DE ENTREVISTA REALIZADA COM OS SUPERINTENDENTES DA EBD

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. Título da pesquisa

EDUCAÇÃO CRISTÃ E PRÁTICAS INOVADORAS: UM ESTUDO A PARTIR DA ESCOLA DOMINICAL DAS ASSEMBLEIAS DE DEUS

2. Descrição da pesquisa

A pesquisa analisa o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido na Escola Bíblica Dominical das Assembleias de Deus.

3. Objetivo da pesquisa

Explicar como as metodologias ativas podem contribuir para a construção de uma aprendizagem ativa, colaborativa e significativa no contexto da Escola Dominical, desenvolvendo o protagonismo dos alunos e tornando-os sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem.

4. Por que você foi convidada(o)?

Você foi convidado por estar ligado à diretoria e/ou coordenação da Escola Bíblica Dominical da Assembleia de Deus em Capanema - Pará, instituição escolhida por este pesquisador como objeto de estudo.

5. Qual será sua participação?

Sua participação será por meio de uma entrevista, na qual você deverá responder às perguntas propostas na segunda seção deste formulário.

6. O que acontece quando o estudo termina?

Ao final, o pesquisador irá propor uma devolutiva sobre as questões elencadas e o resultado. Os resultados vão compor o acervo de pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões da Faculdade Unida de Vitória/ES, ficando disponíveis para consulta.

7. Minha participação neste estudo será mantida em sigilo?

Sim. Os nomes dos participantes não serão divulgados.

8. Contato para informações adicionais

Se você precisar de informações adicionais sobre sua participação na pesquisa, entre em contato com:

Pesquisador: Paulo Sérgio Ferreira Barros Júnior E-mail: ms.paulo.junior@gmail.com

Telefone: (91) 980115294

Orientador: David Mesquiati de Oliveira E-mail: david@fuv.edu.br

Caso deseje participar desta pesquisa, assine o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido anexo e devolva-o ao pesquisador. Você pode guardar uma cópia destas informações e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para seu próprio registro.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. Confirmando que li e entendi as informações sobre a participação na pesquisa e tive a oportunidade de fazer perguntas ao/à pesquisadora.
2. Entendo que minha participação é voluntária e que sou livre para retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar de dar explicações, e sem que meus direitos legais sejam afetados.
3. Concordo em participar da pesquisa acima.

Nome do Participante

Aceito participar da pesquisa?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

PESQUISA SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA ESCOLA DOMINICAL DA IGREJA ASSEMBLEIA DE DEUS EM CAPANEMA-PA

1. Qual é a sua idade?

2. Possui formação de nível superior? Se sim, qual é o seu grau de formação?

Marque todas que se aplicam.

a) Licenciatura

b) Bacharel

c) Tecnólogo

d) Não possuo

3. Possui pós-graduação? Se sim, em qual nível?

Marque todas que se aplicam.

- Lato Sensu - Especialização
- Strictu Sensu - Mestrado
- Strictu Sensu - Doutorado
- Não possuo

4. Possui formação na área teológica? Se sim, o curso é livre ou reconhecido pelo MEC?

5. Quais são os critérios adotados pela igreja para a escolha dos professores da Escola Dominical?



6. Os candidatos à função de professor passam por algum teste de conhecimentos bíblicos, teológicos e pedagógicos? Se sim, especifique.

7. A igreja oferta algum curso de capacitação para professores da Escola Dominical?

8. A igreja promove formação continuada de professores? Se sim, qual e com que regularidade?

9. A superintendência da Escola Dominical da sua igreja promove reuniões periódicas para planejamento educacional? Se sim, com que frequência?

10. A igreja dispõe de recursos tecnológicos que podem ser usados por professores e alunos durante as aulas? Se sim, quais?

11. Os professores recebem algum treinamento sobre a implementação das Tecnologias Digitais da Educação e Comunicação no processo educacional? Se sim, qual e com que regularidade?

12. Durante as aulas os professores desenvolvem projetos ou atividades práticas com os alunos? Se sim, poderia citar exemplos?

13. De que forma o currículo da Escola Dominical é contextualizado e aplicado à realidade dos alunos?

14. Ao final de cada trimestre, semestre ou ano letivo é realizado algum projeto de culminância em que os alunos desenvolvam de forma prática os conteúdos estudados? Se sim, poderia citar exemplos?

APÊNDICE B – MODELO DE ENTREVISTA REALIZADA COM OS PROFESSORES DA EBD

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. Título da pesquisa

EDUCAÇÃO CRISTÃ E PRÁTICAS INOVADORAS: UM ESTUDO A PARTIR DA ESCOLA DOMINICAL DAS ASSEMBLEIAS DE DEUS

2. Descrição da pesquisa

A pesquisa analisa o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido na Escola Bíblica Dominical das Assembleias de Deus.

3. Objetivo da pesquisa

Explicar como as metodologias ativas podem contribuir para a construção de uma aprendizagem ativa, colaborativa e significativa no contexto da Escola Dominical, desenvolvendo o protagonismo dos alunos e tornando-os sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem.

4. Por que você foi convidada(o)?

Você foi convidado por estar ligado à diretoria e/ou coordenação da Escola Bíblica Dominical da Assembleia de Deus em Capanema - Pará, instituição escolhida por este pesquisador como objeto de estudo.

5. Qual será sua participação?

Sua participação será por meio de uma entrevista, na qual você deverá responder às perguntas propostas na segunda seção deste formulário.

6. O que acontece quando o estudo termina?

Ao final, o pesquisador irá propor uma devolutiva sobre as questões elencadas e o resultado. Os resultados vão compor o acervo de pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões da Faculdade Unida de Vitória/ES, ficando disponíveis para consulta.

7. Minha participação neste estudo será mantida em sigilo?

Sim. Os nomes dos participantes não serão divulgados.

8. Contato para informações adicionais

Se você precisar de informações adicionais sobre sua participação na pesquisa, entre em contato com:

Pesquisador: Paulo Sérgio Ferreira Barros Júnior E-mail: ms.paulo.junior@gmail.com

Telefone: (91) 980115294

Orientador: David Mesquiati de Oliveira E-mail: david@fuv.edu.br

Caso deseje participar desta pesquisa, assine o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido anexo e devolva-o ao pesquisador. Você pode guardar uma cópia destas informações e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para seu próprio registro.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. Confirmando que li e entendi as informações sobre a participação na pesquisa e tive a oportunidade de fazer perguntas ao/à pesquisadora.
2. Entendo que minha participação é voluntária e que sou livre para retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar de dar explicações, e sem que meus direitos legais sejam afetados.
3. Concordo em participar da pesquisa acima.

Nome do Participante

PPGPCR
Faculdade Unida de Vitória

Aceito participar da pesquisa?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

PESQUISA SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA ESCOLA DOMINICAL DA IGREJA ASSEMBLEIA DE DEUS EM CAPANEMA-PA

1. Qual é a sua idade?

2. Possui formação de nível superior? Se sim, qual é o seu grau de formação?

Marque todas que se aplicam.

- Licenciatura
- Bacharelado
- Tecnólogo
- Não possui

3. Possui pós-graduação? Se sim, em qual nível?

Marque todas que se aplicam.

- Lato sensu - Especialização Stricto
- Sensu - Mestrado Stricto Senso –
- Doutorado
- Não possuo

4. Possui formação na área teológica? Se sim, o curso é livre ou reconhecido pelo MEC?

Marcar apenas uma oval.

- a) Sim, curso reconhecido pelo MEC
- b) Sim, curso livre de caráter confessional
- c) Não possuo

5. Você fez algum curso que proporcione conhecimentos pedagógicos para a função de professor na EBD?

Marcar apenas uma oval.

- a) Sim
- b) Não

6. Suas aulas na Escola Dominical, em sua maioria, são expositivas ou dialogadas?

Marcar apenas uma oval.

- a) Expositivas
- b) Dialogadas

7. Como você classifica a participação dos alunos em suas aulas?

Marcar apenas uma oval.

- a) Ativa
- b) Passiva

8. Você desenvolve algum tipo de atividade pedagógica com seus alunos além dos conteúdos e exercícios previstos nas revistas Lições Bíblicas? Se sim, quais?

Marque todas que se aplicam.

- a) Debates
- b) Jogos educativos
- c) Oficinas
- d) Projetos
- e) Resolução de Problemas
- f) Seminários Temáticos
- g) Trabalhos em ambiente virtual
- h) Visitas de Campo
- i) Outros
- j) Não realizo outras atividades

9. Que recursos de ensino você costuma utilizar em suas aulas?



10. Você costuma utilizar as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação em suas aulas? Quais?

Marque todas que se aplicam.

- a) Aplicativos
- b) Câmeras ou webcams
- c) Celulares
- d) Computador ou Notebook
- e) Datashow
- f) eBooks (livros digitais)
- g) Ferramentas de edição
- h) Internet
- i) Plataformas de jogos
- j) Pendrive
- k) Redes Sociais
- l) Televisor
- m) Vídeos
- n) websites
- o) YouTube
- p) Outros
- q) Não utilizo

11. Como as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação são utilizadas na maioria de suas aulas?

Marcar apenas uma oval.

- a) Como suporte para aulas expositivas ministradas pelo professor
- b) Como meios para produção do conhecimento em atividades desempenhadas pelos alunos
- c) Não utilizo

12. Você sabe o que são metodologias ativas de aprendizagem? Se sim, já utilizou alguma em suas aulas?

Marque todas que se aplicam.

- a) Apr. baseada em problemas
- b) Apr. baseada em projetos
- c) Estudo de caso
- d) Instrução por pares
- e) Sala de aula invertida
- f) Outras
- g) Não conheço ou nunca utilizei

13. De que forma você avalia a aprendizagem dos alunos?

Marcar apenas uma oval.

- a) Processual, acompanhando o desempenho dos estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem.
- b) Somativa, ao final do processo de ensino e aprendizagem.
- c) De ambas as formas.
- d) Não avalio a aprendizagem dos alunos

14. Quais instrumentos são utilizados para acompanhar o desempenho de aprendizagem dos alunos?

Marque todas que se aplicam.

- a) Provas ou exercícios
- b) Estudo de caso
- c) Estudo dirigido
- d) Mapas mentais
- e) Produção Multimídia
- f) Seminários
- g) Trabalhos de pesquisa
- h) Trabalhos práticos
- i) Workshops
- j) Outros
- k) Não utilizo nenhum

15. Quais medidas você adota quando os alunos apresentam baixo desempenho na aprendizagem?

Marcar apenas uma oval.

- a) feedback e ações personalizadas às necessidades educativas do(s) aluno(s)
- b) revisão de conteúdos e/ou aplicação de testes
- c) realização de trabalhos avaliativos
- d) não tomo nenhuma medida de recuperação

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE C – EMENTA E PLANOS DE AULA DO CURSO PARA PROFESSORES/AS DA EBD A PARTIR DE PRÁTICAS INOVADORAS DE ENSINO

CURSO PARA PROFESSORES/AS DA ESCOLA DOMINICAL

Programa do curso

Curso: Metodologias Ativas aplicadas à EBD
Professor: Paulo Sérgio Ferreira Barros Júnior ⁴⁶⁵
Carga horária: 30 horas

EMENTA

O curso propõe analisar as concepções de ensino e aprendizagem a partir das metodologias ativas de aprendizagem, o papel do professor no desenvolvimento da aprendizagem centrada no aluno, diferentes estratégias de aprendizagem e avaliação de aprendizagem no contexto da aprendizagem ativa. Reflete sobre o papel das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação no processo de ensino e aprendizagem. Aborda a Aprendizagem Baseada em Problemas, a Aprendizagem Baseada em Projetos, a Sala de Aula Invertida, a Instrução por Pares e o Estudo de Caso, seus princípios orientadores e fundamentos teórico-metodológicos. Discute os limites e possibilidades dessas propostas e sua aplicabilidade na educação religiosa.

METODOLOGIA

Aulas expositivas, com leituras compartilhadas e debates sobre os temas, cenários da prática das metodologias ativas de aprendizagem na educação religiosa, sessões de tutoria entre os próprios alunos do curso, vivências de sala de aula invertida, oficina de realização de problemas e projetos, simulação de aula a partir da metodologia ativa Instrução por Pares, realização de Estudo de Caso.

