

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC**  
**LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO HUMANA E DESENVOLVIMENTO**  
**PROFISSIONAL DOCENTE**

**VALDICLEY EUFLAUSINO DA SILVA**

**MEMÓRIA DOCENTE SOBRE MATERIAIS DIDÁTICOS DE ENSINO RELIGIOSO**  
**DO RIO GRANDE DO NORTE: LEMBRANÇAS E RECORDAÇÕES SOBRE A**  
***CARTILHA DE DEUS***

**MOSSORÓ – RN**

**2016**

**VALDICLEY EUFLAUSINO DA SILVA**

**MEMÓRIA DOCENTE SOBRE MATERIAIS DIDÁTICOS DE ENSINO RELIGIOSO  
DO RIO GRANDE DO NORTE: LEMBRANÇAS E RECORDAÇÕES SOBRE A  
*CARTILHA DE DEUS***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), para obtenção do título de Mestre em Educação na Linha de Pesquisa *Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente*.

**Orientadora:** Dr<sup>a</sup> Araceli Sobreira Benevides.

**MOSSORÓ – RN**

**2016**

**Catálogo da Publicação na Fonte.  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

Silva, Valdicley Euflausino da  
Memória docente sobre materiais didáticos de Ensino Religioso do  
Rio Grande do Norte: lembranças e recordações sobre a Cartilha de  
Deus. / Valdicley Euflausino da Silva.- Mossoró - RN, 2016.

98 p.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Araceli Sobreira Benevides.

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do  
Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Memória Docente. 2. Materiais didáticos do ER. 3. Ensino  
Religioso do RN. I. Benevides , Araceli Sobreira II. Universidade  
do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

UERN / BC

CDD 370

**VALDICLEY EUFLAUSINO DA SILVA**

**MEMÓRIA DOCENTE SOBRE MATERIAIS DIDÁTICOS DE ENSINO RELIGIOSO  
DO RIO GRANDE DO NORTE: LEMBRANÇAS E RECORDAÇÕES SOBRE A  
*CARTILHA DE DEUS***

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup>.Dra. Araceli Sobreira Benevides  
Universidade do Estado do Rio Grande Norte – UERN  
(Orientadora)

---

Prof<sup>ª</sup> Dra. Maria da Penha Casado Alves  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN  
(Avaliadora Externa)

---

Prof<sup>ª</sup>.Dra. Ana Lúcia de Oliveira Aguiar  
Universidade do Estado do Rio Grande Norte – UERN  
(Avaliadora Interna)

---

Prof<sup>º</sup>. Dr. Marinilson Barbosa da Silva  
Universidade Federal da Paraíba – UFPB  
(Suplente Externo)

---

Prof<sup>ª</sup>.Dra. Maria Antônia Teixeira da Costa  
Universidade do Estado do Rio Grande Norte – UERN  
(Suplente Interno)

Dedico este trabalho a Brenda Lima de Araújo

## AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente à professora Araceli Sobreira Benevides pelas orientações neste percurso.

Agradeço aos membros da banca, professora Maria da Penha Casado Alves, professora Ana Lúcia de Oliveira Aguiar, professor Marinilson Barbosa da Silva, professora Maria Antônia Teixeira da Costa, por se disporem a analisar este trabalho.

Agradeço aos membros da banca de qualificação, professor Marinilson Barbosa da Silva, professor Júlio Ribeiro Soares, professora Maria Inês Sucupira Stamatto e professora Maria Antônia Teixeira da Costa, pelas contribuições.

Agradeço a Adiza Bezerra, secretária do POSEDUC, pela sua solicitude.

Agradeço aos professores e professoras com quem cursei disciplina no POSEDUC, em especial, à professora Arilene Maria Soares de Medeiros, que me ajudou muito no percurso inicial, e ao professor Gilson Ricardo de Medeiros Pereira, que me ajudou muito no percurso final.

Agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela bolsa de estudos concedida.

Agradeço aos meus nobres companheiros *bibogênicos* da *Associação das Putas Místicas*: Francisco Teixeira de Lima, Andrys Lima da Silva, Franciel Israel Dias, Rickson Igor Dantas da Silva Marques, Otávio Eduardo da Silva Vieira e Josimar da Rocha Fernandes, pelos incentivos.

Agradeço a galera da Residência Universitária Masculina – RUM, da UERN em Mossoró, boy Erick, o grande presidente da RUM, Lázaro doido, boy GG, Dhiego, boy Gean, grande Adson (*in memorian*) e George Rodrigues.

Agradeço a Valdice Euflausino da Silva (*in memorian*).

Agradeço a Felipe Henrique Cadó.

Agradeço a Maria Augusta de Sousa, pela imensa ajuda desde a graduação até o presente momento da minha vida acadêmica.

Incomensuravelmente, agradeço a Maria Cleonice Soares, grande companheira acadêmica.

Agradeço também a Maria Márcia que me ajudou bastante no percurso inicial do mestrado, assim como, Aleksandra Oliveira.

Não menos importante na minha vida, Brenda Lima de Araújo, Maxsiel Melo e Millene Gabrielle.

Por fim, CAMILA.

*Porque amanhã será preciso não esquecer...  
de se lembrar.*

RICOEUR, 2007

## RESUMO

Este trabalho tem como objeto de estudo a *memória sobre o uso da Cartilha de Deus nas práticas formativas de docentes do Ensino Religioso* do Rio Grande do Norte. Questionamos o que as lembranças e recordações da memória de uma docente, com ampla experiência nessa área, revelam-nos sobre a *Cartilha de Deus*, que podem contribuir para uma compreensão das práticas formativas do ER, nos anos 80, como contexto de vanguarda. O objetivo geral é *analisar as lembranças e recordações sobre o uso da Cartilha de Deus que remetem ao processo de formação de docentes de Ensino Religioso por meio da memória de uma docente de Natal (RN)*. Em termos metodológicos, optamos por trabalhar com a abordagem *interpretativista*, em diálogo com a abordagem sócio-histórica, as quais fazem parte da *tipologia qualitativa de pesquisa*. Os *instrumentos de pesquisa* dessa investigação são as *narrativas* de uma professora, alcançada através da mediação ocorrida em uma entrevista. Teoricamente apresentamos um possível conceito para a compreensão do que seja *memória docente*, a partir da proposta de Paul Ricoeur (2007). Destacamos ainda a aproximação conceitual com a concepção dialógica da linguagem para a compreensão discursiva sobre a evocação de *lembranças sobre as experiências* e a *busca de recordações* diante do contexto que envolve o espaço escolar, outros docentes, materiais didáticos, leituras, escrita, produções teóricas, exercício da ação docente, entre outras características, que possibilitam o acesso à(s) *memória(s) docente(s)*. Sobre os materiais didáticos, trabalhamos a partir da compreensão que eles são materiais com conteúdos discursivos (BATISTA; GALVÃO, 2009; BAKHTIN, 2003), por apresentarem uma série de produções textuais que acarretam vozes e entonações diversas cujo valor axiológico excede ao campo visual e descritivo, indicando os modos de preparação/formação dos docentes do ER em relação aos conteúdos estabelecidos também para a atuação em sala de aula, em uma época em que as práticas com a disciplina eram confessionais e passaram a ser orientadas, no RN, para um direcionamento ecumênico. Os resultados das análises apontam que a professora, sujeito participante da pesquisa, exerceu a docência enquanto formadora de professores de ER entre os anos de 1973 e 2015, atuando na rede pública estadual do Ensino Fundamental e do Ensino Superior no RN. Ela teve papel relevante na elaboração da *Cartilha de Deus* como material didático destinado à formação de professores de ER do RN, mas que também foi objeto de transposição didática para alunos do Ensino Fundamental. Acrescentam-se a presença evocada pela docente sobre os diversos personagens na elaboração do material. Metodologicamente, depreendemos das lembranças da docente que o material foi organizado a partir do Método *ver, julgar e agir*, juntamente com influências dos documentos de Medelín e Puebla. Há também uma transposição didática desse método que é adequado ao cenário local do Estado do RN, devido à compreensão dos aspectos sociais que estiveram presentes, principalmente nas charges que acompanham as aulas da *Cartilha de Deus*. As conclusões aludem a um material de vanguarda que estabelece uma rotina pedagógica para os procedimentos atitudinais da formação e da atuação de docentes de uma época que precede a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso. Este trabalho destina-se àqueles que desconhecem os caminhos tomados pelo RN na construção de práticas não prosélicas e voltadas para o pluralismo religioso, visando contribuir para uma memória das práticas docentes do Ensino Religioso brasileiro.

**Palavras-chave:** Memória Docente. Materiais didáticos do ER. Ensino Religioso do RN. *Cartilha de Deus*. Memória das Práticas Docentes do ER.

## ABSTRACT

This work is to study the memory object on the use of Cartilha de Deus in the training practices of teachers of Religious of Rio Grande do Norte Education. Question what the memories and memories of the memory of a teacher with extensive experience in this area, reveal to us about the Cartilha de Deus, which can contribute to an understanding of the training practices of the ER, in the 80s, as avant-garde context. The general objective is to analyze the memories and recollections about the use of Primer of God that refer to the teacher training process of religious education through the memory of a teacher in Natal (RN). In terms of methodology, we decided to work with the interpretive approach, in dialogue with the socio-historical approach, which do start from the qualitative type of research. Search Instruments of this research are the narratives of a teacher, achieved through the mediation occurred in an interview. Theoretically we present a possible concept for the understanding of what teaching memory, from Paul Ricoeur proposal (2007). We also highlight the conceptual approach to the dialogical conception of language to the discursive understanding of evoking memories of the experiences and the search for memories on the context surrounding the school environment, other teachers, teaching materials, reading, writing, theoretical treatises, exercise of teaching activities, among other features, which allow access to (s) memory (s) teacher (s). About the teaching materials, work from the understanding that they are materials with discursive content (BATISTA, GALVÃO, 2009; Bakhtin, 2003), by presenting a series of textual productions that lead to different voices and intonations whose axiological value exceeds the visual field and descriptive, indicating the modes of preparation / training of RE teachers in relation to established content also for the work in the classroom, at a time when the practice with discipline were confessional and became oriented in the RN for a ecumenical direction. The analysis results indicate that the teacher, subject research participant, exercised teaching as a trainer of RE teachers between the years 1973 and 2015, acting in the public schools of Basic Education and Higher Education in NB. She played a significant role in the development of the Cartilha de Deus as teaching material for the formation of ER RN teachers, but that was also didactic transposition object to elementary school students. Add the presence evoked by the teacher on the various characters in the preparation of the material. Methodologically, we infer the teaching of memories that the material was organized from the method see, judge and act, along with influences of Medellin and Puebla documents. There is also a didactic transposition of this method which is appropriate to the local setting of the newborn state due to the understanding of the social aspects that were present, especially in cartoons that accompany the lessons of the Cartilha de Deus. The findings allude to a cutting-edge material that sets a pedagogical routine for attitudinal procedures training and performance of teachers from a time that precedes the development of the Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso. This work is for those who are unaware of the paths taken by the RN in the construction of non prosélicas practices and focused on religious pluralism, to contribute to memory the teaching of Brazilian religious education practices.

**Keywords:** Memory Teacher. Teaching materials ER. Religious Education RN. Cartilha de Deus. Memory Practices ER Teachers.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Capa da <i>Cartilha de Deus</i>	64
<b>Figura 2</b> – Ficha de informações da edição	67
<b>Figura 3</b> – Esquema das aulas de ER na <i>Cartilha de Deus</i>	71
<b>Figura 4</b> – Sexta aula da 1ª a 3ª série do 1º grau da <i>Cartilha de Deus</i>	72
<b>Figura 5</b> – Continuação Sexta aula da 1ª a 3ª série do 1º grau da <i>Cartilha de Deus</i>	73
<b>Figura 6</b> – Primeira aula da 1ª a 3ª série do 1º grau da <i>Cartilha de Deus</i>	74
<b>Figura 7</b> – Continuação da primeira aula da 1ª a 3ª série do 1º grau da <i>Cartilha de Deus</i>	75
<b>Figura 8</b> – Capa do livro <i>Libertação Páscoa</i> 6ª série	79
<b>Figura 9</b> – Capa do livro <i>Libertação Páscoa</i> 7ª série	80
<b>Figura 10</b> – Capa do livro <i>Libertação Páscoa</i> 6ª série	81
<b>Figura 11</b> – Índice do livro <i>Libertação Páscoa</i> 6ª série	82
<b>Figura 12</b> – Índice do livro <i>Libertação Páscoa</i> 6ª série	83

## LISTA DE QUADROS

**Quadro 1** – Diretrizes para a entrevista/diálogo

60

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>QUESTÕES DE MEMÓRIA DOCENTE, NARRATIVAS DOCENTES E MATERIAL DIDÁTICO: PROBLEMÁTICA E APROXIMAÇÕES TEÓRICAS</b>	<b>18</b>
2.1	PROBLEMÁTICAS E ESTADO DA ARTE SOBRE ESTUDOS ACERCA DA(S) MEMÓRIA(S) DOCENTE(S)	18
2.1.1	ESTADO DA ARTE DAS OBRAS REFERÊNCIAS NOS ESTUDOS SOBRE MEMÓRIA(S) DOCENTE(S)	21
2.2	CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE MEMÓRIA, E DESENVOLVIMENTO TEÓRICO ACERCA DA MEMÓRIA DOCENTE	29
2.3	NARRATIVAS DOCENTES COMO ELEMENTO DE ALCANCE À MEMÓRIA DOCENTE	36
2.4	APROXIMAÇÃO CONCEITUAL DE <i>MATERIAL DIDÁTICO</i>	39
<b>3</b>	<b>ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b>	<b>42</b>
3.1	AS ABORDAGENS E A TIPOLOGIA DA PESQUISA	42
3.2	CONSIDERAÇÕES BAKHTINIANAS SOBRE SUJEITOS E/EM CIÊNCIAS HUMANAS	44
3.3.	INSTRUMENTOS DE PESQUISA	58
3.4	SUJEITO INVESTIGADO	59
3.5	DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	59
<b>4</b>	<b>CONSTRUINDO UMA MEMÓRIA DOCENTE SOBRE MATERIAIS DIDÁTICOS DE ENSINO RELIGIOSO DO RIO GRANDE DO NORTE: EVOCANDO LEMBRANÇAS E BUSCANDO RECORDAÇÕES SOBRE A <i>CARTILHA DE DEUS</i> POR MEIO DE NARRATIVAS DOCENTES</b>	<b>62</b>
4.1	A <i>CARTILHA DE DEUS</i> : UMA NECESSIDADE PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO	62
4.2	EMBASAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS PARA A ELABORAÇÃO DA <i>CARTILHA DE DEUS</i>	68
4.3	PERCEPÇÕES SOBRE A <i>CARTILHA DE DEUS</i>	84
<b>5</b>	<b>CONCLUSÕES</b>	<b>87</b>

<b>6</b>	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>90</b>
<b>7</b>	<b>APÊNDICES</b>	<b>95</b>

## INTRODUÇÃO

O trabalho que ora apresentamos tem como tema gerador de discussão a *memória docente sobre materiais didáticos de Ensino Religioso (ER)*, tendo como *lócus* o Estado do Rio Grande do Norte (RN). A escolha do nosso *objeto de estudo* centrou-se na *memória sobre o uso da Cartilha de Deus nas práticas formativas no Ensino Religioso*.