AVALIAÇÃO

A avaliação será contínua ao longo das atividades realizadas em sala de aula, utilizando-se instrumentos de avaliação formativa. Ao final do curso os estudantes deverão apresentar um trabalho escrito (plano de aula) sobre uma proposta de prática pedagógica para a EBD a partir

⁴⁶⁵ Nome utilizado apenas como exemplo.

das metodologias ativas e socializá-la em classe em formato de seminário, comunicação ou execução prática com os demais membros da turma. Serão observados os fatores qualitativos da produção e sua execução ou apresentação em classe, que por sua vez serão traduzidos quantitativamente de 0 a 10.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Conteúdo	Leituras Prévias
As Novas Tecnologias da Informação e Comunicação no contexto educacional.	MORAN, 2020, [n.p]. BRITO; PURIFICAÇÃO, 2011, p. 37-50.
Metodologias ativas e a educação para o século XXI.	BACICH; MORAN, 2018, [n.p]. CAMARGO; DAROS, 2018, p. 13-17. MORAN, 2015, p. 15-33. LIBÂNEO, 2011, p. 103-118.
O papel do professor no desenvolvimento da autonomia do aluno.	VOLKWEISS; LIMA; FERRATO; RAMOS, 2019, p. 1-24. BACICH; MORAN, 2018, [n.p]. LIBÂNEO, 2011, p. 249-251.
Estratégias pedagógicas a partir de metodologias ativas.	FERRARINI; SAHEB; TORRES, 2019, p. 1-30. BACICH; MORAN, 2018, [n.p]. CAMARGO; DAROS, 2018, p. 19-20, 44-45, 66-67, 91-93.
A avaliação a partir de metodologias ativas.	BOTH, 2012, p. 99-112, 123-133. LIBÂNEO, 2011, p. 195-220.
Metodologia do trabalho de conclusão	CORDEIRO; MOLINA; DIAS, p. 101-102. LIBÂNEO, 2011, p. 241-245.
Seminário da prática	

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BACICH, Lilian; MORAN, José. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. *E-book*.

BOTH, Ivo José. *Avaliação planejada, aprendizagem consentida: é ensinando que avalia, é avaliando que se ensina*. Curitiba: Intersaberes, 2012.

BRITO, Glaucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. *Educação e novas tecnologias: um (re)pensar*. Curitiba: Intersaberes, 2011.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. *A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo*. Porto Alegre: Penso, 2018.

CORDEIRO, Giselle do Rocio; MOLINA, Nilcemara Leal; DIAS, Vanda Fattori. *Orientações e dicas práticas para trabalhos acadêmicos*. 2. ed, Curitiba: Intersaberes, 2014.

FERRARINI, Roseli; SAHEB, Daniele; TORRES, Patricia Lupion. Metodologias ativas e tecnologias digitais: aproximações e distinções. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 57, n. 52, p. 1-30, 2019.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas, p. 15-33. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Elisa Torres. *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Ponta Grossa: COMPLEMENTAR REFERÊNCIA

VOLKWEISS, Anelise; LIMA, Vanessa Mendes de; FERRARO, José Luís Schifino; RAMOS, Maurivan Güntzel. Protagonismo e participação do estudante: desafios e possibilidades. *Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 1-24, 2019.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BACARIN, Lígia Maria Bueno Pereira. *Metodologias ativas*. Curitiba: Contentus, 2020.

BENDER, W. N. *Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI*. Porto Alegre: Penso, 2015.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. *Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

BERBEL, Nan. As Metodologias Ativas e a Promoção da Autonomia de Estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.

BOTH, Ivo José. *Avaliação: “voz da consciência” da aprendizagem*. Curitiba: Intersaberes, 2012.

CARBONELL, J. *A aventura de inovar: a mudança na escola*. São Paulo: Artes Médicas, 2002.

COSTA, Yanko Yanez Keller da. *Aprendizagem baseada em projetos*. Curitiba: Contentus, 2020.

DEMO, P. *Desafios modernos da educação*. Petrópoles: Vozes, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 67. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 77. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

HERARTH, Helbe Heliamara. *Aprendizagem baseada em problemas*. Curitiba: Contentus, 2020.

HOFFMANN, J. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 1995.

KENSKY, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MELLO, Cleyson de Moraes; ALMEIDA NETO, Rogério Moura de; PETRILHO, Regina Pentagna. *Metodologias ativas: desafios contemporâneos e aprendizagem transformadora*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2019.

MORAN, E. *Sete Saberes necessários para a educação do futuro*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MUNHOZ, A. S. *ABP - Aprendizagem Baseada em Problemas*. São Paulo, SP: Cengage Learning, 2016.

NOGUEIRA, Nildo Ribeiro. *Pedagogia dos projetos: Etapas, papéis e atores*. 4.ed. São Paulo: Érica, 2009.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PILETTI, Claudino. *Didática geral*. 24. ed. São Paulo: Ática, 2010.

SCHNEIDER, Elton Ivan. et al. Sala de Aula Invertida em EAD: uma proposta de Blended Learning. *Revista Intersaberes*, v. 8, n.16, p.68-81, 2013.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Construção do conhecimento em sala de aula*. 17. Ed. São Paulo: Libertad, 2008.

VILAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Virando a escola do avesso por meio da avaliação*. Campinas: Papirus, 2008.

FICHA DE AVALIAÇÃO

Avaliador:					
Grupo	P1	P2	P3	P4	P5
Conceituou os assuntos de maneira coerente?					
Buscou fontes de pesquisa atualizadas e fundamentada na literatura como dispositivo de aprendizagem?					
Apresentou a estratégia adequadamente?					
Apresentou o melhor instrumento de avaliação de acordo com a estratégia de ensino?					
Cumpriu o tempo de apresentação?					

*A sigla P faz referência ao participante do grupo que está sendo avaliado.

Observações:

Assinatura do avaliador: _____

PLANOS DE AULA

AULA 1

TEMA: As Novas Tecnologias da Informação e Comunicação no contexto educacional.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Apresentar as contribuições das NTICs para a implementação de uma prática educativa inovadora, ativa e significativa.

Objetivos específicos

Discutir os desafios e vantagens para a implementação das NTICs na prática pedagógica.

Compreender como as NTICs se contituem como um elemento facilitador para a aprendizagem colaborativa.

Verificar como as NTICs aliadas às metodologias ativas contribuem para o desenvolvimento da autonomia discente.

CONTEÚDO

O conteúdo trabalhado na aula visa promover a compreensão do conceito de Novas Tecnologias da Informação e Comunicação, demonstrar os desafios para sua implementação e suas contribuições para a prática pedagógica na educação religiosa.

METODOLOGIA

Aula expositiva/dialogada com leitura de textos compartilhados⁴⁶⁶ e a realização de uma roda de conversa sobre as possíveis dificuldades dos cursistas e da instituição no que tange à aquisição, implementação e uso efetivo das NTICs na EBD.

RECURSOS

- Computador
- Datashow
- Quadro negro

⁴⁶⁶ Os textos base para cada aula do curso constam no item Conteúdo Programático da ementa do curso. Além destes, no item Bibliografia Complementar estão listadas obras que podem contribuir o debate sobre os temas tratados no curso.

- Pincel para quadro negro

CRONOGRAMA⁴⁶⁷

AULA 1: As Novas Tecnologias da Informação e Comunicação no contexto educacional			
Data	Horário	Conteúdo	Atividades
07/01/2023	19:00 – 21:00	As NTICs e a educação religiosa.	1. Socialização do tema; 2. Roda de conversa.

AVALIAÇÃO

A avaliação executada na primeira aula será de caráter qualitativo, considerando a participação do corpo discente na roda de conversa.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. *E-book*.

BRITO, Glaucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. *Educação e novas tecnologias: um (re)pensar*. Curitiba: Intersaberes, 2011.

KENSKY, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

⁴⁶⁷ As datas e horários apresentadas no item cronograma dos planos de aula apresentados neste apêndice são fictícios.

AULA 2

TEMA: Metodologias ativas e a educação para o século XXI.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Contrastar os modelos de educação tradicional e educação inovadora a partir de metodologias ativas de aprendizagem.

Objetivos Específicos

Destacar a necessidade de implementar métodos de ensino-aprendizagem que promovam o protagonismo estudantil.

Apontar os benefícios das metodologias ativas contribuem para o desenvolvimento de uma educação inovadora, contextualizada e significativa.

Demonstrar como as metodologias ativas contribuem para o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades, competências e habilidades necessárias para o protagonismo estudantil.

CONTEÚDO

Nesta aula busca-se desenvolver a compreensão dos conceitos de aprendizagem ativa e metodologias ativas, demonstrar como os métodos tradicionais de ensino promovem a passividade discente, ao passo que a aprendizagem ativa engaja os educandos no processo de construção do conhecimento pesquisando, solucionando problemas, aplicando os conteúdos à sua realidade e intervindo no meio social.

METODOLOGIA

Aula expositiva e dialogada com leitura de textos compartilhados e a realização de uma roda de conversa sobre educação tradicional e educação inovadora na EBD.

RECURSOS

- Computador
- Datashow
- Quadro negro
- Pincel para quadro negro

CRONOGRAMA

AULA 2: Metodologias ativas e a educação para o século XXI			
Data	Horário	Conteúdo	Atividades
14/01/2023	19:00 – 21:00	A educação a partir de metodologias ativas.	1. Socialização do tema; 2. Roda de conversa.

AVALIAÇÃO

A avaliação será de caráter qualitativo, considerando a participação do corpo discente na roda de conversa.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. *E-book*.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. *A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo*. Porto Alegre: Penso, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2011.

AULA 3

TEMA: O papel do professor no desenvolvimento da autonomia do aluno.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Discutir a relação docente-discente no processo de ensino e aprendizagem a partir da perspectiva tradicional e da educação inovadora.

Objetivos Específicos

Analisar as concepções de ensinar e aprender na educação tradicional e na educação a partir de metodologias ativas.

Apontar a necessidade de se desenvolver práticas educativas que contextualizem os conteúdos curriculares com a realidade do corpo discente.

Destacar como as metodologias ativas podem contribuir para a implementação de práticas que promovam a parceria entre docentes e discentes na construção do conhecimento.

CONTEÚDO

O corpo discente deverá compreender os conceitos de ensinar e aprender na perspectiva da educação tradicional e na educação a partir das metodologias ativas e entender a necessidade de se desenvolver práticas educativas que promovam a autonomia e que contextualizem o currículo à realidade social.

METODOLOGIA

Aula expositiva e dialogada com leitura de textos compartilhados e a realização de uma roda de conversa sobre a relação docente-discente na EBD.

RECURSOS

- Computador
- Datashow
- Quadro negro
- Pincel para quadro negro

CRONOGRAMA

AULA 3: O papel do professor no desenvolvimento da autonomia do aluno			
Data	Horário	Conteúdo	Atividades
21/01/2023	19:00 – 21:00	A relação docente-discente na educação tradicional e na educação inovadora.	1. Socialização do tema; 2. Roda de conversa.

AVALIAÇÃO

A avaliação será de caráter qualitativo, considerando a participação do corpo discente na roda de conversa.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. *E-book*.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 77. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2011.

VOLKWEISS, Anelise; LIMA, Vanessa Mendes de; FERRARO, José Luís Schifino; RAMOS, Maurivan Güntzel. Protagonismo e participação do estudante: desafios e possibilidades. *Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 1-24, 2019.

AULA 4

TEMA: Estratégias pedagógicas ativas.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Apresentar possibilidades didáticas ativas que podem ser implementadas na EBD.

Objetivos Específicos

Conhecer o contexto histórico do surgimento das metodologias ativas aprendizagem baseada em projetos, a aprendizagem baseada em problemas, o estudo de caso, a instrução por pares e a sala de aula invertida.

Demonstrar a sequência didática das metodologias aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem baseada em problemas, estudo de caso, instrução por pares e sala de aula invertida.

Discutir como implementar as metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem da EBD.

CONTEÚDO

O conteúdo da aula tem como objetivo proporcionar o conhecimento de algumas metodologias ativas como a aprendizagem baseada em projetos, a aprendizagem baseada em problemas, o estudo de caso, a instrução por pares e a sala de aula invertida, seus pressupostos teóricos, sequência didática e aplicabilidade na EBD.

METODOLOGIA

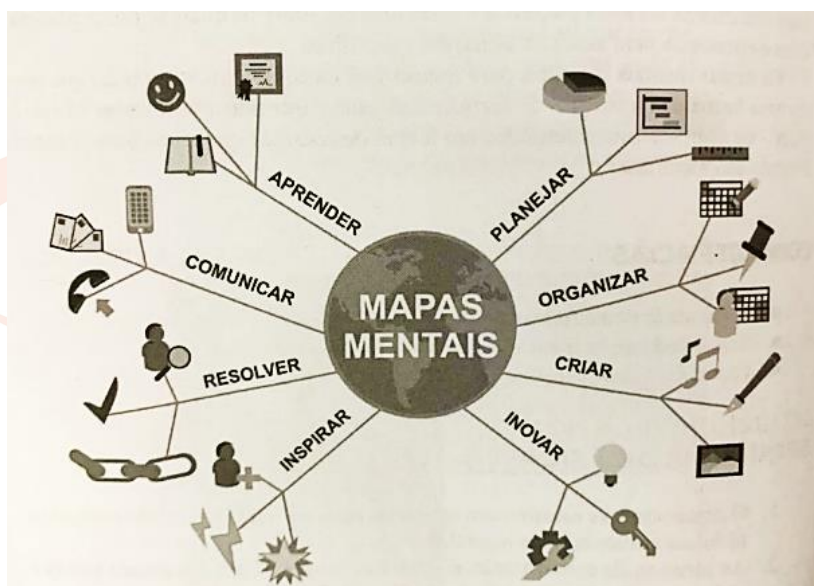
Aula expositiva e dialogada com leitura de textos compartilhados. Nesta aula os discentes deverão ser organizados em equipes de até cinco integrantes para a produção de um mapa mental sobre uma das metodologias ativas apresentadas na aula. Esse tipo de atividade é importante por possibilitar “uma visão maior a respeito do tema ou assunto, formando ideias e conceitos a serem aprofundados em outra atividade”⁴⁶⁸, que no caso deste curso, será a produção do plano de aula. Para confecção do mapa mental, os discentes podem seguir a sequência didática proposta por Fausto Camargo e Thuinie Daros:

⁴⁶⁸ CAMARGO; DAROS, 2018, p. 83.