As motivações da escolha desse tema remetem ao fato de: **a)** darmos continuidade ao nosso percurso de investigação iniciado na graduação; **b)** entendermos que o conhecimento é um processo em contínua construção; **c)** por, também, não existirem muitos estudos sobre essa temática. Enquanto discente em Ciências da Religião (CR), apresentamos, em 2014, nosso Trabalho de Conclusão de Curso intitulado: *Os discursos sobre o Ensino Religioso e os materiais didáticos do Ensino Religioso no Rio Grande Do Norte: experiências, memórias e identidades*. Este trabalho foi elaborado durante nossa trajetória inicial de aluno-pesquisador no *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC*, cujo período corresponde entre os anos de 2012 e 2014. Buscamos, assim, nessa pesquisa, ampliar as investigações sobre a *memória* e a *história* do ER no Estado.

Nesse percurso de iniciação científica, participamos de dois projetos. O primeiro foi *Saberes da prática docente no contexto do Ensino Religioso – entrecruzando a multidisciplinaridade, leituras e experiências na construção de identidades docentes (PIBIC/CNPq/UERN)*, cujo início remete ao ano de 2010, mas nossa inserção deu-se somente no ano 2012. O segundo foi o Projeto *Saberes das práticas docentes no contexto do Ensino Religioso – diálogo multidisciplinar entre as práticas de leitura, memórias docentes e experiências da construção de identidades (PIBIC/CNPq/UERN)*, iniciado em 2012 e finalizado em 2014.

Ambos os projetos estão vinculados ao grupo de Pesquisa *Educação, Cultura e Fenômeno Religioso*, ligado ao Curso de Ciências da Religião da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, cuja localização remete ao Campus de Natal – CAN. Esse grupo possui duas linhas de pesquisa: *Cultura, religiosidade e Hermenêutica* e *Formação e Atuação do docente da Educação e das Ciências da Religião*. Explicamos que fazemos parte da segunda linha mencionada. Os projetos citados, assim como o grupo, são liderados pela Professora Araceli Sobreira Benevides, nossa orientadora nesse trajeto acadêmico. Os objetivos da linha de pesquisa *Formação e Atuação do docente da Educação e das Ciências da Religião* são de *investigar a formação e atuação do docente das Ciências da Religião e da Educação, analisando a trajetória e as memórias de professores de Ensino Religioso;*

*Compreender as práticas e ações pedagógicas bem como sua Identidade de docentes de Ensino Religioso de diferentes épocas; Interpretar os discursos sobre os saberes da docência e as experiências significativas do docente do Ensino Religioso e das Ciências da Religião.*

Durante a participação nesses projetos, tivemos acesso a uma entrevista realizada com um dos sujeitos analisados no Trabalho de Conclusão de Curso – um homem, presbítero católico, professor formador professores(as) de ER – participante da história do Ensino Religioso do RN; e, participamos da gravação de outra entrevista, com o segundo sujeito analisado – uma mulher, professora formadora de professores(as) de ER – envolvida com a história do Ensino Religioso nos últimos quarenta e três anos. Após as transcrições, realizadas por nós, e as análises das entrevistas, apresentamos como resultados dessa investigação *alguns aspectos pedagógicos e catequéticos, comuns à disciplina na época; as mudanças despertadas no período inicial das funções desses docentes; e algumas produções de materiais didáticos produzidos para a formação de professores*, presentes em Silva (2014). Dessa forma, os *discursos* desses dois professores possibilitaram a ampliação das compreensões de que ambos realizaram diversos *sacodes pedagógicos*<sup>1</sup> entre as décadas de 1970 e o início dos anos 2000 no ER do RN (SILVA, 2014). Cabe salientar que a atuação da professora no cenário do ER ainda é relevante, mesmo após sua aposentadoria, ocorrida no ano de 2015.

Continuando nossas justificativas, a opção pelo tema mencionado também está atrelada ao fato de darmos continuidade ao nosso percurso de investigação iniciado na graduação, principalmente após nossa aprovação no Mestrado em Educação pela UERN, no Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC, localizado no Campus Central de Mossoró. Assim, prosseguindo no processo de construção de conhecimento, fomos vinculados à linha de pesquisa *Trajetórias, Políticas, Culturas e a Formação Profissional do Professor*, pertencente ao *Grupo de Pesquisas em Formação e Profissionalização do Professor*, ligado ao POSEDUC. Essa linha possui como objetivo *Estudar Políticas de Formação do Professor, Socialização Profissional, Diversidade Cultural, Memórias e Histórias de Vida como categorias que perpassam a formação profissional docente, considerando o profissionalismo (processos formativos, condições de trabalho, socialização profissional e a representação social do/sobre o professor) como uma referência para compreensão e intervenção do processo de formação do professor.*

---

<sup>1</sup> Apropriamo-nos desse termo elaborado pela pesquisadora Sônia Kramer (2004), que o utiliza em seu trabalho como *sacode no pedagógico* em referência às mudanças suscitadas por um grupo de pedagogas e coordenadores do Estado do Rio de Janeiro em relação às *mesmices* dos professores nas suas ações pedagógicas.

Além desses fatores ligados aos grupos de estudos e linhas de pesquisas, completamos nossas justificativas, destacando a pouca produção sobre o tema proposto. No mapeamento realizado por nós, identificamos o trabalho de Cavalcante (2012), que analisa materiais didáticos, mas não sob a ótica da *memória*, muito menos da *memória docente*. Identificamos também a monografia de graduação de Costa (2014), que discute sobre *memória*, mas não com materiais didáticos. Observamos também que, na investigação realizada anteriormente (SILVA, 2014), havíamos apenas identificado alguns aspectos sobre o ER e sobre os materiais didáticos, deixando margem a outros aprofundamentos no que diz respeito, por exemplo, às questões de como ocorreu o processo de elaboração, lançamento e uso dos manuais para formação dos professores de ER; quais as teorias contidas nesses manuais; quais os autores e aportes teórico-metodológicos foram utilizados, quais sentidos e significados foram dados e criados a esse material. Diante dessas lacunas, decidimos aprofundar a investigação com esse foco mais delimitado à área de Educação, por estarmos vinculados a uma linha que investiga a formação do profissional docente, possibilitando-nos uma compreensão pedagógica mais aprofundada na discussão que ora problematizamos.

Acerca das motivações da escolha do *objeto de pesquisa*, cabe esclarecer que a opção por esse material – *Cartilha de Deus* – deu-se porque o primeiro material elaborado, impresso e lançado pela então Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte, que foi a *Proposta Curricular*, datada provavelmente de 1976 (SILVA, 2014), não foi encontrada em nossas pesquisas, nem existe um arquivo na Secretaria de Educação e Cultura – SEEC, que guarde os materiais didáticos desse Componente Curricular, assim como não existem muitos docentes vivos dessa época. Desse modo, concentramos nossas análises na produção seguinte, a *Cartilha de Deus*. O período de utilização desse material corresponde aos anos de 1981 a 1994, quando, então, foi lançada a nova *Proposta Curricular – Ensino Religioso*.

Ressaltamos ao leitor, permanecer vigilante à ideia de que a *Cartilha de Deus* foi um material didático destinado à formação dos professores de Ensino Religioso (ensino de Religião – caráter ecumênico) que era utilizado nos cursos realizados pela Comissão de Ensino Religioso do Rio Grande do Norte – CER – RN, e coordenadores da Escola Superior de Educação Religiosa – ESER, sediada no Instituto de Teologia Pastoral de Natal – ITEPAN, localizado, primeiro, na Rua Jundiáí, próximo à Câmara Municipal de Natal, e, posteriormente, transferido para a Avenida Câmara Cascudo, na Ribeira.

Diante desses elementos já explicados, definimos como *questão metodológica* ou *questão central* a seguinte indagação: O que as lembranças e recordações da memória de uma

docente de Ensino Religioso do Rio Grande do Norte nos revelam sobre a *Cartilha de Deus*, que podem contribuir para uma compreensão das práticas com o ER?

Adiante, traçamos como objetivo geral: *analisar as lembranças e recordações sobre o uso da Cartilha de Deus que remetem ao processo de formação de docentes de Ensino Religioso por meio da memória de uma docente de Natal (RN)*. Os objetivos específicos são: *interpretar as lembranças e recordações narradas por uma professora de ER sobre a produção e uso da Cartilha de Deus no ambiente de formação docente; aprofundar as compreensões históricas e didáticas sobre materiais didáticos para a formação docente de Ensino Religioso do Rio Grande do Norte, anteriores às mudanças ocorridas nos anos de 1990, nesse Componente Curricular.*

A opção de *analisar a memória sobre a Cartilha de Deus de uma docente por meio de suas narrativas* tem como relevância contribuir nas pesquisas da área de Educação, no que tange às memórias sobre as práticas docentes, e também das Ciências da Religião, voltadas para o Ensino Religioso, de modo a auxiliar a compreensão das mudanças ocorridas nesta última área entre as décadas de 1970 e 1990 no Rio Grande do Norte. Há também a importância no fato de que o ER esteve (e ainda está, porém, com outros vieses) ligado ao campo pedagógico durante o período que esse material didático foi produzido e utilizado no Rio Grande do Norte, devido às estreitas ligações entre a Igreja Católica e a Educação. Desse modo, *evocamos as lembranças e buscamos as recordações* que nos proporcionem alcançarmos e construirmos uma *memória* de uma época da História da Educação brasileira, tendo como foco um Componente Curricular, tendo em vista o alcance que podemos ter com tal atividade.

Diante dessas considerações iniciais, destacamos a opção de não defendermos uma tese *a priori*, privilegiando, sim, a descoberta do conhecimento sobre o sujeito e/ou objeto a partir do desenvolvimento e da construção do trabalho. Desse modo, o que tomaremos aqui são *considerações e aproximações* sobre os aspectos que circunscrevem as análises. Essas noções embasam a maneira *heurística* de trabalharmos.

Em termos metodológicos, optamos por trabalhar com a abordagem *interpretativista* (MOITA LOPES, 1994), em diálogo com a abordagem sócio-histórica (FREITAS, 2002), as quais fazem parte da *tipologia qualitativa de pesquisa* (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Os *instrumentos de pesquisa* dessa investigação são as narrativas de uma professora, alcançada através da mediação ocorrida em uma entrevista realizada em uma sala do Complexo Cultural da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – CCUERN, no CAN.

Essa professora, nosso *sujeito de pesquisa*, chama-se Maria Augusta de Souza. Ela exerceu a docência enquanto formadora de professores de ER entre os anos de 1973 e 2015 e foi professora da rede pública estadual do Ensino Fundamental e do Ensino Superior no RN.

Além dos fatores citados, a escolha desse sujeito deu-se por ter sido uma das pioneiras na formação mais sistematizada de professores de ER no RN, pelo envolvimento nas lutas para o reconhecimento do ER como Componente Curricular dos sistemas de ensino, tanto no contexto estadual como nacional; e, pela elaboração de materiais didáticos e outros subsídios didáticos tanto em nível estadual como nacional.

Discorrendo teoricamente sobre nossa principal categoria de análise, *memória docente*, trazemos uma aproximação conceitual com a qual estamos desenvolvendo: a evocação de *lembranças sobre as experiências* e a *busca de recordações* diante do contexto que envolve o espaço escolar, outros docentes, materiais didáticos, leituras, escrita, produções teóricas, exercício da ação docente, entre outras características, são atividades que possibilitam o acesso à(s) *memória(s) docente(s)*.

Acerca dos materiais didáticos, trabalhamos a partir da compreensão de que eles são materiais com conteúdos discursivos por apresentarem uma série de produções textuais que acarretam vozes e entonações diversas, cujo valor axiológico excede ao campo visual e descritivo.

A estrutura da nossa dissertação está distribuída da seguinte maneira. Na *Introdução*, apresentamos nosso tema, a justificativa em se trabalhar com esse tema, os objetivos, nossa questão metodológica, nossas opções teórico-metodológicas, os instrumentos de pesquisa, o sujeito, e a base teórica para nossas categorias de análises principais.

No capítulo intitulado *Questões de Memória Docente, Narrativas Docentes e Material Didático: problemática e aproximações teóricas* tratamos, em um primeiro momento, sobre as *problemáticas* em se trabalhar com a *memória docente*. Em seguida, desenvolvemos algumas *aproximações teóricas sobre memória docente*. Posteriormente, delineamos algumas considerações sobre *narrativas docentes*. E, por fim, trazemos uma noção sobre *materiais didáticos*.