- a) Iniciar no centro com uma imagem do assunto, usando pelo menos três cores.
- b) Usar imagens, símbolos, códigos e dimensões em todo seu mapa mental.
- c) Selecionar as palavras-chave e escrevê-las usando letras minúsculas ou maiúsculas.
- d) Colocar cada palavra/imagem sozinha em sua própria linha. As linhas devem estar conectadas a partir da imagem central. As linhas centrais são mais grossas, orgânicas e afinam-se à medida que irradiam para fora do centro.
- e) Fazer as linhas do mesmo comprimento que a palavra/imagem que suportam.
- f) Usar várias cores em todo o mapa mental, para estimulação visual e também para codificar ou agrupar.
- g) Desenvolver seu próprio estilo de mapeamento da mente.
- h) Usar ênfases e mostrar associações em seu mapa mental
- i) Manter o mapa mental claro, usando hierarquia radial, ordem numérica ou contornos para agrupar os ramos.⁴⁶⁹

Exemplo de mapa mental:

Figura 1: modelo de mapa mental⁴⁷⁰



O docente pode solicitar que ao centro da folha seja escrita o nome da metodologia ativa escolhida pelo grupo e nos ramos do mapa mental sejam destacados elementos como criador da metodologia, local e data de surgimento, sequência didática, papel do docente, papel dos discentes, recursos necessários, avaliação etc.

RECURSOS

- Computador
- Datashow
- Quadro negro

⁴⁶⁹ CAMARGO; DAROS, 2018, p. 81-82.

⁴⁷⁰ Fonte: CAMARGO; DAROS, 2018, p. 82.

- Pincel para quadro negro
- Papel A4 ou similar
- Caneta esferográfica, porosa, marcador de texto ou lápis de cor
- Régua

CRONOGRAMA

AULA 4: Estratégias pedagógicas ativas			
Data	Horário	Conteúdo	Atividades
28/01/2023	19:00 – 21:00	Algumas Metodologias ativas e seus pressupostos teóricos, sequência didática e aplicabilidade na EBD.	1. Socialização do tema; 2. Produção de mapa mental.

AValiação

A avaliação nesta aula será de caráter qualitativo, a partir da análise do mapa mental apresentado pela equipe. Neste sentido, as produções dos grupos serão avaliadas a partir de critérios como trabalho em conjunto, síntese, precisão nas informações e estética.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. *E-book*.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. *A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo*. Porto Alegre: Penso, 2018.

FERRARINI, Roseli; SAHEB, Daniele; TORRES, Patricia Lupion. Metodologias ativas e tecnologias digitais: aproximações e distinções. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 57, n. 52, p. 1-30, 2019.

AULA 5

TEMA: A avaliação a partir de metodologias ativas.

OBJETIVOS

Objetivo geral

Conhecer os diferentes modelos e instrumentos de avaliação.

Objetivos específicos

Analisar as implicações teóricas nos modelos de avaliação qualitativa/processual e quantitativa/somativa.

Discutir sobre os instrumentos e/ou técnicas de avaliação a partir dos pressupostos das metodologias ativas.

Refletir sobre possibilidade de intervenção pedagógica em casos de baixo desempenho no processo educativo.

CONTEÚDO

A aula buscará promover a compreensão do conceito de avaliação educacional, os diferentes tipos e instrumentos de avaliação e apresentar possibilidades de intervenção pedagógica em casos de baixo desempenho educacional tanto no aspecto conceitual quanto prático.

METODOLOGIA

Aula expositiva e dialogada com leituras compartilhadas e a realização de uma roda de conversa sobre a avaliação na EBD, seu modelo, instrumentos e estratégias de intervenção pedagógica.

RECURSOS

- Computador
- Datashow
- Quadro negro
- Pincel para quadro negro

CRONOGRAMA

AULA 5: A avaliação a partir de metodologias ativas			
Data	Horário	Conteúdo	Atividades
04/02/2023	19:00 – 21:00	Modelos e instrumentos de avaliação de aprendizagem.	1. Socialização do tema; 2. Roda de conversa.

AVALIAÇÃO

A avaliação será de caráter qualitativo, considerando a participação do corpo discente na roda de conversa.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. *E-book*.

BOTH, Ivo José. *Avaliação planejada, aprendizagem consentida: é ensinando que avalia, é avaliando que se ensina*. Curitiba: Intersaberes, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

VILAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Virando a escola do avesso por meio da avaliação*. Campinas: Papirus, 2008.

AULA 6

TEMA: Metodologia do trabalho de conclusão

OBJETIVOS

Objetivo geral

Apresentar os elementos metodológicos e técnicos para produção do trabalho de conclusão do curso.

Objetivos específicos

Esboçar os elementos obrigatórios e opcionais do trabalho de conclusão.

Explicar detalhadamente como elaborar os itens do plano de aula.

Descrever as normas técnicas da ABNT para redação do trabalho de conclusão.

CONTEÚDO

A aula deverá contribuir para a compreensão dos elementos teóricos, metodológicos e técnicos necessários para a produção do trabalho de conclusão do curso.

METODOLOGIA

Aula expositiva dialogada. O docente deverá explicar de maneira pormenorizada cada elemento da produção textual e demonstrar como realizar a formatação do trabalho. Para tanto, sugere-se a utilização de computador e datashow para projeção do software Word, enquanto o ministrante do curso demonstra como utilizar as ferramentas, recursos e funções do software para produção, organização e formatação do trabalho.

RECURSOS

- Computador
- Datashow
- Quadro negro
- Pincel para quadro negro

CRONOGRAMA

AULA 6: Metodologia do trabalho de conclusão			
Data	Horário	Conteúdo	Atividades
11/02/2023	19:00 – 21:00	Elementos teóricos, metodológicos e técnicos para produção do trabalho de conclusão.	1. Socialização do tema; 2. Demonstração de utilização de software para produção do trabalho de conclusão; 3. Formatação de texto elaborado pelo docente.

AVALIAÇÃO

Para avaliar a aprendizagem dos discentes, o docente deverá apresentar um ou mais textos de sua elaboração com erros de formatação e solicitar que os cursistas façam as correções seguindo as normas da ABNT. Esse tipo de avaliação enquadra-se no modelo qualitativo, visando analisar a compreensão e domínio técnico dos conhecimentos abordados na aula.

REFERÊNCIAS

CORDEIRO, Giselle do Rocio; MOLINA, Nilcemara Leal; DIAS, Vanda Fattori. *Orientações e dicas práticas para trabalhos acadêmicos*. 2. ed, Curitiba: Intersaberes, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2011.

AULA 7

TEMA: Seminário da prática

OBJETIVOS

Objetivo geral

Estimular a integração entre teoria, prática e o ensino como elementos da prática pedagógica.

Objetivos específicos

Proporcionar atividades que promovam ações de pesquisa, reflexão e ação no campo da educação.

Verificar a capacidade de síntese e de sistematização do aprendizado adquirido durante o curso.

Colaborar com ações de pesquisa e de intervenção na comunidade

CONTEÚDO

Socialização de trabalhos produzidos pelo corpo discente.

METODOLOGIA

Cada equipe terá quinze minutos para a apresentação do trabalho. A seguir, será facultada a oportunidade para que os demais membros da classe perguntem e/ou comentem sobre o trabalho apresentado e por fim o feedback docente.

RECURSOS

- Computador
- Datashow
- Outros (conforme as especificidades do trabalho de cada grupo).

CRONOGRAMA

AULA 7: Seminário da prática			
Data	Horário	Conteúdo	Atividades
18/02/2023	19:00 – 21:00	Apresentação dos trabalhos de conclusão do corpo discente.	1. Socialização dos temas pelo corpo discente; 2. Feedback docente.

AValiação

A avaliação será realizada considerando os fatores qualitativos da produção e sua apresentação em classe, que por sua vez serão traduzidos quantitativamente de 0 a 10 a partir dos critérios elencados na ficha de avaliação.

REFERÊNCIAS

CORDEIRO, Giselle do Rocio; MOLINA, Nilcemara Leal; DIAS, Vanda Fattori. *Orientações e dicas práticas para trabalhos acadêmicos*. 2. ed, Curitiba: Intersaberes, 2014.



APÊNDICE D – MODELO DE PLANO DE AULA

NOME DA IGREJA/INSTITUIÇÃO

METODOLOGIAS ATIVAS APLICADAS À ESCOLA DOMINICAL

NOME COMPLETO EM CAIXA ALTA



TÍTULO
SUBTÍTULO

CIDADE
ANO

NOME COMPLETO EM CAIXA ALTA

TÍTULO:

SUBTÍTULO

Plano de aula como requisito parcial para a conclusão do curso de Metodologias Ativas aplicadas à Escola Dominical. Nome da Igreja/Instituição.

Nome do professor responsável pelo curso/disciplina

CIDADE

ANO

TEMA

Descrever o tema que será tratado na aula

OBJETIVOS

Apontar o que você pretende alcançar, isto é, que conhecimentos, habilidades, competências e/ou capacidades os discentes devem adquirir. Nesta área do trabalho, o discente deve inserir um Objetivo Geral e três Objetivos Específicos. No que tange ao objetivo geral, este indica o que se pretende alcançar com a execução da(s) aula(s), pesquisa ou projeto. Já os específicos consistem “na relação de passos para se alcançar o objetivo geral e uma rigorosa descrição das ações. Devem ser escritos em uma ordem lógica, isto é, de modo linear ao desenvolvimento do estudo”⁴⁷¹. Os objetivos devem ser redigidos utilizando verbos no infinitivo e cada objetivo só pode conter um único verbo de ação, conforme os exemplos a seguir:

Objetivo Geral

Analisar a possível relação entre a metodologia de aprendizagem por projetos e a produção de conhecimento na EBD.

Objetivos Específicos

Apresentar a contribuição da metodologia de aprendizagem por projetos para a construção do conhecimento na EBD.

Aplicar aspectos teóricos da metodologia aprendizagem por projetos na prática pedagógica da EBD

Transformar rotinas de ensino centradas na transmissão de conteúdos por práticas pedagógicas que estimulem a participação ativa do corpo discente na produção do conhecimento.

CONTEÚDO

O conteúdo é o que você irá apresentar ao corpo discente para auxiliá-lo no aprendizado. Não se trata apenas do assunto e conceitos abordados na lição, mas exemplos e informações que se aproximem da realidade do alunado. Desta forma, o conteúdo pode ser compreendido de

⁴⁷¹ CORDEIRO, Giselle do Rocio; MOLINA, Nilcemara Leal; DIAS, Vanda Fattori. *Orientações e dicas práticas para trabalhos acadêmicos*. 2. ed, Curitiba: Intersaberes, 2014, p. 144.

três maneiras: 1. Conceitual: que conceito(s) os discentes devem aprender/conhecer? Exemplo: aprender o que é arrebatamento da igreja; 2. Procedimental: O que os educandos devem aprender a fazer? Exemplo: Aprender técnicas de evangelização; 3. Atitudinal: O que o aluno deve aprender a ser? Exemplo: Aprender a ser honesto.

METODOLOGIA

Nesta área você deve descrever de modo detalhado o conjunto de procedimentos que serão aplicados em sua(s) aula(s). Além disso, você deverá apresentar a metodologia ativa que escolheu para desenvolver em sala, como irá trabalhar o conteúdo a partir dela, quais serão as ações realizadas pelo docente e pelos discentes e que resultado(s), produto, solução e/ou conclusões deverão ser alcançados ao fim do processo.

RECURSOS

Listar todos os recursos que serão necessários para que sua metodologia seja aplicada satisfatoriamente. Exemplo:

- Aplicativos de edição
- Câmeras ou Webcams
- Cartolina
- Celular
- Computador
- Datashow
- Ebooks
- Internet
- Pendrive
- Pincel para quadro negro
- Plataforma de jogos
- Quadro Negro
- Redes sociais
- Tv
- Vídeos
- Web Sites
- Outros (acrescentar conforme a dinâmica de sua aula).