No capítulo, intitulado *Aspectos teóricos-metodológico da pesquisa*, discorreremos sobre *as abordagens e a tipologia da pesquisa* usadas como aporte em nossa investigação. Em seguida, tecemos algumas *considerações bakhtinianas sobre sujeitos em ciências humanas*, e, finalizamos, apresentando nosso *instrumento de pesquisa, desenvolvimento da pesquisa e sujeito investigado* escolhido para a investigação.

No capítulo, cujo título é *Construindo uma Memória Docente sobre Materiais Didáticos de Ensino Religioso do Rio Grande do Norte: evocando lembranças e buscando recordações sobre a Cartilha de Deus por meio de Narrativas Docentes*, apresentamos as análises e discussões construídas a partir das narrativas da professora entrevistada.

Por fim, nas *Conclusões*, retomamos a trajetória percorrida na pesquisa, apontamos os resultados depreendidos, e as conclusões, as quais chegamos, ao analisarmos os dados construídos nesse percurso.

## 2 QUESTÕES DE MEMÓRIA DOCENTE, NARRATIVAS DOCENTES E MATERIAL DIDÁTICO: PROBLEMÁTICA E APROXIMAÇÕES TEÓRICAS

Este capítulo discute nossas principais categorias definidas para o trabalho: *memória docente* e *material didático*, além da mediação que escolhemos para alcançarmos a memória da docente, a saber: a narrativa docente. De início, discutimos a problemática existente nessa primeira categoria e apresentamos um quadro de alguns trabalhos que utilizam o termo sem uma devida explicação, ou não utilizam o termo, mas trabalham com esse tipo de memória. Logo após, buscamos desenvolver uma aproximação teórica mais coerente com o que possamos chamar de *memória docente*. Em seguida, apresentamos nossa opção pelas *narrativas docentes* como elemento de mediação para o alcance da *memória docente*. Por fim, trazemos uma breve problematização sobre *material didático* e, em seguida, uma aproximação conceitual do termo que nos embasam.

### 2.1 PROBLEMÁTICAS E ESTADO DA ARTE SOBRE ESTUDOS ACERCA DA(S) MEMÓRIA(S) DOCENTE(S)

A ênfase nos estudos sobre *memória(s) docente(s)* no Brasil tem a década de 1990 como destaque, apesar de já existirem trabalhos científicos sobre esse tema na década de 1980. Contudo, até esse momento, poucas eram as produções, sejam em livros, sejam em artigos.

Somente a partir da década de 1990, com os estudos que remetem ao movimento de pesquisa (auto)biográficos, é perceptível uma crescente de produções de trabalhos publicados. Sobre isso, Bueno, Chamlian, Sousa e Catani já destacavam em 2006 que

As histórias de vida e os estudos autobiográficos como metodologias de investigação científica na área de Educação ganharam visível impulso no Brasil nos últimos quinze anos. Em comparação com o período anterior, a década de 1990 traz grandes mudanças, apresentando um crescimento vertiginoso dos estudos que fazem uso dessas metodologias, genericamente denominadas de autobiográficas (BUENO et al, 2006, p. 387).

Segundo as autoras, existem alguns motivos para essa afirmação. Primeiro, a produção de trabalhos apresentados no 1º Seminário *Docência, Memória e Gênero* na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP – em 1996; na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação — ANPEd; e no *Encontro Nacional de Didática e*

*Prática de Ensino* — ENDIPE (BUENO et al, 2006). Segundo, o aumento do número de teses e dissertações em alguns programas de pós-graduação em educação do Brasil (BUENO et al, 2006). Nesse ínterim, elas destacam, em terceiro lugar, o surgimento do *Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero da FEUSP*, o GEDOMGE-FEUSP. A respeito desse grupo, elas afirmam que

Data também desse período a criação do Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero da FEUSP (GEDOMGE-FEUSP), no ano de 1994, cujas concepções foram, em grande parte, tributárias dos trabalhos liderados por Gaston Pineau, Pierre Dominicé e Marie-Christine Josso, desenvolvidos na Universidade de Genebra, e que àquela altura já se constituía em uma rede ampla de pesquisadores de vários países – França, Itália, Canadá, Portugal, entre outros (BUENO et al 2006, p. 392).

Nessa fase inicial do grupo, o método autobiográfico era utilizado sob duas perspectivas: “[...] para operar como dispositivo de formação e, ao mesmo tempo, como instrumento de pesquisa” (BUENO et al, 2006, p. 392). Já nas palavras de Souza (2008, p. 96),

A criação e atuação do Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero (GEDOMGE-FEUSP) marcam as primeiras experiências com pesquisas (auto)biográficas como práticas de formação, através das aproximações das memórias e trajetórias de professoras com seus percursos e aprendizagens da docência, entrecruzando com questões de gênero.

É importante ressaltar nesse momento o pioneirismo dos textos de Zeila Demartini, conforme nos indicam Bueno et al (2006). Seus textos remetem à década de 1980 e o início da década de 1990, e exerceram bastante influência nos debates posteriores do grupo. A importância é dada a Zeila Demartini por ela ter revelado o cotidiano de escolas rurais em São Paulo por meio de memórias de professores e alunos, e pela discussão acerca de gênero na profissão docente (BUENO et al, 2006).

Também é de grande importância um dos primeiros textos publicados por membros do Grupo, intitulado *Docência, Memória e Gênero: estudos alternativos sobre a formação de professores*, no ano de 1993, na Revista *Psicologia USP*. Nele, as autoras Bueno, Sousa, Catani e Souza (1993, p. 299) analisam

Os fundamentos teóricos e as potencialidades práticas de professores baseadas em interpretações autobiográficas e relatos de formação intelectual. Discute questões teóricas relativas à memória individual e coletiva, aos processos tradicionais de educação docente e aos estudos sobre gênero, em especial sobre a condição feminina e o trabalho de magistério. Destaca e

analisa também a fecundidade da proposta de geração de uma contramemória profissional, mediante a produção de autobiografias e relatos, no processo de formação continuada de professores.

Todos esses elementos, apontados anteriormente, têm como momento histórico a fase de transição em que a educação brasileira passava, através de teorias, novos autores, produções acadêmicas, debates em Encontros e Congressos e documentos sobre Educação, entre eles a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, que desencadearia na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996). Aqui, termos referentes à *profissionalização docente* tomaram grande impacto no cenário educacional. Nas palavras de Bueno et al (2006, p. 391-392), essa fase propiciou

Com efeito, o acesso a textos publicados em Portugal e distribuídos aqui, reunindo colaborações de autores portugueses, franceses, suíços, italianos, com teorias e investigações sobre o método autobiográfico como recurso metodológico e como fonte de pesquisa, foi um dos aspectos definidores do cenário que se desenha nos anos de 1990. A publicação em Portugal, em 1992, de *Vida de professores e Profissão professor*, duas coletâneas organizadas por António Nóvoa (1995a; 1995b), teve enorme repercussão no Brasil. Essas coletâneas contaram com a participação de autores de diferentes países – Ivor Goodson e Peter Woods, da Inglaterra; Miriam Ben-Peretz, de Israel; José Gimeno Sacristán e José Manuel Esteve, da Espanha; Daniel Hameline, da Suíça; Michäel Huberman, do Canadá; dentre outros autores – que depois vieram a se tornar referências para muitos trabalhos no Brasil. Antes disso, em 1988, Nóvoa havia organizado com Matthias Finger uma outra obra, *O método (auto)biográfico e a formação* (1988), que já havia despertado grande interesse no contexto lusófono e acabou também chegando às mãos de muitos pesquisadores brasileiros.

Nesse momento, temos os principais aportes teóricos utilizados por pesquisadores no Brasil. A coletânea de textos organizadas por António Nóvoa e Matthias Finger em 1988, intitulada *O método (auto)biográfico e a formação*, que conta com textos de Franco Ferrarotti, Marie-Cristine Josso, Pierre Dominicé, Gaston Pineau, Matthias Finger, Adèle Chené, e António Nóvoa, cuja preocupação era a de problematizar uma nova teoria sobre *formação*, principalmente ligada a adultos. Nesse sentido, usou-se o método (auto)biográfico como aporte teórico.

A partir desses autores, inúmeros pesquisadores brasileiros começam a delinear em vários Grupos de Trabalhos (GT) a discussão sobre método ou abordagem (auto)biografia. Podemos citar como exemplo o GT 2 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa

em Educação – ANPED, intitulado História da Educação, atualmente coordenado pela docente Claudia Maria Costa Alves.

### 2.1.1 ESTADO DA ARTE DAS OBRAS REFERÊNCIAS NOS ESTUDOS SOBRE MEMÓRIA(S) DOCENTE(S)

Iniciamos o Estado da Arte com alguns textos da coletânea organizada por António Nóvoa e Matthias Finger em 1988, *O método (auto)biográfico e a formação*.

Trabalhando com o *método biográfico*, Ferrarotti (2010) discute em seu trabalho intitulado *Sobre a autonomia do método biográfico*, publicado originalmente em 1979, a renovação metodológica proporcionada pelo método. Para ele, “[...] o método biográfico situa-se numa encruzilhada da investigação teórica e metodológica das ciências do homem” (FERRAROTTI, 2010, p. 36). Isso se deve à especificidade do método, que se configura de maneira plural. Segundo o autor, essas especificidades são a inversão do uso dos materiais biográficos secundários para os primários; a recorrência à subjetividade do conhecimento do sujeito; a implicação da historicidade do sujeito; o entendimento da relação entre singular e universal; as experiências vividas; o *erlebnis* – vivência, experiência vivida –, entre outros elementos (FERRAROTTI, 2010).

Esses elementos destacados permitem entender que o *método biográfico* está para além da metodologia que explora aspectos quantitativos e experimentais, ou seja, dentro dos paradigmas epistemológicos clássicos, como o próprio autor ressalta (FERRAROTTI, 2010). Desse modo, o autor assume que “A especificidade do método biográfico implica a ultrapassagem do quadro lógico-formal e do modelo mecanicista que caracterizam a epistemologia científica dominante” (FERRAROTTI, 2010, p. 49). Essa ultrapassagem refere-se, entre outros elementos, a mensuração do sujeito em esquemas ou estruturas fixas, sedimentadas, imutáveis que caracterizavam as pesquisas sociológicas mais remotas.

Nesse sentido, Ferrarotti (2010) defende o método biográfico como uma opção e alternativa na realização de mediações entre as ações e a estrutura, entre a história individual e a história social.

Em outro texto da mesma coletânea, intitulado *Da formação do sujeito... ao sujeito da formação*, datado de 1978, Marie-Christine Josso (2010) propõe-se a discutir sobre uma teoria da formação de adultos. Nesse sentido, afirma a autora que

Se damos alguma importância à elaboração de uma teoria da formação específica a uma ciência da educação, é porque nos parece indispensável mostrar de que forma as atividades educativas mobilizam uma pluralidade de dimensões copresentes em que aprende. Nos nossos trabalhos sobre “procura de formação” mostramos a plurifuncionalidade da formação contínua. (JOSSO, 2010, p. 62. Grifos da autora).

Percebe-se que a intenção de Josso é de desenvolver um aporte teórico que possibilite estudar as múltiplas dimensões do sujeito. De maneira mais específica, a autora propõe-se a desenvolver uma *investigação-formação*. Para isso, ela nos apresenta a *biografia educativa*, que consiste em uma reflexão parcial de um determinado percurso da vida do sujeito, orientada em um interesse específico (JOSSO, 2010). Diferente da *história de vida*, que engloba diversos pontos da vida do sujeito, a *biografia educativa* centra-se em algo mais delimitado em relação ao sujeito, que em todo caso, está ligado a sua formação.

Digamos sucintamente que a Biografia Educativa designa uma narrativa centrada na formação e nas aprendizagens do seu autor, que não é classificada como “auto” à medida que o iniciador da narrativa é o investigador e, por fim, que o interesse da Biografia Educativa está menos na narrativa propriamente dita do que na reflexão que permite sua construção. (JOSSO, 2010, p. 64. Grifos do autor).

Percebe-se, a partir desse trecho, a inversão da dinâmica que a *Biografia Educativa* propõe nos estudos relacionados à *formação*. Ao invés de se pensar no *produto final*, a *narrativa concreta*, digamos assim, a autora propõe pensarmos no processo gerado através da construção da narrativa. Acima de tudo, porém, sem deixar de lado outros elementos de análise, o processo de reflexão do sujeito que narra, é bastante relevante, na *investigação-formação*, que naquele momento a autora desenvolvia. Torna-se mais relevante por fazer o sujeito pensar na sua interioridade, por chamar a atenção para suas dimensões particulares, ou seja, a dimensão *singular* do sujeito. Desse modo põe “[...] o educando face às suas responsabilidades na aprendizagem em curso” (JOSSO, 2010, p. 67) e permite “[...] ao educando ser sujeito e objeto da sua investigação, por efeito da distanciação que implica a escrita do que foi pensado [...]” (JOSSO, 2010, p. 67).

Nesses fragmentos, talvez fique mais evidente aquilo que Ferrarotti (2010) chamou de *encruzilhada da investigação teórica e metodológica das ciências do homem*. Aqui, percebemos a dinâmica que essa busca de uma *teoria da formação* aponta: o sujeito pode ser investigador, investigado e/ou os dois. Vai depender do horizonte que se apresenta e que o sujeito enxerga.

Josso (2010) continua em outro item, chamado *dos percursos de formação aos processos de formação*, destacando que nas narrativas os *motivos integrados* são a autonomização/conformização; responsabilização/dependência; interioridade exterioridade. Esses são processos de equilíbrio e dialética existentes, ou que deveriam existir, ao se narrar uma biografia educativa.