CRONOGRAMA

Nesta parte do seu plano de aula você deve especificar quanto tempo será necessário para a aplicação da metodologia e para alcançar os objetivos propostos. Neste sentido, “o cronograma tem o objetivo de organizar o trabalho a ser realizado”⁴⁷². Exemplo:

⁴⁷² CORDEIRO; MOLINA; DIAS, 2014, p. 155.

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES			
Aula	Data	Conteúdo	Atividades
08:30 – 10:00	05/07/2020	Daniel ora por um despertamento.	1. Contextualizar os temas das lições do trimestre; 2. Apresentar a metodologia aprendizagem baseada em projetos que será trabalhada ao longo do trimestre; 3. Apresentar o problema que será trabalhado no projeto; 4. Dividir os discentes em equipes e delegar suas respectivas funções para a aplicação do projeto.

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 27/02/2023.

AVALIAÇÃO

Especificar quais métodos e/ou instrumentos você utilizará para avaliar o corpo discente, que tipo de avaliação será implementada, qualitativa e/ou somativa, quais medidas serão tomadas para auxiliar os discentes que tiverem baixo rendimento no conjunto de atividades aplicadas.

REFERÊNCIAS

Aqui você deve discriminar todas as fontes que foram utilizadas para a produção do seu plano de aula, as fontes de conteúdos e exercícios. Exemplo:

BACICH, Lilian; MORAN, José. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. *E-book*.

BENDER, W. N. *Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI*. Porto Alegre: Penso, 2015.

BÍBLIA Sagrada: nova tradução na linguagem de hoje. São Paulo: Paulinas, 2003.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. *A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo*. Porto Alegre: Penso, 2018.

ESCOLA DOMINICAL. *Videoaula*. [s.d]. Disponível em: <https://www.escoladominical.com.br/videoaula/>. Acesso em: 19 mar. 2022.

REVISTA LIÇÕES BÍBLICAS. *Os princípios divinos em tempos de crise: a reconstrução de Jerusalém e o avivamento espiritual como exemplos para nossos dias*. 3º trimestre de 2020.

VOLKWEISS, Anelise; LIMA, Vanessa Mendes de; FERRARO, José Luís Schifino; RAMOS, Maurivan Gützel. Protagonismo e participação do estudante: desafios e possibilidades. *Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 1-24, 2019.

NORMAS PARA FORMATAÇÃO DO TRABALHO

Margens

Superior: 3 cm.

Direita: 3 cm.

Inferior: 2 cm.

Esquerda: 2 cm.

Texto

Fonte: Times New Roman, 12.

Espaçamento: 1,5 cm.

Papel: A4 (21 cm x 29,7 cm).



ANEXO A – ENTREVISTAS REALIZADAS COM OS SUPERINTENDENTES DA EBD

Entrevistado 1

1. Qual é a sua idade?

41 anos

2. Possui formação de nível superior? Se sim, qual é o seu grau de formação?

- a) Licenciatura
- b) Bacharel
- c) Tecnólogo
- d) Não possui

3. Possui pós-graduação? Se sim, em qual nível?

- Lato Sensu - Especialização
- Strictu Sensu - Mestrado
- Strictu Sensu - Doutorado
- Não possui

4. Possui formação na área teológica? Se sim, o curso é livre ou reconhecido pelo MEC?

Sim, curso reconhecido pelo MEC

5. Quais são os critérios adotados pela igreja para a escolha dos professores da Escola Dominical?

Irmãos que tem aptidão para área do ensino

6. Os candidatos à função de professor passam por algum teste de conhecimentos bíblicos, teológicos e pedagógicos? Se sim, especifique.

Não

7. A igreja oferta algum curso de capacitação para professores da Escola Dominical?

Sim

8. A igreja promove formação continuada de professores? Se sim, qual e com que regularidade?

Não

9. A superintendência da Escola Dominical da sua igreja promove reuniões periódicas para planejamento educacional? Se sim, com que frequência?

Sim, mensalmente

10. A igreja dispõe de recursos tecnológicos que podem ser usados por professores e alunos durante as aulas? Se sim, quais?

Projektor

11. Os professores recebem algum treinamento sobre a implementação das Tecnologias Digitais da Educação e Comunicação no processo educacional? Se sim, qual e com que regularidade?

Semestral

12. Durante as aulas os professores desenvolvem projetos ou atividades práticas com os alunos? Se sim, poderia citar exemplos?

Sim, Rodas de discussão

13. De que forma o currículo da Escola Dominical é contextualizado e aplicado à realidade dos alunos?

Explica-se o assunto das lições e relaciona-o com o di-a-dia dos alunos

14. Ao final de cada trimestre, semestre ou ano letivo é realizado algum projeto de culminância em que os alunos desenvolvam de forma prática os conteúdos estudados? Se sim, poderia citar exemplos?

Não

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

PPG/PCR
Google Formulários
Faculdade Unida de Vitória

Entrevistado 2

1. Qual é a sua idade?

53

2. Possui formação de nível superior? Se sim, qual é o seu grau de formação?

- a) Licenciatura
- b) Bacharel
- c) Tecnólogo
- d) Não possuo

3. Possui pós-graduação? Se sim, em qual nível?

- Lato Sensu - Especialização
- Strictu Sensu - Mestrado
- Strictu Sensu - Doutorado
- Não possuo

4. Possui formação na área teológica? Se sim, o curso é livre ou reconhecido pelo MEC?

Sim, curso livre

5. Quais são os critérios adotados pela igreja para a escolha dos professores da Escola Dominical?

Conhecimento básico de teologia

6. Os candidatos à função de professor passam por algum teste de conhecimentos bíblicos, teológicos e pedagógicos? Se sim, especifique.

Sim, testes de conhecimentos básicos em teologia

7. A igreja oferta algum curso de capacitação para professores da Escola Dominical?

Sim

8. A igreja promove formação continuada de professores? Se sim, qual e com que regularidade?

Sim, são realizados simpósios ou cursos de capacitação semestralmente.

9. A superintendência da Escola Dominical da sua igreja promove reuniões periódicas para planejamento educacional? Se sim, com que frequência?

Sim, semestralmente

10. A igreja dispõe de recursos tecnológicos que podem ser usados por professores e alunos durante as aulas? Se sim, quais?

Sim, retroprojetores

11. Os professores recebem algum treinamento sobre a implementação das Tecnologias Digitais da Educação e Comunicação no processo educacional? Se sim, qual e com que regularidade?

Sim, são realizadas anualmente.

12. Durante as aulas os professores desenvolvem projetos ou atividades práticas com os alunos? Se sim, poderia citar exemplos?

Sim, oficinas e debates

13. De que forma o currículo da Escola Dominical é contextualizado e aplicado à realidade dos alunos?

De acordo com a faixa etária, o professor fica livre para mostrar exemplos reais do cotidiano

14. Ao final de cada trimestre, semestre ou ano letivo é realizado algum projeto de culminância em que os alunos desenvolvam de forma prática os conteúdos estudados? Se sim, poderia citar exemplos?

Não, todo o ensino é baseado nas escrituras sagradas, o objetivo final é a esperança de mudança de vida e atitudes para melhora do aluno.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

PPGPCR
Faculdade Google Formulários

ANEXO B – ENTREVISTAS REALIZADAS COM PROFESSORES DA EBD

Entrevistado 1

PESQUISA SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA ESCOLA DOMINICAL DA IGREJA ASSEMBLEIA DE DEUS EM CAPANEMA-PA

1. Qual é a sua idade?

33

2. Possui formação de nível superior? Se sim, qual é o seu grau de formação?

- Licenciatura
- Bacharelado
- Tecnólogo
- Não possuo

3. Possui pós-graduação? Se sim, em qual nível?

- Lato sensu - Especialização
- Stricto Sensu - Mestrado
- Stricto Senso - Doutorado
- Não possuo

4. Possui formação na área teológica? Se sim, o curso é livre ou reconhecido pelo MEC?

- a) Sim, curso reconhecido pelo MEC
- b) Sim, curso livre de caráter confessional
- c) Não possui

5. Você fez algum curso que proporcione conhecimentos pedagógicos para a função de professor na EBD?

- a) Sim
- b) Não

6. Suas aulas na Escola Dominical, em sua maioria, são expositivas ou dialogadas?

- a) Expositivas
- b) Dialogadas

7. Como você classifica a participação dos alunos em suas aulas?

- a) Ativa
- b) Passiva

8. Você desenvolve algum tipo de atividade pedagógica com seus alunos além dos conteúdos e exercícios previstos nas revistas Lições Bíblicas? Se sim, quais?

- a) Debates
- b) Jogos educativos
- c) Oficinas
- d) Projetos
- e) Resolução de Problemas
- f) Seminários Temáticos
- g) Trabalhos em ambiente virtual
- h) Visitas de Campo
- i) Outros
- j) Não realizo outras atividades

9. Que recursos de ensino você costuma utilizar em suas aulas?

Livros e cartazes.

PPGPCR
Faculdade Unida de Vitória

10. Você costuma utilizar as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação em suas aulas? Quais?

- a) Aplicativos
- b) Câmeras ou webcams
- c) Celulares
- d) Computador ou Notebook
- e) Datashow
- f) eBooks (livros digitais)
- g) Ferramentas de edição
- h) Internet
- i) Plataformas de jogos
- j) Pendrive
- k) Redes Sociais
- l) Televisor
- m) Vídeos
- n) websites
- o) YouTube
- p) Outros
- q) Não utilizo

11. Como as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação são utilizadas na maioria de suas aulas?

- a) Como suporte para aulas expositivas ministradas pelo professor
- b) Como meios para produção do conhecimento em atividades desempenhadas pelos alunos
- c) Não utilizo

12. Você sabe o que são metodologias ativas de aprendizagem? Se sim, já utilizou alguma em suas aulas?

- a) Apr. baseada em problemas
- b) Apr. baseada em projetos
- c) Estudo de caso
- d) Instrução por pares
- e) Sala de aula invertida
- f) Outras
- g) Não conheço ou nunca utilizei

13. De que forma você avalia a aprendizagem dos alunos?

- a) Processual, acompanhando o desempenho dos estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem.
- b) Somativa, ao final do processo de ensino e aprendizagem.
- c) De ambas as formas.
- d) Não avalio a aprendizagem dos alunos

14. Quais instrumentos são utilizados para acompanhar o desempenho de aprendizagem dos alunos?

- a) Provas ou exercícios
- b) Estudo de caso
- c) Estudo dirigido
- d) Mapas mentais
- e) Produção Multimídia
- f) Seminários
- g) Trabalhos de pesquisa
- h) Trabalhos práticos
- i) Workshops
- j) Outros
- k) Não utilizo nenhum

15. Quais medidas você adota quando os alunos apresentam baixo desempenho na aprendizagem?

- a) feedback e ações personalizadas às necessidades educativas do(s) aluno(s)
- b) revisão de conteúdos e/ou aplicação de testes
- c) realização de trabalhos avaliativos
- d) não tomo nenhuma medida de recuperação

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Entrevistado 2

PESQUISA SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA ESCOLA DOMINICAL DA IGREJA ASSEMBLEIA DE DEUS EM CAPANEMA-PA

1. Qual é a sua idade?

36 anos

2. Possui formação de nível superior? Se sim, qual é o seu grau de formação?

- Licenciatura
- Bacharelado
- Tecnólogo
- Não possuo

PPGPCR
Faculdade Unida de Vitória

3. Possui pós-graduação? Se sim, em qual nível?

- Lato sensu - Especialização
- Stricto Sensu - Mestrado
- Stricto Senso - Doutorado
- Não possuo

4. Possui formação na área teológica? Se sim, o curso é livre ou reconhecido pelo MEC?

- a) Sim, curso reconhecido pelo MEC
- b) Sim, curso livre de caráter confessional
- c) Não possui

5. Você fez algum curso que proporcione conhecimentos pedagógicos para a função de professor na EBD?

- a) Sim
- b) Não

6. Suas aulas na Escola Dominical, em sua maioria, são expositivas ou dialogadas?

- a) Expositivas
- b) Dialogadas

7. Como você classifica a participação dos alunos em suas aulas?

- a) Ativa
- b) Passiva

8. Você desenvolve algum tipo de atividade pedagógica com seus alunos além dos conteúdos e exercícios previstos nas revistas Lições Bíblicas? Se sim, quais?