Concluindo o seu texto, a autora declara,

O ser em formação só se torna sujeito no momento em que a sua intencionalidade é explicitada no ato de aprender e em que é capaz de intervir no seu processo de aprendizagem e de formação para favorecê-lo e para reorientá-lo.

Assim, podemos “ser adultos” aos olhos de numerosos critérios socioculturais – maioridade legal, exercício dos direitos cívicos, exercício de responsabilidades profissionais, casamento, paternidade ou maternidade – e, no entanto, não sermos sujeitos que vivem conscientemente uma idade adulta, da qual cada um deve definir o horizonte que lhe atribui (JOSSO, 2010, p. 79. Grifos da autora).

Percebemos, então, a partir da citação da autora, a subjetividade e a relatividade que perfazem em o processo de formação dos sujeitos até sua autonomização.

O texto seguinte da coletânea é de Pierre Dominicé, cujo título é *O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais*. O autor parte do seguinte entendimento: “[...] não há formação sem modificação, mesmo que muito parcial, de um sistema de referências ou de um modo de funcionamento” (DOMINICÉ, 2010, p. 83). O eixo articulador do texto também é uma *teoria da formação de adultos*. E, para desenvolver seu trabalho, o autor recorre, também, à *biografia educativa*.

Essa recorrência à *biografia educativa* levou-o ao encontro com a abordagem biográfica, e com ela, identificar os mecanismos em jogo na formação do adulto, a saber: o processo de formação, o processo de conhecimento e o processo de aprendizagem (DOMINICÉ, 2010). A compreensão apreendida pelo autor no percurso de sua investigação é de que “[...] o objetivo teórico da investigação ou a busca de uma teoria da formação tornam-se, então, indissociáveis de um aprofundamento da análise que cada um pode fazer sobre sua formação” (DOMINICÉ, 2010, p. 86). Sendo assim, “O que dá especificidade à nossa investigação é querer determinar por que processos os adultos se formaram, sendo aqui entendida a formação no sentido de uma construção progressiva que se manifesta numa história de vida” (DOMINICÉ, 2010, p. 87). Essa construção permite a dinâmica em que o autor se refere: a do percurso de vida e dos significados que lhe atribui (DOMINICÉ, 2010).

Buscando entender o caráter de transformações dos adultos, o autor destina parte do texto ao universo familiar e, em seguida, ao processo de autonomização do sujeito dessa família. Desse percurso, o autor chega à conclusão que “O essencial da formação reside no processo” (DOMINICÉ, 2010, p. 89). E, esse processo é sempre formado a partir do campo relacional e ligado às soluções dos conflitos e tensões da própria vida (DOMINICÉ, 2010).

À *guisa da conclusão*, o autor afirma que “[...] a formação corresponde a um processo global de autonomização, no decurso do qual a forma que damos à nossa vida se assemelha – se é preciso utilizar um conceito – ao que alguns chamam de identidade” (DOMINICÉ, 2010, p. 85). Esse entendimento põe em evidência a complexidade e a coexistência da *formação do sujeito* com a identidade.

Prosseguindo no percurso de obras que influenciaram as pesquisas sobre *memória(s) docente(s)* no Brasil, destacamos o livro de António Nóvoa intitulado *Vida de professores*. Nessa obra, o autor é organizador de uma coletânea de artigos em que estão presentes textos do próprio Nóvoa, de Michaël Huberman, de Ivor F. Goodson, de Mary Louise Holly, de Maria Conceição Moita, de José Alberto M. Gonçalves, de Maria Madalena Fontoura e de Mirim Ben-Peretz.

Na apresentação da obra, Nóvoa (1995, p. 9. Grifos do autor) informa o objetivo dos autores.

*A presente obra procura chamar a atenção para as vidas dos professores, que constituíram, durante muitos anos, uma espécie de “paradigma perdido” da investigação educacional. Hoje sabemos que não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana.*

As preocupações principais do livro estão atreladas às ideias de profissionalização do professor, os aspectos pessoais e profissionais que estão implicados na forma como os professores exercem sua prática docente, as perspectivas sobre o ciclo profissional do professor, os percursos de formação e a transformação da carreira (NÓVOA, 1995; HUBERNMAN, 1995; GOODSON, 1995; HOLLY, 1995; MOITA, 1995; GONÇALVES, 1995; FONTOURA, 1995; BEN-PERETZ, 1995). Para a discussão desses temas, foram utilizadas, metodologicamente, as estratégias baseadas a partir do método, ou abordagem, (auto)biográficas.

Essas duas coletâneas – de Finger e Nóvoa (2010), e de Nóvoa (1995) – perfazem o percurso inicial sobre estudos relacionados à *memória docente* no Brasil. Entretanto, cabe a

ressalva de que, apesar de não ficar bem definido, nessas obras, o uso do termo *memória*, nem muito menos *memória docente*, entendemos que as pesquisas só foram construídas através da recorrência a esse tipo *memória*. Encontramos em alguns poucos textos a menção ao termo *memória* ou algum elemento ligado a ela, e quando citados, são fora de contexto. Como exemplo, podemos citar Dominicé (2010, p. 87), quando diz “Os pais são objeto de memórias muito vivas”. Encontramos outro exemplo em Goodson (1995, p. 65), no seguinte trecho “Se se tratasse apenas de uma reminiscência pessoal, seria pouco relevante [...]”.

Adiante, destacamos as influências dessas obras anteriores em autores(as) brasileiros(as), tais como, Catani, Bueno, Sousa, Souza, Chamlian, entre outras, nessa fase inicial dos estudos que tratam sobre a *memória docente* no Brasil. Para um detalhe maior sobre os percursos e as influências nos trabalhos acadêmicos que envolvem as pesquisas sobre histórias de vida e autobiografias, e implicitamente a *memória*, recomendamos a leitura do artigo *Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003)* de Bueno, Chamlian, Sousa e Catani (2006), que delineiam com mais especificidades essa fase. No entanto, não vamos aqui repetir todos os trabalhos mencionados pelas professoras. Prosseguimos nesse breve Estado da Arte, expondo alguns outros trabalhos mapeados por nós.

Passamos ao ano de 1995, quando se publica, no livro *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*, um artigo intitulado *Sobre o conceito de memória*, de Vani Moreira Kenski. Nesse trabalho, a autora realizou um *levantamento teórico inicial* do conceito de *memória* que a levou a destacar em um item *o sentido mitológico da memória, o sentido orgânico da memória, o sentido emocional da memória individual, o sentido social da memória, o sentido cultural da memória, o sentido ficcional da memória*. Em todas essas partes, a autora se preocupa com os sentidos que a memória é tomada em cada um dos aspectos destacados, mas sem grandes aprofundamentos. Em seguida, em outro item, intitulado *o sentido da memória no fim de século*, ela refere-se ao *sentido tecnológico da memória*. E, por fim, *o sentido virtual da memória, hoje* (KENSKI, 1995).

Em nenhum momento há uma menção aos fenômenos da *memória*, nem o que vem a ser um conceito explícito de *memória docente*. O fato nos surpreende, principalmente pelo fato de o livro trazer uma coletânea de artigos referentes aos estudos relacionadas à Educação.

Posterior a esse momento, encontramos o livro *História de Professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*, organizado por Kramer e Jobim (1996). Sob uma perspectiva mais crítica, baseada em autores como Walter Benjamin, Mikhail Bakhtin e Lev Vygostsky,

as autoras trazem uma investigação que tem como eixo central das discussões a *linguagem* sobre as experiências de professores com a cultura e a história, através da narrativa.

Os textos que compõem a coletânea tomam essa noção e se baseiam na parte metodológica, no método autobiográfico/história de vida (JOBIM e SOUZA; KRAMER, 1996), e recorrem à narrativa para o desenvolvimento dos trabalhos (JOBIM e SOUZA; KRAMER, 1996; NUNES; PEREIRA, 1996; JOBIM e SOUZA, 1996; MEIRELES et al 1996; LETA et al 1996; GUIMARÃES et al 1996).

Entendemos que o trabalho das autoras é de grande valia, principalmente por trazer um novo olhar aos estudos referentes às narrativas, à linguagem, ao discurso sobre os professores e ao processo de profissionalização deles. Entretanto, entendemos, também, que as autoras trabalham com a *memória docente*, mas em nenhum momento há uma teorização sobre o tema, nem muito menos há uma menção sobre o conceito que está embutido no uso do termo.

Prosseguindo na revisão, encontramos o livro *Memórias de professores: história e histórias*, organizado por Maria Teresa de Assunção Freitas, datado de 2000. Assim como nos demais livros, este se caracteriza por uma coletânea de artigos. Encontramos abertamente a utilização do termo *memória* logo no título da obra, assim como no decorrer dos artigos. A autora destaca, com mais especificidade a recorrência à memória de professoras aposentadas (FREITAS, 2000). Principalmente em passagens como “Através da memória destas professoras, pudemos entrever a escola de sua infância [...]” (FREITAS, 2000, p. 5), ou em “Uma viagem para qual utilizamos além da memória outros meios de transporte” (LOPES; VALENTE, 2000, p. 27), ou ainda “Para aflorar o passado, é preciso puxar o fio da memória das professoras aposentadas. Memória que vai construindo um novo conhecimento sobre o mundo da leitura e escrita ao mesmo tempo em que vai fazendo com que cada narradora se encontre consigo mesma” (FREITAS, 2000, p. 32).

Contudo, semelhante aos demais trabalhos já citados, não há nenhuma explanação teórica sobre o conceito *memória*, na obra. Além desse fato, entendemos que a *memória* trabalhada nos textos são aquelas relacionadas à *docência*.

Apesar dessa lacuna, destacamos o grande empreendimento das autoras dos textos contidos no trabalho em ressaltar as memórias de professoras aposentadas do Estado de Minas Gerais, tornando-se um livro bastante importante, principalmente pelas análises produzidas.

Temos no ano de 2003, a publicação do livro *Práticas de Memória Docente* organizado por de Ana Chrystina Mignot e M. Teresa Santos Cunha. Também uma coletânea de artigos, a obra reúne textos sobre o cotidiano escolar, diários de professores,

autobiografias, fichas de observação de sala de aula, cadernos de planejamentos, memoriais, entre outros escritos dos professores(as), mediados a partir da *memória docente*.

Em um dos trechos que é mencionado o termo *memória*, Mignot e Cunha (2003, p. 10) afirmam que “A escrita de professores e professoras é objeto de análise dos artigos aqui reunidos, visando enriquecer as discussões sobre as práticas de memória docente construídas na escola e sobre a escola, as quais, por sua vez, também a constroem”.

No texto de Mignot (2003, p. 138), encontramos, em um primeiro momento, a ideia de que “A infância, a família, o espaço doméstico, enfim, a esfera do privado ocupa grande parte das reminiscências de mulheres que nasceram a partir de 1879 [...]”. Em um segundo momento, a autora menciona: “Quando se deixa dominar pelas lembranças escolares [...]” (MIGNOT, 2003, p. 140). Encontramos ainda a afirmação de que “O relato dessas professoras sobre si mesmas não se esgota na rememoração do privado” (MIGNOT, 2003, p. 141). Apesar do uso de termos que remetem à memória, tais como, *reminiscência*, *lembrança*, e *rememoração*, a autora também não discute a relação que esses elementos possuem com a *memória*, nem com a *memória docente*.

No texto de Catani e Vicentini (2003, p. 149), as autoras afirmam logo de início que “Busca-se aqui analisar a maneira pela qual as lembranças de sala de aula aparecem em autobiografias escritas por professores aposentados [...]”. Em outro momento elas declaram “[...] as relações estabelecidas com as pessoas da comunidade nas quais atuaram constituíram temas recorrentes nas reminiscências dos professores analisados aqui [...]” (CATANI; VICENTINI, 2003, p. 150). Apesar da utilização dos termos, também não há uma explicação sobre seu conceito.

Assim, percebemos, novamente, a lacuna deixada pelas autoras da obra, tendo em vista que já no título, *Práticas de Memória Docente*, há uma menção ao termo, criando uma expectativa sobre uma possível definição terminológica.

Finalizando nosso Estado da Arte, encontramos em outra fase da nossa revisão, a coletânea de textos composta no livro *Vozes da Educação: memórias, histórias e formação de professores*. A coletânea, organizada por Inês Ferreira de Souza Bragança, Mairce da Silva Araujo, Marcia Soares de Alvarenga e Lúcia Velloso Maurício (2008), traz textos apresentados durante o *III Seminário de Educação*, organizado pelo Núcleo de pesquisa e Extensão *Vozes da Educação: Memória e História das Escolas de São Gonçalo da UERJ*.

Na obra, encontramos textos de Maria Tereza Goudard Tavares, Ricardo Vieira, Clarice Nunes, Elizeu Clementino de Sousa, Carmen Lúcia Vidal Pérez, João Wanderley

Geraldi, Luciano Mendes De Faria Filho, José Gonçalves Gondra, Libânia Nacif Xavier, Mário chagas e Bravo Nico.

Há uma variedade metodológica e teórica nas diversas discussões, que vão de cartografias da memória, passando por biografias educativas, narrativas biográficas, até textos de cunho documental e bibliográficos sobre o tema *memória(s)*. Novamente, destacamos o uso e abuso do termo *memória* sem uma explanação conceitual mais aprofundada. Mais do que nos outros textos enfatizados, os capítulos desse livro mencionam de maneira mais aberta a recorrência à memória. Porém, existe ainda a carência de uma discussão teórico mínima sobre o tema.

Entendemos que esse percurso foi de suma importância como propulsor das investigações que atualmente ainda se desenvolvem. Entretanto, ao nos depararmos com a construção teórica de nossa principal categoria da presente investigação, identificamos uma séria e grave problemática: a dificuldade de um conceito mínimo sobre o que seja *memória docente*.