- a) Debates
- b) Jogos educativos
- c) Oficinas
- d) Projetos
- e) Resolução de Problemas
- f) Seminários Temáticos
- g) Trabalhos em ambiente virtual
- h) Visitas de Campo
- i) Outros
- j) Não realizo outras atividades

9. Que recursos de ensino você costuma utilizar em suas aulas?

Gráficos e tabelas

PPGPCR
Faculdade Unida de Vitória

10. Você costuma utilizar as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação em suas aulas? Quais?

- a) Aplicativos
- b) Câmeras ou webcams
- c) Celulares
- d) Computador ou Notebook
- e) Datashow
- f) eBooks (livros digitais)
- g) Ferramentas de edição
- h) Internet
- i) Plataformas de jogos
- j) Pendrive
- k) Redes Sociais
- l) Televisor
- m) Vídeos
- n) websites
- o) YouTube
- p) Outros
- q) Não utilizo

PPGPCR
Faculdade Unida de Vitória

11. Como as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação são utilizadas na maioria de suas aulas?

- a) Como suporte para aulas expositivas ministradas pelo professor
- b) Como meios para produção do conhecimento em atividades desempenhadas pelos alunos
- c) Não utilizo

12. Você sabe o que são metodologias ativas de aprendizagem? Se sim, já utilizou alguma em suas aulas?

- a) Apr. baseada em problemas
- b) Apr. baseada em projetos
- c) Estudo de caso
- d) Instrução por pares
- e) Sala de aula invertida
- f) Outras
- g) Não conheço ou nunca utilizei

13. De que forma você avalia a aprendizagem dos alunos?

- a) Processual, acompanhando o desempenho dos estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem.
- b) Somativa, ao final do processo de ensino e aprendizagem.
- c) De ambas as formas.
- d) Não avalio a aprendizagem dos alunos

14. Quais instrumentos são utilizados para acompanhar o desempenho de aprendizagem dos alunos?

- a) Provas ou exercícios
- b) Estudo de caso
- c) Estudo dirigido
- d) Mapas mentais
- e) Produção Multimídia
- f) Seminários
- g) Trabalhos de pesquisa
- h) Trabalhos práticos
- i) Workshops
- j) Outros
- k) Não utilizo nenhum

15. Quais medidas você adota quando os alunos apresentam baixo desempenho na aprendizagem?

- a) feedback e ações personalizadas às necessidades educativas do(s) aluno(s)
- b) revisão de conteúdos e/ou aplicação de testes
- c) realização de trabalhos avaliativos
- d) não tomo nenhuma medida de recuperação

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Entrevistado 3

PESQUISA SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA ESCOLA DOMINICAL DA IGREJA ASSEMBLEIA DE DEUS EM CAPANEMA-PA

1. Qual é a sua idade?

29 anos.

2. Possui formação de nível superior? Se sim, qual é o seu grau de formação?

Licenciatura

Bacharelado

Tecnólogo

Não possuo

PPGPCR
Faculdade Unida de Vitória

3. Possui pós-graduação? Se sim, em qual nível?

Lato sensu - Especialização

Stricto Sensu - Mestrado

Stricto Senso - Doutorado

Não possuo

4. Possui formação na área teológica? Se sim, o curso é livre ou reconhecido pelo MEC?

- a) Sim, curso reconhecido pelo MEC
- b) Sim, curso livre de caráter confessional
- c) Não possui

5. Você fez algum curso que proporcione conhecimentos pedagógicos para a função de professor na EBD?

- a) Sim
- b) Não

6. Suas aulas na Escola Dominical, em sua maioria, são expositivas ou dialogadas?

- a) Expositivas
- b) Dialogadas

7. Como você classifica a participação dos alunos em suas aulas?

- a) Ativa
- b) Passiva

8. Você desenvolve algum tipo de atividade pedagógica com seus alunos além dos conteúdos e exercícios previstos nas revistas Lições Bíblicas? Se sim, quais?

- a) Debates
- b) Jogos educativos
- c) Oficinas
- d) Projetos
- e) Resolução de Problemas
- f) Seminários Temáticos
- g) Trabalhos em ambiente virtual
- h) Visitas de Campo
- i) Outros
- j) Não realizo outras atividades

9. Que recursos de ensino você costuma utilizar em suas aulas?

Quadro, mapas mentais e cartazes.

10. Você costuma utilizar as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação em suas aulas? Quais?

- a) Aplicativos
- b) Câmeras ou webcams
- c) Celulares
- d) Computador ou Notebook
- e) Datashow
- f) eBooks (livros digitais)
- g) Ferramentas de edição
- h) Internet
- i) Plataformas de jogos
- j) Pendrive
- k) Redes Sociais
- l) Televisor
- m) Vídeos
- n) websites
- o) YouTube
- p) Outros
- q) Não utilizo

11. Como as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação são utilizadas na maioria de suas aulas?

- a) Como suporte para aulas expositivas ministradas pelo professor
- b) Como meios para produção do conhecimento em atividades desempenhadas pelos alunos
- c) Não utilizo

12. Você sabe o que são metodologias ativas de aprendizagem? Se sim, já utilizou alguma em suas aulas?

- a) Apr. baseada em problemas
- b) Apr. baseada em projetos
- c) Estudo de caso
- d) Instrução por pares
- e) Sala de aula invertida
- f) Outras
- g) Não conheço ou nunca utilizei

13. De que forma você avalia a aprendizagem dos alunos?

- a) Processual, acompanhando o desempenho dos estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem.
- b) Somativa, ao final do processo de ensino e aprendizagem.
- c) De ambas as formas.
- d) Não avalio a aprendizagem dos alunos

14. Quais instrumentos são utilizados para acompanhar o desempenho de aprendizagem dos alunos?

- a) Provas ou exercícios
- b) Estudo de caso
- c) Estudo dirigido
- d) Mapas mentais
- e) Produção Multimídia
- f) Seminários
- g) Trabalhos de pesquisa
- h) Trabalhos práticos
- i) Workshops
- j) Outros
- k) Não utilizo nenhum

15. Quais medidas você adota quando os alunos apresentam baixo desempenho na aprendizagem?

- a) feedback e ações personalizadas às necessidades educativas do(s) aluno(s)
- b) revisão de conteúdos e/ou aplicação de testes
- c) realização de trabalhos avaliativos
- d) não tomo nenhuma medida de recuperação

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Entrevistado 4

PESQUISA SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA ESCOLA DOMINICAL DA IGREJA ASSEMBLEIA DE DEUS EM CAPANEMA-PA

1. Qual é a sua idade?

49 anos

2. Possui formação de nível superior? Se sim, qual é o seu grau de formação?

- Licenciatura
- Bacharelado
- Tecnólogo
- Não possuo

PPGPCR
Faculdade Unida de Vitória

3. Possui pós-graduação? Se sim, em qual nível?

- Lato sensu - Especialização
- Stricto Sensu - Mestrado
- Stricto Senso - Doutorado
- Não possuo

4. Possui formação na área teológica? Se sim, o curso é livre ou reconhecido pelo MEC?

- a) Sim, curso reconhecido pelo MEC
- b) Sim, curso livre de caráter confessional
- c) Não possui

5. Você fez algum curso que proporcione conhecimentos pedagógicos para a função de professor na EBD?

- a) Sim
- b) Não

6. Suas aulas na Escola Dominical, em sua maioria, são expositivas ou dialogadas?

- a) Expositivas
- b) Dialogadas

7. Como você classifica a participação dos alunos em suas aulas?

- a) Ativa
- b) Passiva

8. Você desenvolve algum tipo de atividade pedagógica com seus alunos além dos conteúdos e exercícios previstos nas revistas Lições Bíblicas? Se sim, quais?

- a) Debates
- b) Jogos educativos
- c) Oficinas
- d) Projetos
- e) Resolução de Problemas
- f) Seminários Temáticos
- g) Trabalhos em ambiente virtual
- h) Visitas de Campo
- i) Outros
- j) Não realizo outras atividades

9. Que recursos de ensino você costuma utilizar em suas aulas?

Manuais de teologia sistemática e livros teológicos.

10. Você costuma utilizar as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação em suas aulas? Quais?

- a) Aplicativos
- b) Câmeras ou webcams
- c) Celulares
- d) Computador ou Notebook
- e) Datashow
- f) eBooks (livros digitais)
- g) Ferramentas de edição
- h) Internet
- i) Plataformas de jogos
- j) Pendrive
- k) Redes Sociais
- l) Televisor
- m) Vídeos
- n) websites
- o) YouTube
- p) Outros
- q) Não utilizo

11. Como as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação são utilizadas na maioria de suas aulas?

- a) Como suporte para aulas expositivas ministradas pelo professor
- b) Como meios para produção do conhecimento em atividades desempenhadas pelos alunos
- c) Não utilizo

12. Você sabe o que são metodologias ativas de aprendizagem? Se sim, já utilizou alguma em suas aulas?

- a) Apr. baseada em problemas
- b) Apr. baseada em projetos
- c) Estudo de caso
- d) Instrução por pares
- e) Sala de aula invertida
- f) Outras
- g) Não conheço ou nunca utilizei

13. De que forma você avalia a aprendizagem dos alunos?

- a) Processual, acompanhando o desempenho dos estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem.
- b) Somativa, ao final do processo de ensino e aprendizagem.
- c) De ambas as formas.
- d) Não avalio a aprendizagem dos alunos

14. Quais instrumentos são utilizados para acompanhar o desempenho de aprendizagem dos alunos?

- a) Provas ou exercícios
- b) Estudo de caso
- c) Estudo dirigido
- d) Mapas mentais
- e) Produção Multimídia
- f) Seminários
- g) Trabalhos de pesquisa
- h) Trabalhos práticos
- i) Workshops
- j) Outros
- k) Não utilizo nenhum

15. Quais medidas você adota quando os alunos apresentam baixo desempenho na aprendizagem?

- a) feedback e ações personalizadas às necessidades educativas do(s) aluno(s)
- b) revisão de conteúdos e/ou aplicação de testes
- c) realização de trabalhos avaliativos
- d) não tomo nenhuma medida de recuperação

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Entrevistado 5

PESQUISA SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA ESCOLA DOMINICAL DA IGREJA ASSEMBLEIA DE DEUS EM CAPANEMA-PA

1. Qual é a sua idade?

35 anos.

2. Possui formação de nível superior? Se sim, qual é o seu grau de formação?

- Licenciatura
- Bacharelado
- Tecnólogo
- Não possuo

PPGPCR
Faculdade Unida de Vitória

3. Possui pós-graduação? Se sim, em qual nível?

- Lato sensu - Especialização
- Stricto Sensu - Mestrado
- Stricto Senso - Doutorado
- Não possuo

4. Possui formação na área teológica? Se sim, o curso é livre ou reconhecido pelo MEC?

- a) Sim, curso reconhecido pelo MEC
- b) Sim, curso livre de caráter confessional
- c) Não possui

5. Você fez algum curso que proporcione conhecimentos pedagógicos para a função de professor na EBD?

- a) Sim
- b) Não

6. Suas aulas na Escola Dominical, em sua maioria, são expositivas ou dialogadas?

- a) Expositivas
- b) Dialogadas

7. Como você classifica a participação dos alunos em suas aulas?

- a) Ativa
- b) Passiva

8. Você desenvolve algum tipo de atividade pedagógica com seus alunos além dos conteúdos e exercícios previstos nas revistas Lições Bíblicas? Se sim, quais?

- a) Debates
- b) Jogos educativos
- c) Oficinas
- d) Projetos
- e) Resolução de Problemas
- f) Seminários Temáticos
- g) Trabalhos em ambiente virtual
- h) Visitas de Campo
- i) Outros
- j) Não realizo outras atividades

9. Que recursos de ensino você costuma utilizar em suas aulas?

Revista Lições Bíblicas, Bíblia, quadro, pincel para quadro e o livro de apoio das lições.

10. Você costuma utilizar as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação em suas aulas? Quais?

- a) Aplicativos
- b) Câmeras ou webcams
- c) Celulares
- d) Computador ou Notebook
- e) Datashow
- f) eBooks (livros digitais)
- g) Ferramentas de edição
- h) Internet
- i) Plataformas de jogos
- j) Pendrive
- k) Redes Sociais
- l) Televisor
- m) Vídeos
- n) websites
- o) YouTube
- p) Outros
- q) Não utilizo

11. Como as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação são utilizadas na maioria de suas aulas?

- a) Como suporte para aulas expositivas ministradas pelo professor
- b) Como meios para produção do conhecimento em atividades desempenhadas pelos alunos
- c) Não utilizo

12. Você sabe o que são metodologias ativas de aprendizagem? Se sim, já utilizou alguma em suas aulas?

- a) Apr. baseada em problemas
- b) Apr. baseada em projetos
- c) Estudo de caso
- d) Instrução por pares
- e) Sala de aula invertida
- f) Outras
- g) Não conheço ou nunca utilizei

13. De que forma você avalia a aprendizagem dos alunos?

- a) Processual, acompanhando o desempenho dos estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem.
- b) Somativa, ao final do processo de ensino e aprendizagem.
- c) De ambas as formas.
- d) Não avalio a aprendizagem dos alunos

14. Quais instrumentos são utilizados para acompanhar o desempenho de aprendizagem dos alunos?

- a) Provas ou exercícios
- b) Estudo de caso
- c) Estudo dirigido
- d) Mapas mentais
- e) Produção Multimídia
- f) Seminários
- g) Trabalhos de pesquisa
- h) Trabalhos práticos
- i) Workshops
- j) Outros
- k) Não utilizo nenhum

15. Quais medidas você adota quando os alunos apresentam baixo desempenho na aprendizagem?

- a) feedback e ações personalizadas às necessidades educativas do(s) aluno(s)
- b) revisão de conteúdos e/ou aplicação de testes
- c) realização de trabalhos avaliativos
- d) não tomo nenhuma medida de recuperação

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Entrevistado 6

PESQUISA SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA ESCOLA DOMINICAL DA IGREJA ASSEMBLEIA DE DEUS EM CAPANEMA-PA

1. Qual é a sua idade?

50 anos

2. Possui formação de nível superior? Se sim, qual é o seu grau de formação?

Licenciatura

Bacharelado

Tecnólogo

Não possuo

PPGPCR
Faculdade Unida de Vitória

3. Possui pós-graduação? Se sim, em qual nível?

Lato sensu - Especialização

Stricto Sensu - Mestrado

Stricto Senso - Doutorado

Não possuo

4. Possui formação na área teológica? Se sim, o curso é livre ou reconhecido pelo MEC?

- a) Sim, curso reconhecido pelo MEC
- b) Sim, curso livre de caráter confessional
- c) Não possui

5. Você fez algum curso que proporcione conhecimentos pedagógicos para a função de professor na EBD?

- a) Sim
- b) Não

6. Suas aulas na Escola Dominical, em sua maioria, são expositivas ou dialogadas?

- a) Expositivas
- b) Dialogadas

7. Como você classifica a participação dos alunos em suas aulas?

- a) Ativa
- b) Passiva

8. Você desenvolve algum tipo de atividade pedagógica com seus alunos além dos conteúdos e exercícios previstos nas revistas Lições Bíblicas? Se sim, quais?

- a) Debates
- b) Jogos educativos
- c) Oficinas
- d) Projetos
- e) Resolução de Problemas
- f) Seminários Temáticos
- g) Trabalhos em ambiente virtual
- h) Visitas de Campo
- i) Outros
- j) Não realizo outras atividades

9. Que recursos de ensino você costuma utilizar em suas aulas?

A Bíblia e a revista Lições Bíblicas.

10. Você costuma utilizar as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação em suas aulas? Quais?

- a) Aplicativos
- b) Câmeras ou webcams
- c) Celulares
- d) Computador ou Notebook
- e) Datashow
- f) eBooks (livros digitais)
- g) Ferramentas de edição
- h) Internet
- i) Plataformas de jogos
- j) Pendrive
- k) Redes Sociais
- l) Televisor
- m) Vídeos
- n) websites
- o) YouTube
- p) Outros
- q) Não utilizo

11. Como as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação são utilizadas na maioria de suas aulas?

- a) Como suporte para aulas expositivas ministradas pelo professor
- b) Como meios para produção do conhecimento em atividades desempenhadas pelos alunos
- c) Não utilizo

12. Você sabe o que são metodologias ativas de aprendizagem? Se sim, já utilizou alguma em suas aulas?

- a) Apr. baseada em problemas
- b) Apr. baseada em projetos
- c) Estudo de caso
- d) Instrução por pares
- e) Sala de aula invertida
- f) Outras
- g) Não conheço ou nunca utilizei

13. De que forma você avalia a aprendizagem dos alunos?

- a) Processual, acompanhando o desempenho dos estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem.
- b) Somativa, ao final do processo de ensino e aprendizagem.
- c) De ambas as formas.
- d) Não avalio a aprendizagem dos alunos

14. Quais instrumentos são utilizados para acompanhar o desempenho de aprendizagem dos alunos?

- a) Provas ou exercícios
- b) Estudo de caso
- c) Estudo dirigido
- d) Mapas mentais
- e) Produção Multimídia
- f) Seminários
- g) Trabalhos de pesquisa
- h) Trabalhos práticos
- i) Workshops
- j) Outros
- k) Não utilizo nenhum

15. Quais medidas você adota quando os alunos apresentam baixo desempenho na aprendizagem?

- a) feedback e ações personalizadas às necessidades educativas do(s) aluno(s)
- b) revisão de conteúdos e/ou aplicação de testes
- c) realização de trabalhos avaliativos
- d) não tomo nenhuma medida de recuperação

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Entrevistado 7

PESQUISA SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA ESCOLA DOMINICAL DA IGREJA ASSEMBLEIA DE DEUS EM CAPANEMA-PA

1. Qual é a sua idade?

61 anos.

2. Possui formação de nível superior? Se sim, qual é o seu grau de formação?

- Licenciatura
- Bacharelado
- Tecnólogo
- Não possuo

PPGPCR
Faculdade Unida de Vitória

3. Possui pós-graduação? Se sim, em qual nível?

- Lato sensu - Especialização
- Stricto Sensu - Mestrado
- Stricto Senso - Doutorado
- Não possuo

4. Possui formação na área teológica? Se sim, o curso é livre ou reconhecido pelo MEC?

- a) Sim, curso reconhecido pelo MEC
- b) Sim, curso livre de caráter confessional
- c) Não possui

5. Você fez algum curso que proporcione conhecimentos pedagógicos para a função de professor na EBD?

- a) Sim
- b) Não

6. Suas aulas na Escola Dominical, em sua maioria, são expositivas ou dialogadas?

- a) Expositivas
- b) Dialogadas

7. Como você classifica a participação dos alunos em suas aulas?

- a) Ativa
- b) Passiva

8. Você desenvolve algum tipo de atividade pedagógica com seus alunos além dos conteúdos e exercícios previstos nas revistas Lições Bíblicas? Se sim, quais?

- a) Debates
- b) Jogos educativos
- c) Oficinas
- d) Projetos
- e) Resolução de Problemas
- f) Seminários Temáticos
- g) Trabalhos em ambiente virtual
- h) Visitas de Campo
- i) Outros
- j) Não realizo outras atividades

9. Que recursos de ensino você costuma utilizar em suas aulas?

A Bíblia e a Revista Lições Bíblicas.

10. Você costuma utilizar as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação em suas aulas? Quais?

- a) Aplicativos
- b) Câmeras ou webcams
- c) Celulares
- d) Computador ou Notebook
- e) Datashow
- f) eBooks (livros digitais)
- g) Ferramentas de edição
- h) Internet
- i) Plataformas de jogos
- j) Pendrive
- k) Redes Sociais
- l) Televisor
- m) Vídeos
- n) websites
- o) YouTube
- p) Outros
- q) Não utilizo

11. Como as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação são utilizadas na maioria de suas aulas?

- a) Como suporte para aulas expositivas ministradas pelo professor
- b) Como meios para produção do conhecimento em atividades desempenhadas pelos alunos
- c) Não utilizo

12. Você sabe o que são metodologias ativas de aprendizagem? Se sim, já utilizou alguma em suas aulas?

- a) Apr. baseada em problemas
- b) Apr. baseada em projetos
- c) Estudo de caso
- d) Instrução por pares
- e) Sala de aula invertida
- f) Outras
- g) Não conheço ou nunca utilizei

13. De que forma você avalia a aprendizagem dos alunos?

- a) Processual, acompanhando o desempenho dos estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem.
- b) Somativa, ao final do processo de ensino e aprendizagem.
- c) De ambas as formas.
- d) Não avalio a aprendizagem dos alunos

14. Quais instrumentos são utilizados para acompanhar o desempenho de aprendizagem dos alunos?

- a) Provas ou exercícios
- b) Estudo de caso
- c) Estudo dirigido
- d) Mapas mentais
- e) Produção Multimídia
- f) Seminários
- g) Trabalhos de pesquisa
- h) Trabalhos práticos
- i) Workshops
- j) Outros
- k) Não utilizo nenhum

15. Quais medidas você adota quando os alunos apresentam baixo desempenho na aprendizagem?

- a) feedback e ações personalizadas às necessidades educativas do(s) aluno(s)
- b) revisão de conteúdos e/ou aplicação de testes
- c) realização de trabalhos avaliativos
- d) não tomo nenhuma medida de recuperação

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Entrevistado 8

PESQUISA SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA ESCOLA DOMINICAL DA IGREJA ASSEMBLEIA DE DEUS EM CAPANEMA-PA

1. Qual é a sua idade?

37 anos.

2. Possui formação de nível superior? Se sim, qual é o seu grau de formação?

- Licenciatura
- Bacharelado
- Tecnólogo
- Não possuo

PPGPCR
Faculdade Unida de Vitória

3. Possui pós-graduação? Se sim, em qual nível?

- Lato sensu - Especialização
- Stricto Sensu - Mestrado
- Stricto Senso - Doutorado
- Não possuo

4. Possui formação na área teológica? Se sim, o curso é livre ou reconhecido pelo MEC?

- a) Sim, curso reconhecido pelo MEC
- b) Sim, curso livre de caráter confessional
- c) Não possui

5. Você fez algum curso que proporcione conhecimentos pedagógicos para a função de professor na EBD?

- a) Sim
- b) Não

6. Suas aulas na Escola Dominical, em sua maioria, são expositivas ou dialogadas?

- a) Expositivas
- b) Dialogadas

7. Como você classifica a participação dos alunos em suas aulas?

- a) Ativa
- b) Passiva

8. Você desenvolve algum tipo de atividade pedagógica com seus alunos além dos conteúdos e exercícios previstos nas revistas Lições Bíblicas? Se sim, quais?

- a) Debates
- b) Jogos educativos
- c) Oficinas
- d) Projetos
- e) Resolução de Problemas
- f) Seminários Temáticos
- g) Trabalhos em ambiente virtual
- h) Visitas de Campo
- i) Outros
- j) Não realizo outras atividades

9. Que recursos de ensino você costuma utilizar em suas aulas?

A Bíblia e a revista Lições Bíblicas.

10. Você costuma utilizar as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação em suas aulas? Quais?

- a) Aplicativos
- b) Câmeras ou webcams
- c) Celulares
- d) Computador ou Notebook
- e) Datashow
- f) eBooks (livros digitais)
- g) Ferramentas de edição
- h) Internet
- i) Plataformas de jogos
- j) Pendrive
- k) Redes Sociais
- l) Televisor
- m) Vídeos
- n) websites
- o) YouTube
- p) Outros
- q) Não utilizo

PPGPCR
Faculdade Unida de Vitória

11. Como as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação são utilizadas na maioria de suas aulas?

- a) Como suporte para aulas expositivas ministradas pelo professor
- b) Como meios para produção do conhecimento em atividades desempenhadas pelos alunos
- c) Não utilizo

12. Você sabe o que são metodologias ativas de aprendizagem? Se sim, já utilizou alguma em suas aulas?

- a) Apr. baseada em problemas
- b) Apr. baseada em projetos
- c) Estudo de caso
- d) Instrução por pares
- e) Sala de aula invertida
- f) Outras
- g) Não conheço ou nunca utilizei

13. De que forma você avalia a aprendizagem dos alunos?

- a) Processual, acompanhando o desempenho dos estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem.
- b) Somativa, ao final do processo de ensino e aprendizagem.
- c) De ambas as formas.
- d) Não avalio a aprendizagem dos alunos

14. Quais instrumentos são utilizados para acompanhar o desempenho de aprendizagem dos alunos?

- a) Provas ou exercícios
- b) Estudo de caso
- c) Estudo dirigido
- d) Mapas mentais
- e) Produção Multimídia
- f) Seminários
- g) Trabalhos de pesquisa
- h) Trabalhos práticos
- i) Workshops
- j) Outros
- k) Não utilizo nenhum

15. Quais medidas você adota quando os alunos apresentam baixo desempenho na aprendizagem?

- a) feedback e ações personalizadas às necessidades educativas do(s) aluno(s)
- b) revisão de conteúdos e/ou aplicação de testes
- c) realização de trabalhos avaliativos
- d) não tomo nenhuma medida de recuperação

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Entrevistado 9

PESQUISA SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA ESCOLA DOMINICAL DA IGREJA ASSEMBLEIA DE DEUS EM CAPANEMA-PA

1. Qual é a sua idade?

47 anos.

2. Possui formação de nível superior? Se sim, qual é o seu grau de formação?

- Licenciatura
- Bacharelado
- Tecnólogo
- Não possuo

PPGPCR
Faculdade Unida de Vitória

3. Possui pós-graduação? Se sim, em qual nível?

- Lato sensu - Especialização
- Stricto Sensu - Mestrado
- Stricto Senso - Doutorado
- Não possuo

4. Possui formação na área teológica? Se sim, o curso é livre ou reconhecido pelo MEC?

- a) Sim, curso reconhecido pelo MEC
- b) Sim, curso livre de caráter confessional
- c) Não possui

5. Você fez algum curso que proporcione conhecimentos pedagógicos para a função de professor na EBD?

- a) Sim
- b) Não

6. Suas aulas na Escola Dominical, em sua maioria, são expositivas ou dialogadas?

- a) Expositivas
- b) Dialogadas

7. Como você classifica a participação dos alunos em suas aulas?

- a) Ativa
- b) Passiva

8. Você desenvolve algum tipo de atividade pedagógica com seus alunos além dos conteúdos e exercícios previstos nas revistas Lições Bíblicas? Se sim, quais?