Não estamos aqui excluindo o percurso trilhado pelos(as) autores(as) citados(as) anteriormente, mas identificando uma lacuna deixada por eles e elas. Percebemos que vários trabalhos usavam o termo *memória docente*, *memórias docentes*, *memória de professor* ou *professora*, ou nem sequer usavam. Entretanto, no decorrer da leitura dessas referências identificamos que os(as) autores(as) acabam camuflando, ocultando ou destoando a temática de tal maneira que privilegiam mais a metodologia e os resultados do que o tema e sua teorização. Não estamos afirmando que a metodologia e/ou os resultados são menos importantes que a definição teórica. Estamos apenas buscando desenvolver subsídios teóricos para uma formulação conceitual que possa nos trazer uma possível explicação para nossas dúvidas iniciais.

Identificamos uma grande preocupação com a parte metodológica, em detrimento, em muitos casos, do aspecto teórico sobre o *fenômeno*. Entendemos que essa preocupação metodológica advém dos trabalhos pioneiros contidos no livro *O método (auto) biográfico e a formação*, organizado por Nóvoa e Finger (2010). Nesse livro, os diversos autores abordam, enfaticamente, mais as questões metodológicas, tais como as *histórias de vida*, *(auto) biografias* e *narrativas de si*, como caminho a se conseguir chegar às *experiências profissionais* e *pessoais* das pessoas; a construção de uma teoria da formação, principalmente de adultos e as potencialidades de uso desse método e das abordagens. Contudo, entendemos que somente a partir do alcance conceitual da *memória* é que tais metodologias podem ser devidamente empregadas.

Finalizando esta seção, concluímos que, apesar dos conceitos *memória*, e *memória docente* não estarem sempre evidentes nos trabalhos desses autores e autoras, de uma forma ou de outra, a recorrência às experiências de vida tanto procurada, ocorre através da *memória*, por meio das narrativas/discursos (sejam orais ou escritos). É um fenômeno evidente, mas que, ao nosso entendimento foi pouco, ou não foi, destacado. Apesar do hiato deixado em relação ao termo, pensamos e avaliamos qualitativamente que, os ganhos são maiores que os prejuízos ao campo educacional, tendo em vista a dinâmica epistemológica proporcionada às diversas esferas da educação.

## 2.2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE MEMÓRIA, E DESENVOLVIMENTO TEÓRICO ACERCA DA MEMÓRIA DOCENTE

Na seção anterior, destacamos a problemática em se trabalhar com o termo *memória docente* no Brasil. Nesta seção, buscamos apresentar uma breve discussão sobre o que estamos desenvolvendo teoricamente acerca do conceito. Não buscamos aqui definir de maneira unilateral um conceito-chave do tema, no entanto, propomos embasamentos que nos aproximem de uma teorização mais ligada ao *fenômeno da memória*, que em todo caso é seletiva, e aprofundá-la num futuro próximo.

O leitor atento poderá criticar nossa postura por estarmos produzindo semelhantemente o desenvolvimento conceitual ao qual criticamos na seção anterior. Entretanto, ciente e alerta desse fato, temos a noção de que, os conhecimentos em Ciências Humanas e Sociais, são cercados de incerteza, imprecisão e transições, conforme abordaremos no capítulo posterior.

Sendo assim, a partir de agora, tecemos alguns pontos referentes às investigações que estudam a *memória* e, em seguida, trazemos nosso entendimento, ainda em construção, sobre *memória docente*. Em primeiro lugar, explicamos que nosso enfoque sobre a *memória docente* está relacionado aos aspectos da *memória* efetiva construídas pelos indivíduos/sujeitos, sem desvincular os aspectos sociais que a envolve.

Iniciando nossa discussão teórica, destacamos nossa escolha metodológica, a partir de Paul Ricoeur, que nos encaminha, também, a algumas aporias inerentes ao debate sobre *memória*. Essa escolha metodológica refere-se à *intencionalidade objetal* da memória em relação à problemática *egológica* (RICOEUR, 2007).

A partir de uma herança formulada da fenomenologia husserliana, Ricoeur (2007, p. 23. Grifos do autor) afirma que

Privilegiou-se, nessa herança, a indagação colocada sob o adágio bem conhecido segundo o qual toda consciência é consciência de alguma coisa. Essa abordagem “objetal” levanta um problema específico no plano da memória. Não seria ela fundamentalmente reflexiva, como nos inclina a pensar a prevalência da forma pronominal: lembrar-se de alguma coisa é, de imediato, lembrar-se de si? Entretanto, insistimos em colocar a pergunta “o que?” antes da pergunta “quem?”, a despeito da tradição filosófica, cuja tendência foi fazer prevalecer o lado egológico da experiência mnemônica. A primazia concedida por muito tempo à questão “quem?” teve o efeito negativo de conduzir a análise dos fenômenos mnemônicos a um impasse, uma vez que foi necessário levar em conta a noção de memória coletiva. Se nos apressarmos a dizer que o sujeito da memória é o eu, na primeira pessoa do singular, a noção de memória coletiva poderá apenas desempenhar o papel de conceito analógico, ou até mesmo de corpo estranho na fenomenologia da memória. Se não quisermos nos deixar confinar numa aporia inútil, será preciso manter em suspenso a questão da atribuição a alguém – e, portanto, a todas as pessoas gramaticais – do ato de lembrar-se, e começar pela pergunta “o que?”. Numa boa doutrina fenomenológica, a questão egológica – independentemente do que *ego* possa significar – deve vir depois da questão intencional, que é imperativamente a da correlação entre ato (“noese”) e o correlato visado (“noema”).

Esse parágrafo delinea a opção em trabalharmos com a *intencionalidade objetal* primeiro do que o caráter *egológico*. Para o autor, a *intencionalidade objetal* deve ser pensada antes do sujeito, no debate. Aqui reside o fato de que a *coisa lembrada*, ou, *o quê?*, deve aparecer antes do sujeito da memória, o *quem?*. Isso porque, em contraposição à tradição filosófica que privilegia o *sujeito da consciência* – provavelmente a racionalista cartesiana –, a tradição fenomenológica husserliana, que influenciou Ricoeur, leva em consideração a dimensão coletiva relacionada aos fenômenos mnemônicos<sup>2</sup>. Essa explicação nos é importante, para que o leitor compreenda nossa definição da *questão metodológica* ou *questão central*, apresentada no capítulo anterior.

Essa *intencionalidade objetal* do autor encaminha a uma primeira aporia. Aquela ligada à questão do aspecto cognitivo e pragmático da memória que remetem aos termos gregos *mnēmē* e *anamnēsis*.

[...] Os gregos tinham dois termos, *mnēmē* e *anamnēsis*, para designar, de um lado, a lembrança como aparecendo, passivamente no limite, a ponto de caracterizar sua vinda ao espírito com afecção – *pathos* –, de outro lado, a lembrança como objeto de uma busca geralmente denominada recordação, *recollection*. A lembrança, alternadamente encontrada e buscada, situa-se, assim, no cruzamento de uma semântica com uma pragmática. Nesse

<sup>2</sup> Essa postura da memória individual/coletiva relaciona-se e se estende a todas as pessoas gramaticais, constituindo tanto o interesse individual quanto coletivo coexistente. Junte-se a isso o fato do pensador dar a sequência sobre a fenomenologia da memória através do *o que? Quem? Como?* (RICOEUR, 2007).

sentido, a pergunta “como?” formulada pela *anamnēsis* tende a se desligar da pergunta “o que?” mais estritamente formulada pela *mnēmē*. Esse desdobramento da abordagem cognitiva e da abordagem pragmática tem uma incidência maior sobre a pretensão da memória à fidelidade em relação ao passado: essa pretensão define o estatuto veritativo da memória, que será preciso, depois, confrontar com o da história. Enquanto isso, a interferência da pragmática da memória, em virtude da qual lembrar-se é fazer alguma coisa, exerce um efeito de confusão sobre toda a problemática veritativa (ou veridictiva): possibilidades de engano inserem-se inelutavelmente nos recursos dos usos e abusos da memória apreendida em seu eixo pragmático (RICOEUR, 2007, p. 24. Grifos do autor).

A discussão em questão refere-se ao fato de que, enquanto o primeiro termo, *mnēmē* refere-se a *ter uma lembrança*, o segundo, e *anamnēsis*, está relacionado ao *ir em busca de uma recordação*, o *lembrar de novo*. Em ambos os termos, as atividades da memória, ora podem encontrar algo que já estava lá, ou podem realizar um exercício mais longo: *ir em busca* de algo do passado.

Assim, o fenômeno da memória envolve tanto uns *aspectos dados* como o exercício *em busca da lembrança*. Esse exercício é afirmado pelo autor, ao retomar a famosa afirmação de Aristóteles de que a “memória é do passado” (RICOEUR, 2007). Essa afirmação conduz ao entendimento da *temporalidade* e da *existência* da coisa lembrada, ou seja, de que a memória retoma a imagem (*eikon*) referente ao passado de alguém. Essa é uma das principais características da memória, sua condição de existência no passado, para pode ser lembrada, no presente.

Adiante com a discussão, valendo-nos de Ricoeur (2007) que explora o estudo da memória não do ponto de vista das *deficiências* ou até mesmo das *disfunções*. Para o autor, “[...] importa abordar a descrição dos fenômenos mnemônicos do ponto de vista das *capacidades* das quais eles constituem a efetuação ‘bem-sucedida’” (RICOEUR, 2007, p. 40. Grifos do autor). Essas capacidades mencionadas pelo autor referem-se a *poder falar, agir, narrar, manter-se responsável por seus atos* (RICOEUR, 2007). Assim, a recorrência à *memória* é um fenômeno qualitativamente mais confiável de se trabalhar/investigar do que a *imaginação*, por exemplo, tendo em vista “[...] que esta tem como paradigma o irreal, o fictício, o possível e outros traços que podemos chamar de não posicionais” (RICOEUR, 2007, p. 40).

Percebemos, então, que a *memória* pode ser encarada como capacidade da lembrança ou recordação, da experiência, ao invés da criação gerada pela *imaginação*. Desse modo, utilizamos as mesmas reflexões de Ricoeur que diz: “Para falar sem rodeios, não temos nada

melhor que a memória para significar que algo aconteceu, ocorreu, se passou *antes* que declarássemos nos lembrar dela”. (RICOEUR, 2007, p. 40. Grifos do autor)<sup>3</sup>.

Prosseguindo na discussão, apontamos agora o uso do termo *memória* no singular. Recorrendo novamente a Ricoeur (2007, p. 41), apropriamo-nos do entendimento de que “A memória está no singular, como capacidade e como efetuação, as lembranças estão no plural [...]”. A partir da citação, depreende-se que a referência no plural, *memórias docentes*, caberia, caso a *evocação* ou *busca* da *memória* fosse de mais de um professor. Ocorre então que, no seguimento do trabalho, a *memória* é tratada no singular, enquanto que as *lembranças* serão tratadas no plural.

Outro aspecto de grande relevância para o entendimento da memória é o par de oposições constituído pelo *hábito* e pela *memória*, baseada na distinção feita por Henri Bergson entre *memória-hábito* e *memória-lembrança*.

O que faz a unidade desse espectro é a comunidade da relação com o tempo. Nos dois casos extremos, pressupõe-se uma experiência anteriormente adquirida; mas num caso, o do hábito, essa aquisição está incorporada à vivência presente, não marcada, não declarada como passada; no outro caso, faz-se referência à anterioridade, como tal, da aquisição antiga. Nos dois casos por conseguinte, continua sendo verdade que a memória “é do passado”, mas conforme dois modos, um não marcado, outro sim, da referência ao lugar no tempo da experiência *inicial* (RICOEUR, 2007, p. 43. Grifos do autor).

A citação acima põe em jogo a questão da temporalidade da memória. Mais especificamente, a questão do distanciamento temporal da memória lembrada ou recordada. Enquanto a *memória-hábito* designa, de algum modo, a recorrência da memória ao presente, tendo em vista a repetição realizada, a *memória-lembrança* é aquela que situa o ocorrido no tempo passado. Digamos que, a primeira, é uma memória mais *atual(izada)*, e, a outra, a segunda, é uma memória efetivamente referente e situada ao passado.

Uma segunda dupla de opostos apresentadas pelo autor remete a *evocação/busca*. Esse dois termos também merecem um momento de compreensão.

Entendamos por evocação o aparecimento atual de uma lembrança. É a esta que Aristóteles destinava o termo *mnēmē*, designando por *anamnēsis* o que chamaremos, mais adiante, de busca ou recordação. E ele caracterizava a *mnēmē* como *pathos*, como afecção: ocorre que nos lembramos disto ou

<sup>3</sup> Cabe a ressalva de que uma das discussões mais ferrenhas sobre a *memória* envolve a aporia relacionada ao imbróglgio entre *memória* e *imaginação*. Nesse sentido, entendemos que essa breve explanação é satisfatória para uma compreensão sucinta do debate em questão.

daquilo, nesta ou naquela ocasião; então, temos uma lembrança. Portanto, é em oposição à busca que a evocação é uma afecção. Enquanto tal, em outras palavras, desconsiderando sua posição polar, a evocação traz a carga do enigma que movimentou as investigações de Platão e Aristóteles, ou seja, a presença agora do ausente anteriormente percebido, experimentado, apreendido (RICOUER, 2007, p. 45. Grifos do autor).

O trecho acima nos apresenta as condições/características da evocação: o aparecimento atual da lembrança, e o *pathos*, afecção, em outras palavras, a emoção, digamos assim.