- a) Debates
- b) Jogos educativos
- c) Oficinas
- d) Projetos
- e) Resolução de Problemas
- f) Seminários Temáticos
- g) Trabalhos em ambiente virtual
- h) Visitas de Campo
- i) Outros
- j) Não realizo outras atividades

9. Que recursos de ensino você costuma utilizar em suas aulas?

A Bíblia e a revista Lições Bíblicas

10. Você costuma utilizar as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação em suas aulas? Quais?

- a) Aplicativos
- b) Câmeras ou webcams
- c) Celulares
- d) Computador ou Notebook
- e) Datashow
- f) eBooks (livros digitais)
- g) Ferramentas de edição
- h) Internet
- i) Plataformas de jogos
- j) Pendrive
- k) Redes Sociais
- l) Televisor
- m) Vídeos
- n) websites
- o) YouTube
- p) Outros
- q) Não utilizo

11. Como as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação são utilizadas na maioria de suas aulas?

- a) Como suporte para aulas expositivas ministradas pelo professor
- b) Como meios para produção do conhecimento em atividades desempenhadas pelos alunos
- c) Não utilizo

12. Você sabe o que são metodologias ativas de aprendizagem? Se sim, já utilizou alguma em suas aulas?

- a) Apr. baseada em problemas
- b) Apr. baseada em projetos
- c) Estudo de caso
- d) Instrução por pares
- e) Sala de aula invertida
- f) Outras
- g) Não conheço ou nunca utilizei

13. De que forma você avalia a aprendizagem dos alunos?

- a) Processual, acompanhando o desempenho dos estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem.
- b) Somativa, ao final do processo de ensino e aprendizagem.
- c) De ambas as formas.
- d) Não avalio a aprendizagem dos alunos

14. Quais instrumentos são utilizados para acompanhar o desempenho de aprendizagem dos alunos?

- a) Provas ou exercícios
- b) Estudo de caso
- c) Estudo dirigido
- d) Mapas mentais
- e) Produção Multimídia
- f) Seminários
- g) Trabalhos de pesquisa
- h) Trabalhos práticos
- i) Workshops
- j) Outros
- k) Não utilizo nenhum

15. Quais medidas você adota quando os alunos apresentam baixo desempenho na aprendizagem?

- a) feedback e ações personalizadas às necessidades educativas do(s) aluno(s)
- b) revisão de conteúdos e/ou aplicação de testes
- c) realização de trabalhos avaliativos
- d) não tomo nenhuma medida de recuperação

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Entrevistado 10

PESQUISA SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA ESCOLA DOMINICAL DA IGREJA ASSEMBLEIA DE DEUS EM CAPANEMA-PA

1. Qual é a sua idade?

28 anos

2. Possui formação de nível superior? Se sim, qual é o seu grau de formação?

- Licenciatura
- Bacharelado
- Tecnólogo
- Não possuo

PPGPCR
Faculdade Unida de Vitória

3. Possui pós-graduação? Se sim, em qual nível?

- Lato sensu - Especialização
- Stricto Sensu - Mestrado
- Stricto Senso - Doutorado
- Não possuo

4. Possui formação na área teológica? Se sim, o curso é livre ou reconhecido pelo MEC?

- a) Sim, curso reconhecido pelo MEC
- b) Sim, curso livre de caráter confessional
- c) Não possui

5. Você fez algum curso que proporcione conhecimentos pedagógicos para a função de professor na EBD?

- a) Sim
- b) Não

6. Suas aulas na Escola Dominical, em sua maioria, são expositivas ou dialogadas?

- a) Expositivas
- b) Dialogadas

7. Como você classifica a participação dos alunos em suas aulas?

- a) Ativa
- b) Passiva

8. Você desenvolve algum tipo de atividade pedagógica com seus alunos além dos conteúdos e exercícios previstos nas revistas Lições Bíblicas? Se sim, quais?

- a) Debates
- b) Jogos educativos
- c) Oficinas
- d) Projetos
- e) Resolução de Problemas
- f) Seminários Temáticos
- g) Trabalhos em ambiente virtual
- h) Visitas de Campo
- i) Outros
- j) Não realizo outras atividades

9. Que recursos de ensino você costuma utilizar em suas aulas?

A Bíblia e a revista da EBD. 

10. Você costuma utilizar as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação em suas aulas? Quais?

- a) Aplicativos
- b) Câmeras ou webcams
- c) Celulares
- d) Computador ou Notebook
- e) Datashow
- f) eBooks (livros digitais)
- g) Ferramentas de edição
- h) Internet
- i) Plataformas de jogos
- j) Pendrive
- k) Redes Sociais
- l) Televisor
- m) Vídeos
- n) websites
- o) YouTube
- p) Outros
- q) Não utilizo

11. Como as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação são utilizadas na maioria de suas aulas?

- a) Como suporte para aulas expositivas ministradas pelo professor
- b) Como meios para produção do conhecimento em atividades desempenhadas pelos alunos
- c) Não utilizo

12. Você sabe o que são metodologias ativas de aprendizagem? Se sim, já utilizou alguma em suas aulas?

- a) Apr. baseada em problemas
- b) Apr. baseada em projetos
- c) Estudo de caso
- d) Instrução por pares
- e) Sala de aula invertida
- f) Outras
- g) Não conheço ou nunca utilizei

13. De que forma você avalia a aprendizagem dos alunos?

- a) Processual, acompanhando o desempenho dos estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem.
- b) Somativa, ao final do processo de ensino e aprendizagem.
- c) De ambas as formas.
- d) Não avalio a aprendizagem dos alunos

14. Quais instrumentos são utilizados para acompanhar o desempenho de aprendizagem dos alunos?

- a) Provas ou exercícios
- b) Estudo de caso
- c) Estudo dirigido
- d) Mapas mentais
- e) Produção Multimídia
- f) Seminários
- g) Trabalhos de pesquisa
- h) Trabalhos práticos
- i) Workshops
- j) Outros
- k) Não utilizo nenhum

15. Quais medidas você adota quando os alunos apresentam baixo desempenho na aprendizagem?

- a) feedback e ações personalizadas às necessidades educativas do(s) aluno(s)
- b) revisão de conteúdos e/ou aplicação de testes
- c) realização de trabalhos avaliativos
- d) não tomo nenhuma medida de recuperação

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Entrevistado 11

PESQUISA SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA ESCOLA DOMINICAL DA IGREJA ASSEMBLEIA DE DEUS EM CAPANEMA-PA

1. Qual é a sua idade?

39 anos.

2. Possui formação de nível superior? Se sim, qual é o seu grau de formação?

- Licenciatura
- Bacharelado
- Tecnólogo
- Não possuo

PPGPCR
Faculdade Unida de Vitória

3. Possui pós-graduação? Se sim, em qual nível?

- Lato sensu - Especialização
- Stricto Sensu - Mestrado
- Stricto Senso - Doutorado
- Não possuo

4. Possui formação na área teológica? Se sim, o curso é livre ou reconhecido pelo MEC?

- a) Sim, curso reconhecido pelo MEC
- b) Sim, curso livre de caráter confessional
- c) Não possui

5. Você fez algum curso que proporcione conhecimentos pedagógicos para a função de professor na EBD?

- a) Sim
- b) Não

6. Suas aulas na Escola Dominical, em sua maioria, são expositivas ou dialogadas?

- a) Expositivas
- b) Dialogadas

7. Como você classifica a participação dos alunos em suas aulas?

- a) Ativa
- b) Passiva

8. Você desenvolve algum tipo de atividade pedagógica com seus alunos além dos conteúdos e exercícios previstos nas revistas Lições Bíblicas? Se sim, quais?

- a) Debates
- b) Jogos educativos
- c) Oficinas
- d) Projetos
- e) Resolução de Problemas
- f) Seminários Temáticos
- g) Trabalhos em ambiente virtual
- h) Visitas de Campo
- i) Outros
- j) Não realizo outras atividades

9. Que recursos de ensino você costuma utilizar em suas aulas?

A Bíblia e a revista da escola dominical de Unida de Vitória

10. Você costuma utilizar as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação em suas aulas? Quais?

- a) Aplicativos
- b) Câmeras ou webcams
- c) Celulares
- d) Computador ou Notebook
- e) Datashow
- f) eBooks (livros digitais)
- g) Ferramentas de edição
- h) Internet
- i) Plataformas de jogos
- j) Pendrive
- k) Redes Sociais
- l) Televisor
- m) Vídeos
- n) websites
- o) YouTube
- p) Outros
- q) Não utilizo

11. Como as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação são utilizadas na maioria de suas aulas?

- a) Como suporte para aulas expositivas ministradas pelo professor
- b) Como meios para produção do conhecimento em atividades desempenhadas pelos alunos
- c) Não utilizo

12. Você sabe o que são metodologias ativas de aprendizagem? Se sim, já utilizou alguma em suas aulas?

- a) Apr. baseada em problemas
- b) Apr. baseada em projetos
- c) Estudo de caso
- d) Instrução por pares
- e) Sala de aula invertida
- f) Outras
- g) Não conheço ou nunca utilizei

13. De que forma você avalia a aprendizagem dos alunos?

- a) Processual, acompanhando o desempenho dos estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem.
- b) Somativa, ao final do processo de ensino e aprendizagem.
- c) De ambas as formas.
- d) Não avalio a aprendizagem dos alunos

14. Quais instrumentos são utilizados para acompanhar o desempenho de aprendizagem dos alunos?

- a) Provas ou exercícios
- b) Estudo de caso
- c) Estudo dirigido
- d) Mapas mentais
- e) Produção Multimídia
- f) Seminários
- g) Trabalhos de pesquisa
- h) Trabalhos práticos
- i) Workshops
- j) Outros
- k) Não utilizo nenhum

15. Quais medidas você adota quando os alunos apresentam baixo desempenho na aprendizagem?

- a) feedback e ações personalizadas às necessidades educativas do(s) aluno(s)
- b) revisão de conteúdos e/ou aplicação de testes
- c) realização de trabalhos avaliativos
- d) não tomo nenhuma medida de recuperação

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Entrevistado 12

PESQUISA SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA ESCOLA DOMINICAL DA IGREJA ASSEMBLEIA DE DEUS EM CAPANEMA-PA

1. Qual é a sua idade?

29 anos.

2. Possui formação de nível superior? Se sim, qual é o seu grau de formação?

- Licenciatura
- Bacharelado
- Tecnólogo
- Não possuo

PPGPCR
Faculdade Unida de Vitória

3. Possui pós-graduação? Se sim, em qual nível?

- Lato sensu - Especialização
- Stricto Sensu - Mestrado
- Stricto Senso - Doutorado
- Não possuo

4. Possui formação na área teológica? Se sim, o curso é livre ou reconhecido pelo MEC?

- a) Sim, curso reconhecido pelo MEC
- b) Sim, curso livre de caráter confessional
- c) Não possui

5. Você fez algum curso que proporcione conhecimentos pedagógicos para a função de professor na EBD?

- a) Sim
- b) Não

6. Suas aulas na Escola Dominical, em sua maioria, são expositivas ou dialogadas?

- a) Expositivas
- b) Dialogadas

7. Como você classifica a participação dos alunos em suas aulas? *

- a) Ativa
- b) Passiva

8. Você desenvolve algum tipo de atividade pedagógica com seus alunos além dos conteúdos e exercícios previstos nas revistas Lições Bíblicas? Se sim, quais?