Acerca da *busca*, o mesmo autor tece a seguinte consideração:

Voltemo-nos para o outro pólo do par evocação/busca. É ele que a denominação grega *anamnēsis* designava. Platão a mitificara ligando-a a um saber pré-natal do qual estaríamos afastados por um esquecimento ligado à inauguração da vida da alma num corpo, em outra parte qualificado de túmulo (*sōma-sēma*), esquecimento, de certo modo natal, que faria da busca um reapender do esquecimento. Aristóteles, no segundo capítulo do tratado acima analisado, naturalizou, de certo modo, *anamnēsis*, comparando-a àquilo que, na experiência cotidiana, chamamos de recordação. Junto com todos os socráticos, designo a recordação com o termo emblemático de busca (*zētēsis*). A ruptura com a *anamnēsis* platônica não é, porém, completa, na medida em que a *ana* de *anamnēsis* significa volta, retomada, recobrimento do que anteriormente foi visto, experimentado ou apreendido, portanto, de alguma forma, significa repetição. Assim, o esquecimento é designado obliquamente como aquilo contra o que é dirigido o esforço de recordação. É a contracorrente do rio *Lēthē* que a *anamnēsis* opera. Buscamos aquilo que tememos ter esquecido, provisoriamente ou para sempre, com base na experiência ordinária da recordação, sem que possamos decidir entre duas hipóteses a respeito da origem do esquecimento: trata-se de um apagamento definitivo dos rastros do que foi apreendido anteriormente, ou de um impedimento provisório, este mesmo eventualmente superável, oposto à sua reanimação? Essa incerteza quanto à natureza profunda do esquecimento dá à busca o seu colorido inquieto. Quem busca não encontra necessariamente. O esforço de recordação pode ter sucesso ou fracassar. A recordação bem-sucedida é uma das figuras daquilo a que chamaremos de memória “feliz” (RICOUER, 2007, p. 45-46. Grifos do autor).

Esse longo e rico parágrafo explica a complexa relação existente na busca da recordação. Percebemos que essa busca dá-se pela intencionalidade atrás de algo experienciado. O exercício pode ser entendido como *repetição*, já que é retomada *do tempo* (momento) *passado*, para *o tempo* (momento) *presente*. O exercício de busca da recordação também é-nos interessante por estar circunscrito o combate ao esquecimento. É importante ressaltar, também, que o exercício, nada fácil, de *ir buscar*, não tem a garantia de que se encontre algo.

Em frente na discussão, nossa próxima aporia alude à compreensão da dimensão em que se situa a *memória*: a memória é individual ou coletiva? Para tal questionamento, recorreremos, em um primeiro momento, a Halbwachs (2006, p. 69), o qual afirma “[...] que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda segundo o lugar que ali ocupo e que esse mesmo lugar muda segundo as relações que mantenho com outros ambientes”. Portanto, a compreensão aqui é da coexistência coletiva/individual da memória, em que a instância individual está contida na instância coletiva. Além disso, podemos afirmar, conforme a citação do autor, que as percepções da memória variam conforme o lugar, ou o horizonte com qual se trabalha a memória.

Uma segunda postura nos é apontada por Ricoeur (2007), o qual amplia o entendimento do debate. Para ele, ambas as dimensões existem e dialogam, a individual e a coletiva. A primeira, a individual, é ligada a uma tradição mais interior e subjetiva. A segunda, a coletiva, é ligada à tradição sociológica da construção social dos fatos. Na primeira, são destacados por Ricoeur (2007) autores como Santo Agostinho, John Locke e Edmund Husserl. Sobre Agostinho, Ricoeur (2007) menciona a herança platônica e neoplatônica no olhar interior para o passado e conseqüentemente a memória de Agostinho que busca, em grande parte, sua relação com Deus; Acerca de Locke, Ricoeur (2007) põe ênfase na discussão sobre *identidade*, *consciência* e *si* proposta pelo autor ao se tratar da memória; A propósito de Husserl, Ricoeur (2007) ressalta a aproximação de Agostinho e o retorno crítico ao *cogito* de Descartes para arguir sobre esse olhar interior. Na segunda, a principal referência é o Maurice Halbwachs, que tem como heranças certas considerações de Durkheim.

Estendendo essa compreensão, Ricoeur (2007, p. 142) conclui, no final da primeira parte do livro, que “Portanto, não é apenas com a hipótese da polaridade entre memória individual e memória coletiva que se deve entrar no campo da história, mas com a de uma tríplice atribuição da memória: a si, aos próximos, aos outros”. Depreendem-se desse trecho, as múltiplas dimensões em que se situam as investigações referentes à memória: as polarizantes e as que se interconectam.

Apontamos aqui algumas breves observações acerca dos estudos sobre *memória*, destacando na maioria das vezes suas potencialidades, muito embora uma abordagem teórica sobre a *memória* não esteja isenta de dificuldades e obstáculos. O uso e abuso e o esquecimento são elementos que podem impedir, debilitar ou atrapalhar o exercício da memória (RICOEUR, 2007), tendo em vista, os processos psicossociais e/ou ideológicos, intencionais, ou não, que afetam a memória.

Entretanto, não esboçamos uma discussão detalhada aqui sobre esses aspectos, tendo em vista que demandaria um aprofundamento e tempo maiores e desviaria o foco desta pesquisa. Apesar disso, estamos cientes das adversidades que estão postas sobre a temática, conforme as proposições de Ricoeur (2007).

Assim, finalizamos esta seção, com um breve resumo do que apresentamos sobre a temática. Termos como *presente*, *ausente*, *referência* ao passado, talvez, resumam bem a condição de se pensar sobre a memória, tendo em vista que ela se caracteriza justamente por uma representação de uma imagem no presente sobre o passado que já não se faz presente. Conforme as palavras de Ricoeur (2007) tomadas emprestada de Platão, refere-se ao um *presente ausente*. Nesse fato reside a dificuldade em se distinguir a *memória* da *imaginação*. O que os diferencia é o fato de que a memória situa-se dentro de uma distância temporal ausente, mas que já esteve presente no decurso da história. É o reconhecimento de algo acontecido, no passado, e que é retomado, no presente. Já a imaginação não. Esta está no campo da ficção.

Sendo desse modo, a *mnēmē*, que se refere a *ter uma lembrança*, ligada ao *pathos*, ou a *anamnēsis*, que é caracterizada como busca intencional, tendo em vista que se alude a uma retomada consciente de um fato ou acontecimento ao qual alguém experienciou. Assim, podemos afirmar que a *memória* é a capacidade de retomada do passado vivenciado, experienciado, definitivamente ocorrido, e que trabalha com a representação das imagens dessas experiências, diferenciando-se da *imaginação*.

Mas também, depreendemos que a *memória* pode ser entendida como uma condicionante reestruturante do passado, principalmente pelo fato da utilização da memória alcançada através da narração. É justamente a, digamos, reapropriação de um passado histórico que se configura na construção de uma memória. Em xeque, estão em jogo a historicidade do sujeito, e isto implica *seu* tempo e espaço aos quais esteve inserido durante suas experiências. Desse modo, a *memória* torna-se um objeto história, seja ela uma *memória individual* ou *memória coletiva*, em que o *si*, *os próximos*, *os outros* estão postos no fenômeno, dependendo do horizonte de visão enxergado.

A partir dessas considerações, chegamos ao ponto de afirmar que, a *memória docente* é a capacidade de construção de imagens que representam e retomam o passado vivenciado, experienciado, definitivamente ocorrido. Essa construção de imagens do passado envolve um contexto mais seletivo, que se referem ao espaço escolar, outros docentes, materiais didáticos, leituras, escrita, produções teóricas, exercício da ação docente. Cabe o esclarecimento de que a ambientação escolar, nesse tipo de memória, que em todo caso é seletiva, não exclui o inter-

relacionamento com outras dimensões do cotidiano do docente, que também é uma pessoa, pois, a vida profissional do docente não está desvinculada da dimensão pessoal. Acrescentamos que, o acesso à *memória*, e de maneira mais específica para este trabalho, aquela ligada à *docência*, ocorre por meio da *evocação de lembranças* e a *busca de recordações sobre as experiências de professores* diante do contexto de ambientação escolar apontando.

### 2.3 NARRATIVAS DOCENTES COMO ELEMENTO DE ALCANCE À MEMÓRIA DOCENTE

Até o presente momento da pesquisa, envidamos nos aspectos relacionados à *memória*, selecionando aquela ligada à *docência*. Esta seção destina-se a delinear algumas considerações acerca do elemento que escolhemos para alcançarmos esse tipo de *memória*, a saber, as *narrativas docentes*.

A escolha desse tipo de mediação deve-se ao fato de que nos apropriamos da ideia de sujeitos *expressivos* e da *fala*, conforme delineado no capítulo seguinte. A partir dessa compreensão, *evocamos as lembranças* e *buscamos as recordações* sobre a *memória* da professora que participa como sujeito desta investigação, através de *narrativas docentes*.

Em primeiro lugar, a escolha das *narrativas docentes* justifica-se porque “Este espaço de narrar trajetórias de vida-formação-profissão, através de princípios da pesquisa (auto)biográfica, pode ser considerado como uma possibilidade de produzir um outro conhecimento sobre a profissão docente e as trajetórias de professores” (MEIRELES, 2015, p. 287). Essa outra possibilidade de conhecimento mencionada pela autora, refere-se à profundidade do conhecimento alcançada através da percepção de outros olhares. Aqueles mais marginais, esquecidos, ocultados ou desvinculados. Aquele que possibilitam outras compreensões, que não estejam dentro da lógica ou do eixo linear e central do debate.

Prosseguindo na discussão, é importante ressaltar que o alcance dessas narrativas docentes mencionados pela autora é mediado através da *entrevista narrativa*. Segundo ela,

Esse tipo de entrevista constitui-se como uma técnica de pesquisa pertinente, buscando superar a clássica dicotomia perguntas-respostas, optando pelo trabalho com eixos temáticos. Através desse tipo de entrevista é possível compreender o conhecimento prático pessoal narrado pelas professoras, elaborado mediante uma “performatividade biográfica”, possibilitando, assim, uma interpretação dos fatos biográficos e dos acontecimentos vividos (MEIRELES, 2015, p. 288. Grifos da autora).

O trecho acima nos faz perceber similaridades com àquelas ligadas ao método (auto)biográfico, pelo fato de superar as *formas diretivas* das pesquisas, e por buscar múltiplos aspectos dos sujeitos. Assim buscamos, diante desses aspectos, superar as formas mais *mecânicas* e *objetivistas* em prol da profundidade do conhecimento da subjetividade inerente aos sujeitos.

A ideia presente no trecho acima converge com a seguinte: “Nos anos de 1980, o objeto de pesquisa se desloca da coleta de informações, que permitem reconstituir as práticas de uma mesma categoria socioprofissional, para considerar a singularidade dos relatos obtidos e tratados em si mesmos” (CATANI; MAZÉ, 1982 *apud* BUENO et al, 2006, p. 392). A ligação torna-se mais perceptível das *narrativas docentes* quando retomamos Ferrarotti e sua aclamação ao uso de *materiais biográficos primários*, caracterizadas por serem “[...] *narrativas autobiográficas* recolhidas diretamente por um investigador no quadro de uma interação primária (*face to face*)” (FERRAROTTI, 2010, p. 43. Grifos do autor). Essa postura visa justamente dar respaldo a *ultrapassagem do quadro lógico-formal e do modelo mecanicista* pela característica da *subjetividade explosiva* proporcionada pelos materiais biográficos primários (FERRAROTTI, 2010).

Assim, entendemos que a narrativa é um elemento essencial no nosso trabalho, não só por permitir aprofundamento sobre a *Cartilha de Deus* como documento que orienta uma prática docente, mas também por comportar o entendimento das construções da *identidade profissional docente*, evocadas e buscadas pela professora entrevistada por nós. Desse modo

As narrativas biográficas de que nos servimos não são monólogos ditos perante um observador reduzido à tarefa de suporte humano de um gravador. *Toda entrevista biográfica é uma interação social completa*, um sistema de papéis, de expectativas, de injunções de normas e de valores implícitos e, por vezes, até de sanções (FERRAROTTI, 2010, p. 45-46. Grifos do autor).

O posicionamento acima apresenta, segundo a ótica do autor, uma especificidade do *método biográfico*, pois, enquanto momento de *interação social* mediatizado, comporta as dimensões subjetivas. Estas, por sua vez, estão carregadas de *tensões, conflitos, hierarquias de poder, posicionamentos sociais* (FERRAROTTI, 2010), que outrora foram renegadas pelas *investigações biográficas*, em detrimento da *ilusão da objetividade narrativa*, como chama Ferrarotti (2010).

Desse modo, a narrativa emerge como potencial de abertura. Abertura de vidas, carreiras, trajetórias, saberes pedagógicos, histórias de vida docente, interesses ou desinteresses, prática/teoria docente, entre outros relacionados ao exercício docente.

Como afirma Domingo (2016, p. 41),

La naturaleza inapresable de la educación se manifiesta en la forma experiencial en que hablamos de ella: contando historias, exponiendo situaciones vividas y lo que pasa y nos pasa cuando estamos inmersos en ellas. Eso bien lo sabemos como educadores: la perplejidad, la sorpresa, la interrupción de lo previsto, la irrupción de lo inesperado, la sensación de cuando algo especial pasa, etc., no tienen más modo de ser expuestas que con una narración.

As palavras do autor reforçam o entendimento da interação verbal entre sujeitos, e nos traz a compreensão de que cada interação possui sua singularidade em que a perplexidade, a surpresa, a interrupção do previsto, o inesperado são possíveis através da narrativa.

É a partir dessa escolha da *narrativa* que pretendemos abrir espaços de discussões e entendimentos que abordem as questões da *historicidade*, de uma *história individual* a uma *história social*, valorizando as *dimensões subjetiva* e *objetiva*, situando o movimento oscilatório entre o *abstrato* e o *concreto*, de *desestruturação-reestruturação*, seu valor *ideográfico*, sua *unicidade*, da *totalização* e da *singularidade* (FERRAROTTI, 2010).

Avançando na discussão, observamos que as narrativas são relativamente organizadas. Isto porque, o ato de narrar não implica uma organização coerentes dos elementos, sujeitos e relações postas sobre o que se quer investigar. Isto porque, assim como a *memória* é seletiva, a narrativa também é seletiva. Essa *seletividade*, e porque não, potencialidade das narrativas, já supõe uma interpretação, uma reconstrução de sentidos, de visões do mundo experienciadas durante as trajetórias de vida.

Narrar sobre si – que de um jeito ou de outro envolve sempre outros sujeitos –, proporciona um novo olhar para *si* e para o *outro*, pois é capaz de revelar dimensões esquecidas, julgadas sob outros olhares, ou não julgadas, e até mesmo ocultadas. Sendo assim, a linguagem, seja verbal ou não-verbal, medeia as fecundas e imprecisas instâncias relações sociais, históricas e culturais, as quais estão postos os humanos.

Esse retorno a *si* incorpora inúmeros aspectos. Destacamos um deles abaixo.

Quando os sujeitos se voltam para o passado [...] eles não só sofrem a influência do distanciamento temporal que atua em todo processo memorialístico, apagando determinadas experiências e intensificando outras, mas também operam uma seleção, ao escolher os fatos considerados dignos

de ser divulgados e ao privilegiar determinados aspectos em detrimento de outros, em busca de dar sentido ao relato da própria vivência (CATANI; VICENTINI, 2003, p. 153).

Destacam Catani e Vicentini que *a distância temporal* entre as experiências dos fatos vividos e a maneira de narrar podem trazer elementos desfavoráveis na busca de sentido sobre nosso objeto. O fato de algumas recordações estarem esquecidas, ou atenuadas e, em detrimento disso, os sujeitos poderem acentuar outros *em busca de dar sentido ao relato da própria vivência*, poderão trazer outras dimensões no decurso da investigação. Fato este que pode ser considerado normal, pois, nas pesquisas de cunho *qualitativo*, as variantes são tomadas como contributo. E como não estamos a investigar com intuito de *exatidão* e *tolhimento*, usaremos os contributos conseguidos através do aprofundamento da compreensão discursiva construída pelos sujeitos.

Entendemos que o sujeito desta pesquisa está posto diante de uma situação social e cultural diferente da que vivenciou anteriormente, que as questões afetivas e sociais na elaboração das representações sociais, integradas pela cognição, linguagem e comunicação, que, por sua vez, logo afetarão a busca de sentido e significados (BASTOS, 2003). Por isso, cabe aqui o *nascimento da desconfiança* (BAKHTIN, 2011c) para fugirmos de possíveis *idealizações* ou *endeusamentos* que possam ser incorporados em seus enunciados. Além disso, cabe lembrar a escolha da *memória* por suas *capacidades bem sucedidas*, como afirmado na seção anterior, em que o ato de narrar configura-se como um deles. Então, estamos atentos as suas potencialidades de compreensão do passado.

Por isso, destacamos, também, que estamos vigilantes ao fato de que devido à *distância temporal* e a *busca de sentidos da própria vivência*, “[...] os sujeitos criam uma imagem de si próprios que constitui uma instância da realidade relativa à sua maneira de representar a própria existência, sobretudo no tocante às escolhas efetuadas no decorrer da vida e aos valores que cultuaram em sua prática docente” (CATANI; VICENTINI, 2003, p. 153). Essa percepção acarreta a noção da seleção que a memória e a narrativa tentam organizar diante de tantas informações e experiências. Desse modo, ficam mais evidentes os limites dos conhecimentos dos humanos, mas que, de maneira nenhuma, podem ser desprezados.

Assim, procuramos nas entrevistas as *narrativas* sobre as experiências com o intuito de permitir o enriquecimento das situações dialógicas entre entrevistadores e entrevistados, para futura análise dos dados discursivos gravados (KRAMER, 2004).

Finalizando a seção, afirmamos que semelhante à *memória docente*, que é seletiva, as *narrativas docentes* também são. Assim, *narrativas docentes* são aquelas relacionadas ao contexto que envolve o espaço escolar, outros docentes, materiais didáticos, leituras, escrita, produções teóricas, exercício da ação docente, entre outras características. Novamente, cabe o esclarecimento de que a ambientação escolar nesse tipo de *narrativas*, que em todo caso é seletiva, não exclui o inter-relacionamento com outras dimensões do cotidiano.

#### 2.4 APROXIMAÇÃO CONCEITUAL DE MATERIAL DIDÁTICO

Finalizando este capítulo, esta seção traz uma aproximação conceitual de nossa outra categoria principal de trabalho: *material didático*. De início, apresentamos os problemas em se trabalhar com esse conceito e com esse material. Em seguida, detemo-nos à tarefa de apresentarmos uma aproximação conceitual.

Segundo Galvão e Batista (2009), alguns dos problemas relacionados aos estudos sobre materiais didáticos, diz respeito, em um primeiro momento, ao fato de se trabalhar com manuais enquanto *objeto da cultura escrita* (GALVÃO; BATISTA, 2009). Torna-se conflituoso e intrincado, primeiro, porque esse conceito é atual. Segundo, devido ao fato de os materiais não terem tido um valor significativo entre pesquisadores em tempos mais remotos, impossibilitando um maior aprofundamento sobre os materiais mais antigos (GALVÃO; BATISTA, 2009).

Batista (2009a), referindo-se a esses eles, explica sobre as dificuldades na forma reducionista de se investigar os manuais.

Estudar livros didáticos pode ser (e deve ser, se se deseja apreendê-los em sua complexidade) mais do que descrever conteúdos que expressam, seus pressupostos ideológicos, seus fundamentos teórico-metodológicos. Embora esses livros de fato expressem valores e modos de relação com o conhecimento, não o fazem de *per si*; seus efeitos de sentido, suas consequências pedagógicas e cognitivas são *produzidos* e não se oferecem de modo transparente nem ao pesquisador nem àqueles que os utilizam, mas se manifestam num conjunto de tomadas de posição diversificadas, tendo em vista condições de natureza heterogênea (BATISTA, 2009a, p. 57-58. Ênfase do autor).

Percebemos que a crítica do autor alude à pesquisas em que apresentavam os *livros didáticos* através de normatividades, concebendo-os análises *transparentes* de *conteúdos* e *ilustrações*, nos quais desvinculam os condicionamentos técnicos, econômicos, pedagógicos e sociais do objeto (BATISTA, 2009a). Esse olhar comprimido e limitado vai ao encontro com o

antigo conceito de livro didático: “[...] material [...] estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou de formação” (OLIVEIRA, 1984, *apud* GALVÃO; BATISTA, 2009, p. 13). Contrariando essa forma reducionista de pesquisa, Galvão e Batista (2009) tomam os manuais didáticos como objetos de estudos, e não como fontes (sem uma devida problematização), buscando entender o processo de produção, sua circulação e uso, seus efeitos, os conteúdos, os procedimentos retórico-discursivos dos temas e as práticas e apropriações de mediação dos conteúdos. Em outras palavras, os materiais didáticos, apesar de serem um objeto/coisa (portanto não falam<sup>4</sup>), possuem discursos embutidos, possuem elementos outros que perfazem um contexto social e cultural, pois os livros dependem e são geradas devido às necessidades humanas. Essa reflexão apresenta os materiais didáticos em contexto e heterogeneidade.

Assim, fugindo das prescrições, Galvão e Batista (2009) alertam-nos sobre o perigo de desenvolver um trabalho predominantemente descritivo ou estudos que concebem os manuais como expressão puramente do Estado e das lutas políticas, impondo uma forma de pensamento de uma determinada sociedade. Seus apontamentos indicam que eles sejam tomados como *objetos* e não como *fontes* exclusivas. Nesse sentido, os autores nos apontam, como alternativas, a articulação com legislações e documentos oficiais, arquivos de editoras/impressoras, autobiografias, biografias e romances, entres outras fontes (GALVÃO; BATISTA, 2009).

Sendo assim, podemos tomar os materiais didáticos como materiais com conteúdos discursivos por apresentarem uma série de produções textuais que acarretam vozes e entonações diversas, cujo valor axiológico excede ao campo visual e descritivo. Essa visão permite trabalharmos dentro de uma perspectiva de fertilidade *heurística*, desvelando, na medida dos limites da pesquisa e da linguagem, a maneira mais plausível de nos apropriar das circunstâncias que perfizeram a produção e circulação da *Cartilha de Deus*.

---

<sup>4</sup> Para Bakhtin (2011, p. 393. Grifos do autor) “[O conhecimento da coisa e o conhecimento do indivíduo. Cabe caracterizar os dois como limites: a pura coisa morta, dotada apenas de aparência, só existe para o outro e pode ser totalmente revelada por um ato unilateral do outro (o cognoscente)”.]

### 3 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O presente capítulo aborda os aspectos teórico-metodológicos do trabalho em questão. Situamos, em primeiro lugar, as abordagens e a tipologia escolhidas como aportes para as análises. Em seguida, situamos a concepção de *sujeitos* em pesquisas em Ciências Humanas tomadas a partir da visão bakhtiniana, para a compreensão da pesquisa. Logo após, apresentamos nosso percurso de desenvolvimento da pesquisa. E, por fim, definimos nossos instrumento e sujeito de pesquisa.

O aqui exposto não segue um modelo de investigação universal, sob condições uniformes, padronizáveis, invariáveis e irreduzíveis. Seguimos uma linha de pensamento que fomenta um desenvolvimento teórico no qual se privilegia a descoberta gradual do conhecimento dos sujeitos e dos objetos e as diversas relações existentes, desvinculando as noções exclusivamente *nomotéticas* (generalizantes) ou *nominalistas* (redução às variáveis individuais) (BAKHTIN, 2011; BATISTA; GALVÃO, 2009; FERRAROTTI, 2010).

Assim sendo, caminhamos com os procedimentos teórico-metodológicos tomados para o desenvolvimento deste trabalho dissertativo, buscando *expor as vontades, manifestações, expressões, signos dos homens* (BAKHTIN, 2011) para, então, podermos desenvolver nossos pensamentos, ou não, pois, como Bakhtin (2011) afirma, sujeito e conhecimento não nos garantem verdades e precisões.

#### 3.1 AS ABORDAGENS E A TIPOLOGIA DA PESQUISA

Pretendemos, nessa ocasião, assim como o leitor, lançarmo-nos em busca do desenvolvimento deste trabalho. Faremos isso a partir do movimento, nunca linear, dos caminhos e descobertas e, principalmente, fomentando a questão de *onde se pode e onde queremos chegar* com a presente pesquisa.

Para esse trajeto, tomamos como base teórico-metodológica para a pesquisa, a abordagem *Interpretativista*, conforme as orientações de Moita Lopes (1994). Segundo o autor, essa abordagem possibilita uma (re)interpretação do mundo, tendo em vista que as múltiplas e distintas características criadoras do mundo social, que estão ligadas ao homem, e constantemente remodelam-se pelos discursos, através da linguagem, afetam diretamente o meio social inserido.

Crítico ferrenho da tradição *positivista*, em que uma das principais características é a investigação *direta* do objeto/sujeito para encontrar *conclusões verídicas*, Moita Lopes (1994)

defende a recorrência à abordagem *interpretativista*, por essa analisar o objeto/sujeito de forma *indireta*, através da *interpretação* dos vários *significados* constituintes do mundo social. Assim, essa abordagem é enriquecedora por permitir dar *vozes* às múltiplas observações do(s) participante(s) nas análises em Ciências Humanas.

Cientes das críticas realizadas a essa abordagem, apropriamo-nos da abordagem sócio-histórica ou sociocultural, a partir das considerações de Freitas (2002, 2003). A opção por essa abordagem visa corroborar no entendimento das perspectivas sociais e históricas através da *compreensão* (BAKHTIN, 2011c) dos fenômenos, nos quais a singularidade é considerada uma instância da totalidade social, em contraposição aos reducionismos das perspectivas exclusivamente empiristas (objetivistas) ou idealistas (subjetivistas), os quais definem os estudos sobre os sujeitos sob o ponto de vista externo ou interno, tornando-os não humanas, ou seja, reificando-os (FREITAS, 2002; 2003). Nas palavras de Freitas (2002, p. 28), “Trabalhar com a pesquisa qualitativa numa abordagem sócio-histórica consiste, pois, numa preocupação de compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual com o social”.

Ainda sob ótica dessa autora, esse tipo de abordagem defende a ideia de investigação através da relação entre sujeitos, tornando-se, portanto dialógica, pois o pesquisador(a) e pesquisado(a) são partes integrantes do processo investigativo e nele se ressignificam (FREITAS, 2003).

Ampliando esse entendimento da autora, afirmamos que esse tipo de pesquisa também é *alteritário*, assim como também, comporta dimensões *éticas* e *estéticas* (BAKHTIN, 2011), conforme esboçaremos algumas considerações na seção posterior.

A utilização dessas abordagens não significa um aglomerado e acumulativo de ideias e autores, assim como um *modismo acadêmico*, mas sim, uma articulação e complementariedade em busca de um alcance *teórico* maior, a fim de *penetrarmos mutuamente* (BAKHTIN, 2011) no nosso objeto e nos discursos, narrativas para ser mais enfático, do sujeito participante da investigação. A conexão entre as duas abordagens acima, é proporcionada pelo fato de usarmos a *tipologia qualitativa de pesquisa*.

As origens da *tipologia qualitativa* remetem ao final do século XIX, através de investigações sociais nos E.U.A. Contudo, as investigações de cunho *qualitativo em Educação* remetem às pesquisas do campo da Antropologia. Esse tipo de pesquisa assumiu diversas formas até sua aceitação, de maneira não definitiva, por volta do final dos anos sessenta (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Decorrida essa fase inicial, a pesquisa *qualitativa* passou a ser bastante difundida, e atualmente, é aceita nas investigações embasando grande parte dos trabalhos que envolvem os humanos e as relações e objetos – materiais e imateriais – que os envolvem. Não diferente, optamos também na utilização deste tipo de pesquisa.

Entretanto, a escolha dessa tipologia não significa um atenuante no nosso percurso investigativo. Segundo Bogdan e Biklen (1994), existe a dificuldade de ser fazer investigação na área de ciências humanas e sociais através da empregabilidade da *tipologia qualitativa*. Essa dificuldade reside em uma das características desse tipo de pesquisa: a capacidade de agrupamento de diversas estratégias de investigação (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Essa característica também é destacada por Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002), e Chizzotti (1998), mas não como dificuldade. Ressaltamos que, apesar da crítica tecida por Bogdan e Biklen (1994), os autores apontam também os contributos e alguns dos principais encaminhamentos e variantes tomados nesse tipo de pesquisa.

Indo ao encontro desses autores e autoras, encontramos nossas motivações e embasamentos na escolha desse *tipo* de pesquisa, em que os dados construídos são descritivos, relativamente a pessoas, locais e conversas, analisados mediante aos fenômenos em sua complexidade e em contexto natural (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Destarte, compete ressaltar que o uso da *tipologia qualitativa* não soluciona todos, ou parcialmente, os problemas da área sobre os humanos, sejam de quaisquer tipos de trabalhos; mas, sim, apresenta-nos alternativas mais plausíveis de investigação, ou ainda nos expõem mais conflitos a serem aprofundados posteriormente, à medida que pesquisas forem sendo desenvolvidas.

Do fato de *agrupar diversas estratégias de investigação*, cabe a ressalva e a atenção sobre a reunião dessas estratégias, de maneira a não se perder de vista o que se quer realmente com a pesquisa e como se propõe a isso. Desse modo, destacamos que é preciso haver correlações e afinidades epistemológicas nessa tessitura de ideias, a fim de que não haja conflitos teóricos. Apesar desse movimento articulatório ser heterogêneo e complexo, circunscreve mediações possíveis e complementares.

### 3.2 CONSIDERAÇÕES BAKHTINIANAS SOBRE SUJEITOS E/EM CIÊNCIAS HUMANAS

Buscando continuar vigilantes aos nossos embasamentos sob a pesquisa *qualitativa*, direcionamos agora nossos olhares às análises acerca dos *sujeitos* e as condições que os

circundam, como parte necessária à nossa fundamentação teórico-metodológica, tendo em vista que um dos principais elementos de investigação na área são justamente eles, os sujeitos, ou, para ser mais específico, ela, uma professora.

Desde a transição do século XV para o século XVI, período considerado como o nascimento do *Método Científico*, pautado no pensamento *Cartesiano*, a *Ciência* ou as *Ciências*, desenvolveram-se sob aspectos *empíricos, racionais, mecânicos e/ou positivistas* que perfizeram a compreensão nas investigações serem baseadas em crenças unitária, dualistas, trinitárias e/ou homogêneas, apresentando-se através de mensurações, generalizações, normatizações, predefinições. Essas perspectivas de investigação tiveram como propulsores as Ciências Exatas e posteriormente as Ciências Naturais como áreas principais. Ambas as áreas afetaram diretamente as conduções das pesquisas nas chamadas Ciências Humanas<sup>5</sup>. Entretanto, a partir da transição do século XIX para o século XX, distintos autores e escolas de pensamentos geraram diversas críticas a essas antigas formas de investigação, que, por sua vez, contribuíram na distinção das maneiras de se investigar entre os diversos campos de conhecimento, colaborando significativamente em pesquisas das Ciências Humanas (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2002).

As ideias, antes centralizadas, pautadas em leis invariáveis e permanentes, nas quais eram embasadas sob aspectos *metafísicos-transcendentais*<sup>6</sup>, passaram, então, a serem entendidas e desenvolvidas de modo *relativista, crítico, múltiplo* (CHIZZOTTI, 1998; ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2002).

Concomitante às perspectivas científicas mais remotas generalizantes, a concepção de *homem* – tratamento generalizador dado aos seres humanos pela sociedade exclusivamente masculina, dominante antigamente, onde desamparavam o gênero feminino –, dava-se através de crenças unitária, dualistas, trinitárias e/ou homogêneas, apresentando-o sob aspectos mensuráveis, generalizadores, normativos, predefinidos. Essas impressões mais simples e preconcebidas configuraram e normatizaram os estudos sobre os humanos, cuja origem remete a Idade Antiga, perpassaram o período histórico chamado de *Idade Média*, posteriormente *Idade Moderna*, e adentraram ao período atual, chamado de Pós-modernidade, Modernidade Tardia, Sobremodernidade ou Contemporaneidade.

Essas várias nomenclaturas referentes ao atual período histórico já nos apontam ideias das concepções mais recentes. Na transição para esse último período, aconteceram inúmeros

---

<sup>5</sup> A diferenciação entre Ciências do Espírito (Humanas) e as chamadas atualmente de *Ciências duras* (exatas e naturais) é creditada ao filósofo alemão Wilhelm Dilthey (1833-1911).

<sup>6</sup> Entendemos que a partir dos posicionamentos do filólogo Friedrich Wilhelm Nietzsche, a *metafísica-transcendental* foi desvinculada em detrimento de uma *metafísica imanente*.

fatos que alcançaram os estudos sobre os humanos. Podemos citar, como exemplos, o surgimento de diversas áreas de conhecimento, tais como, a Psicologia e as Ciências Sociais; também de diversos campos de estudos como a Antropologia, Sociologia, a Etnografia; assim como de disciplinas como a História das Religiões, a Ciência da Religião, e suas variantes. Arelados a essa emergência de áreas de conhecimentos, surgiram diversas teorias, metodologias, estratégias e abordagens de estudo, e, por conseguinte, outras tantas escolas de pensamento, as quais podemos citar a Escola de Frankfurt, a Escola de Marburgo, a Escola de Viena e a Escola de Chicago, por exemplo.

É justamente dessa eclosão de áreas, teorias, metodologias, estratégias, abordagens de estudo e escolas de pensamentos que se credita a chamada *crise dos paradigmas*. Essa *crise* se refere à tensão de ideias e ideais ocasionados pelo fato das estruturas científicas anteriores não possuírem mais respaldo em muitas áreas de conhecimento e, principalmente nas investigações sobre humanos. Os modelos imutáveis, descritivos, objetiváveis e *perfeitos* das *ciências duras* vão se coexistindo nas *ciências moles*, e, aos poucos, essas, vão tomando seus próprios *status* científicos autônomos, lentamente, através da *desordem*, do emocional, das relações sociais, políticas, econômicas, religiosas, ou não. Acima de tudo, o caráter *subjetivo* dos sujeitos são postos em evidência, mas sem ser também a condicionante único ou central da investigação, como observaremos adiante.

Apesar de muitas teorias das chamadas *ciências duras* terem ainda, nesse período mencionado, contribuído nos avanços sobre os humanos, como por exemplo, a teoria do *Princípio das incertezas*<sup>7</sup>, o que aconteceu foi um desvinculamento, lento por sinal, entre as áreas mais duras e as que investigam os sujeitos, seus objetos e suas relações.

Em decorrência desse *efeito científico*, geraram-se diversas críticas que culminaram em *revoluções científicas*, ou seja, grandes mudanças no modo de pensar, agir e conceber os estudos, principalmente nas Ciências Humanas. Entendemos que essa *crise paradigmática* está ligada a *crise de identidades*, que se desdobra na *crise dos sujeitos* e na *crise dos professores*, por exemplo. De modo mais resumido, esses acontecimentos perpassaram o momento de *colapso/conflitos dos processos sociais*, perceptível, principalmente, a partir de meados do século XX, que vão se agravando a partir da descentralização das estruturas condicionadas pela tradição. Cabe ressaltar que essa *ruptura/redefinição* não ocorreu de

---

<sup>7</sup> Teoria que determinava não ser possível apontar as condições iniciais de um sistema com precisão, assim como não era possível determinar seu comportamento futuro, podendo apenas estabelecer a probabilidade de um evento ocorrer, idealizada pelo físico nuclear alemão Karl Werner Heisenberg (1901-1976).

maneira linear ou de um instante para outro. Ocorreram a partir de sucessivas investigações científicas, as quais vêm sendo desenvolvidas até o atual momento histórico.

Decorrentes desse período, ocorreram as mudanças de tratamento de *homem* para *sujeitos*, de *natureza humana* para *condição humana*, de *transmissão de informação* para *mediação de conhecimento*, afetando assim as pesquisas sobre os humanos. Essas amplas mudanças se coadunam com o desenvolvimento da *tipologia qualitativa* nas pesquisas das Ciências Humanas, que advém do final do século XIX, através de investigações sociais nos E.U.A.; às questões relacionadas ao ambiente escolar desse mesmo país, a partir dos anos sessenta; assim como do *feminismo* (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

É preciso salientar que essas mudanças advêm de uma postura crítica filosófica gerada a partir do neokantismo, herdeira da diferenciação teórica entre aspectos culturais e empíricos, mas que, devido a diversos fatores, como por exemplo, a I e II Guerras Mundiais, caíram no esquecimento, ou desvinculamento proposital, nas discussões científicas.

A partir deste momento, recorreremos à visão Bakhtin (2011), o qual estava atento à tradição kantiana e neokantiana<sup>8</sup>. Observamos aqui as diferenças filosófica (modo de pensar) e estética (modo de se enxergar) sobre os sujeitos que o autor propõe a partir da década de 1920. Continuamos, a partir de agora, com os posicionamentos desse autor, que possui diversas críticas formuladas em relação às formas *reducionistas* de investigação. Suas ideias vêm influenciando ultimamente as pesquisas nas Ciências Humanas, principalmente às ligadas à Linguagem e sujeitos.

Abaixo, destacamos seu posicionamento correspondente às estreitas relações existentes entre as Ciências Exatas e Naturais com as investigações desenvolvidas nas Ciências Humanas. Acentua o autor que

As ciências exatas são uma forma monológica do saber: o intelecto contempla uma *coisa* e emite enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a *coisa muda*. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico* (BAKHTIN, 2011c, p. 400. Grifos do autor).

Nesse trecho acima, o autor expõe severamente sua crítica em relação aos limites de se entender e empregar perspectivas das Ciências Exatas às Ciências Humanas. Desse modo, ele

---

<sup>8</sup> Apesar de estar atento a essas duas tradições filosóficas, Bakhtin não era adepto de nenhuma dessas correntes filosóficas, mas sim, da postura marxista, e de modo bastante peculiar também.

nos traz a observância de que nas Ciências Exatas se trabalham sob o olhar do cognoscente, ou seja, de maneira unilateral. Aqui, a precisão, a coincidência, os testes, são alternativas coerentes, pois não existem, e muitas vezes não é preciso, a interação e contraposição entre pesquisador e pesquisado. Desse modo, o objeto de análise, ou *coisa muda*, como remete o autor, não emite resposta, pois é inexpressível. Assim, defende o autor, que ao tomar esses embasamentos, as Ciências Humanas acabam *reificando* e fragmentando os estudos e análises dos sujeitos, por investigarem os *sujeitos* semelhante à *coisa muda*, prevalecendo a visão unilateral do pesquisador sobre o objeto. Erro que, segundo ele, perfaz nas análises realizadas pelos estruturalistas, por exemplo (BAKHTIN, 2011c).

Por se contrapor a *coisa*, o sujeito interage, gerando atividade. Como consequência, possui uma condição dialógica em sua relação discursiva, porque comporta marcas das relações de sentido que se estabelecem entre seus enunciados, marcas estas que são múltiplas (BAKHTIN, 2011b).

De acordo com Freitas (2003), a crítica feita por Bakhtin refere-se ao estabelecimento e tratamento análogo realizado pelas Ciências Humanas entre seus objetos e o das Ciências Exatas. Na concepção bakhtiniana, que também influencia a percepção de Freitas, essa ciência é monológica, por apenas assumir um caráter contemplativo. Em contraposição, é necessário entender que os sujeitos produzem textos e que conseqüentemente tornam-se *seres dialógicos*, pois comportam várias vozes, e que respondem aos textos criando e emitindo outros textos em contraposição (BAKHTIN, 2011c).

Adiante, ampliando nosso entendimento sobre a área das Ciências Humanas, o autor nos chama a atenção de que

O objeto das ciências humanas é o ser *expressivo e falante*. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado. A exatidão, seu significado e seus limites. A exatidão pressupõe a coincidência da coisa consigo mesma. A exatidão é necessária para a assimilação prática. O ser que se autorrevela não pode ser forçado e tolhido. Ele é livre e por essa razão não apresenta nenhuma garantia. Por isso o conhecimento aqui não nos pode dar nada nem garantir, por exemplo, a imortalidade como fato estabelecido com precisão e dotado de importância prática para nossa vida (BAKHTIN, 2011c, p. 395. Grifos do autor).

Bakhtin explica-nos que, por ser *expressivo e falante*<sup>9</sup>, os sujeitos constituem-se pela abundante capacidade de criação e auto revelação de sentidos e significados. Por esse motivo,

---

<sup>9</sup> Bakhtin (2011a, p. 270) afirma que “[...] a língua é deduzida da necessidade do homem de autoexpressar-se, de objetivar-se”.

nunca *coincide consigo*, ocasionando a percepção de que não podem ser vistos e interpretados como seres únicos e definitivamente prontos. Desse modo, os sujeitos, pela inacabada capacidade de reinvenção de si, não garantem verdades absolutas.

O conhecimento sobre os sujeitos nunca está em estagnação, mas, sim, em constante renovação, pelo fato de estar em confluência com as estruturas sociais com as quais está inserido. Em outras palavras, permuta de acordo com seus posicionamentos sociais e históricos, que também se apresenta em constantes reformulações cotidianas, concordando e/ou confrontando com a cultura