- a) Debates
- b) Jogos educativos
- c) Oficinas
- d) Projetos
- e) Resolução de Problemas
- f) Seminários Temáticos
- g) Trabalhos em ambiente virtual
- h) Visitas de Campo
- i) Outros
- j) Não realizo outras atividades

9. Que recursos de ensino você costuma utilizar em suas aulas?

A Bíblia, as revistas da Escola Dominical, músicas e vídeos. *Vitória*

10. Você costuma utilizar as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação em suas aulas? Quais?

- a) Aplicativos
- b) Câmeras ou webcams
- c) Celulares
- d) Computador ou Notebook
- e) Datashow
- f) eBooks (livros digitais)
- g) Ferramentas de edição
- h) Internet
- i) Plataformas de jogos
- j) Pendrive
- k) Redes Sociais
- l) Televisor
- m) Vídeos
- n) websites
- o) YouTube
- p) Outros
- q) Não utilizo

11. Como as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação são utilizadas na maioria de suas aulas?

- a) Como suporte para aulas expositivas ministradas pelo professor
- b) Como meios para produção do conhecimento em atividades desempenhadas pelos alunos
- c) Não utilizo

12. Você sabe o que são metodologias ativas de aprendizagem? Se sim, já utilizou alguma em suas aulas?

- a) Apr. baseada em problemas
- b) Apr. baseada em projetos
- c) Estudo de caso
- d) Instrução por pares
- e) Sala de aula invertida
- f) Outras
- g) Não conheço ou nunca utilizei

13. De que forma você avalia a aprendizagem dos alunos?

- a) Processual, acompanhando o desempenho dos estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem.
- b) Somativa, ao final do processo de ensino e aprendizagem.
- c) De ambas as formas.
- d) Não avalio a aprendizagem dos alunos

14. Quais instrumentos são utilizados para acompanhar o desempenho de aprendizagem dos alunos?

- a) Provas ou exercícios
- b) Estudo de caso
- c) Estudo dirigido
- d) Mapas mentais
- e) Produção Multimídia
- f) Seminários
- g) Trabalhos de pesquisa
- h) Trabalhos práticos
- i) Workshops
- j) Outros
- k) Não utilizo nenhum

15. Quais medidas você adota quando os alunos apresentam baixo desempenho na aprendizagem?

- a) feedback e ações personalizadas às necessidades educativas do(s) aluno(s)
- b) revisão de conteúdos e/ou aplicação de testes
- c) realização de trabalhos avaliativos
- d) não tomo nenhuma medida de recuperação

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Entrevistado 13

PESQUISA SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA ESCOLA DOMINICAL DA IGREJA ASSEMBLEIA DE DEUS EM CAPANEMA-PA

1. Qual é a sua idade?

38 anos.

2. Possui formação de nível superior? Se sim, qual é o seu grau de formação?

- Licenciatura
- Bacharelado
- Tecnólogo
- Não possuo

PPGPCR
Faculdade Unida de Vitória

3. Possui pós-graduação? Se sim, em qual nível?

- Lato sensu - Especialização
- Stricto Sensu - Mestrado
- Stricto Senso - Doutorado
- Não possuo

4. Possui formação na área teológica? Se sim, o curso é livre ou reconhecido pelo MEC?

- a) Sim, curso reconhecido pelo MEC
- b) Sim, curso livre de caráter confessional
- c) Não possui

5. Você fez algum curso que proporcione conhecimentos pedagógicos para a função de professor na EBD?

- a) Sim
- b) Não

6. Suas aulas na Escola Dominical, em sua maioria, são expositivas ou dialogadas?

- a) Expositivas
- b) Dialogadas

7. Como você classifica a participação dos alunos em suas aulas?

- a) Ativa
- b) Passiva

8. Você desenvolve algum tipo de atividade pedagógica com seus alunos além dos conteúdos e exercícios previstos nas revistas Lições Bíblicas? Se sim, quais?

- a) Debates
- b) Jogos educativos
- c) Oficinas
- d) Projetos
- e) Resolução de Problemas
- f) Seminários Temáticos
- g) Trabalhos em ambiente virtual
- h) Visitas de Campo
- i) Outros
- j) Não realizo outras atividades

9. Que recursos de ensino você costuma utilizar em suas aulas?

A Bíblia e a revista Lições Bíblicas.

10. Você costuma utilizar as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação em suas aulas? Quais?

- a) Aplicativos
- b) Câmeras ou webcams
- c) Celulares
- d) Computador ou Notebook
- e) Datashow
- f) eBooks (livros digitais)
- g) Ferramentas de edição
- h) Internet
- i) Plataformas de jogos
- j) Pendrive
- k) Redes Sociais
- l) Televisor
- m) Vídeos
- n) websites
- o) YouTube
- p) Outros
- q) Não utilizo

11. Como as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação são utilizadas na maioria de suas aulas?

- a) Como suporte para aulas expositivas ministradas pelo professor
- b) Como meios para produção do conhecimento em atividades desempenhadas pelos alunos
- c) Não utilizo

12. Você sabe o que são metodologias ativas de aprendizagem? Se sim, já utilizou alguma em suas aulas?

- a) Apr. baseada em problemas
- b) Apr. baseada em projetos
- c) Estudo de caso
- d) Instrução por pares
- e) Sala de aula invertida
- f) Outras
- g) Não conheço ou nunca utilizei

13. De que forma você avalia a aprendizagem dos alunos?

- a) Processual, acompanhando o desempenho dos estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem.
- b) Somativa, ao final do processo de ensino e aprendizagem.
- c) De ambas as formas.
- d) Não avalio a aprendizagem dos alunos

14. Quais instrumentos são utilizados para acompanhar o desempenho de aprendizagem dos alunos?

- a) Provas ou exercícios
- b) Estudo de caso
- c) Estudo dirigido
- d) Mapas mentais
- e) Produção Multimídia
- f) Seminários
- g) Trabalhos de pesquisa
- h) Trabalhos práticos
- i) Workshops
- j) Outros
- k) Não utilizo nenhum

15. Quais medidas você adota quando os alunos apresentam baixo desempenho na aprendizagem?

- a) feedback e ações personalizadas às necessidades educativas do(s) aluno(s)
- b) revisão de conteúdos e/ou aplicação de testes
- c) realização de trabalhos avaliativos
- d) não tomo nenhuma medida de recuperação

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Entrevistado 14

PESQUISA SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA ESCOLA DOMINICAL DA IGREJA ASSEMBLEIA DE DEUS EM CAPANEMA-PA

1. Qual é a sua idade?

56 anos.

2. Possui formação de nível superior? Se sim, qual é o seu grau de formação?

- Licenciatura
- Bacharelado
- Tecnólogo
- Não possuo

PPGPCR
Faculdade Unida de Vitória

3. Possui pós-graduação? Se sim, em qual nível?

- Lato sensu - Especialização
- Stricto Sensu - Mestrado
- Stricto Senso - Doutorado
- Não possuo

4. Possui formação na área teológica? Se sim, o curso é livre ou reconhecido pelo MEC?

- a) Sim, curso reconhecido pelo MEC
- b) Sim, curso livre de caráter confessional
- c) Não possui

5. Você fez algum curso que proporcione conhecimentos pedagógicos para a função de professor na EBD?

- a) Sim
- b) Não

6. Suas aulas na Escola Dominical, em sua maioria, são expositivas ou dialogadas?

- a) Expositivas
- b) Dialogadas

7. Como você classifica a participação dos alunos em suas aulas?

- a) Ativa
- b) Passiva

8. Você desenvolve algum tipo de atividade pedagógica com seus alunos além dos conteúdos e exercícios previstos nas revistas Lições Bíblicas? Se sim, quais?

- a) Debates
- b) Jogos educativos
- c) Oficinas
- d) Projetos
- e) Resolução de Problemas
- f) Seminários Temáticos
- g) Trabalhos em ambiente virtual
- h) Visitas de Campo
- i) Outros
- j) Não realizo outras atividades

9. Que recursos de ensino você costuma utilizar em suas aulas?

A Bíblia e as revistas da Escola Dominical e Unida de Vitória

10. Você costuma utilizar as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação em suas aulas? Quais?

- a) Aplicativos
- b) Câmeras ou webcams
- c) Celulares
- d) Computador ou Notebook
- e) Datashow
- f) eBooks (livros digitais)
- g) Ferramentas de edição
- h) Internet
- i) Plataformas de jogos
- j) Pendrive
- k) Redes Sociais
- l) Televisor
- m) Vídeos
- n) websites
- o) YouTube
- p) Outros
- q) Não utilizo

11. Como as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação são utilizadas na maioria de * suas aulas?

- a) Como suporte para aulas expositivas ministradas pelo professor
- b) Como meios para produção do conhecimento em atividades desempenhadas pelos alunos
- c) Não utilizo

12. Você sabe o que são metodologias ativas de aprendizagem? Se sim, já utilizou alguma em suas aulas?

- a) Apr. baseada em problemas
- b) Apr. baseada em projetos
- c) Estudo de caso
- d) Instrução por pares
- e) Sala de aula invertida
- f) Outras
- g) Não conheço ou nunca utilizei

13. De que forma você avalia a aprendizagem dos alunos?

- a) Processual, acompanhando o desempenho dos estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem.
- b) Somativa, ao final do processo de ensino e aprendizagem.
- c) De ambas as formas.
- d) Não avalio a aprendizagem dos alunos

14. Quais instrumentos são utilizados para acompanhar o desempenho de aprendizagem dos alunos?

- a) Provas ou exercícios
- b) Estudo de caso
- c) Estudo dirigido
- d) Mapas mentais
- e) Produção Multimídia
- f) Seminários
- g) Trabalhos de pesquisa
- h) Trabalhos práticos
- i) Workshops
- j) Outros
- k) Não utilizo nenhum

15. Quais medidas você adota quando os alunos apresentam baixo desempenho na aprendizagem?

- a) feedback e ações personalizadas às necessidades educativas do(s) aluno(s)
- b) revisão de conteúdos e/ou aplicação de testes
- c) realização de trabalhos avaliativos
- d) não tomo nenhuma medida de recuperação

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Entrevistado 15

PESQUISA SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA ESCOLA DOMINICAL DA IGREJA ASSEMBLEIA DE DEUS EM CAPANEMA-PA

1. Qual é a sua idade?

22

2. Possui formação de nível superior? Se sim, qual é o seu grau de formação?

- Licenciatura
- Bacharelado
- Tecnólogo
- Não possuo

PPGPCR
Faculdade Unida de Vitória

3. Possui pós-graduação? Se sim, em qual nível?

- Lato sensu - Especialização
- Stricto Sensu - Mestrado
- Stricto Senso - Doutorado
- Não possuo

4. Possui formação na área teológica? Se sim, o curso é livre ou reconhecido pelo MEC?

- a) Sim, curso reconhecido pelo MEC
- b) Sim, curso livre de caráter confessional
- c) Não possui

5. Você fez algum curso que proporcione conhecimentos pedagógicos para a função de professor na EBD?

- a) Sim
- b) Não

6. Suas aulas na Escola Dominical, em sua maioria, são expositivas ou dialogadas?

- a) Expositivas
- b) Dialogadas

7. Como você classifica a participação dos alunos em suas aulas?

- a) Ativa
- b) Passiva

8. Você desenvolve algum tipo de atividade pedagógica com seus alunos além dos conteúdos e exercícios previstos nas revistas Lições Bíblicas? Se sim, quais?

- a) Debates
- b) Jogos educativos
- c) Oficinas
- d) Projetos
- e) Resolução de Problemas
- f) Seminários Temáticos
- g) Trabalhos em ambiente virtual
- h) Visitas de Campo
- i) Outros
- j) Não realizo outras atividades

9. Que recursos de ensino você costuma utilizar em suas aulas?

A Bíblia, a revista da Escola Dominical, cartazes, imagens e músicas.

10. Você costuma utilizar as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação em suas aulas? Quais?

- a) Aplicativos
- b) Câmeras ou webcams
- c) Celulares
- d) Computador ou Notebook
- e) Datashow
- f) eBooks (livros digitais)
- g) Ferramentas de edição
- h) Internet
- i) Plataformas de jogos
- j) Pendrive
- k) Redes Sociais
- l) Televisor
- m) Vídeos
- n) websites
- o) YouTube
- p) Outros
- q) Não utilizo

11. Como as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação são utilizadas na maioria de suas aulas?

- a) Como suporte para aulas expositivas ministradas pelo professor
- b) Como meios para produção do conhecimento em atividades desempenhadas pelos alunos
- c) Não utilizo

12. Você sabe o que são metodologias ativas de aprendizagem? Se sim, já utilizou alguma em suas aulas?

- a) Apr. baseada em problemas
- b) Apr. baseada em projetos
- c) Estudo de caso
- d) Instrução por pares
- e) Sala de aula invertida
- f) Outras
- g) Não conheço ou nunca utilizei

13. De que forma você avalia a aprendizagem dos alunos?

- a) Processual, acompanhando o desempenho dos estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem.
- b) Somativa, ao final do processo de ensino e aprendizagem.
- c) De ambas as formas.
- d) Não avalio a aprendizagem dos alunos

14. Quais instrumentos são utilizados para acompanhar o desempenho de aprendizagem dos alunos?

- a) Provas ou exercícios
- b) Estudo de caso
- c) Estudo dirigido
- d) Mapas mentais
- e) Produção Multimídia
- f) Seminários
- g) Trabalhos de pesquisa
- h) Trabalhos práticos
- i) Workshops
- j) Outros
- k) Não utilizo nenhum

15. Quais medidas você adota quando os alunos apresentam baixo desempenho na aprendizagem?

- a) feedback e ações personalizadas às necessidades educativas do(s) aluno(s)
- b) revisão de conteúdos e/ou aplicação de testes
- c) realização de trabalhos avaliativos
- d) não tomo nenhuma medida de recuperação

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários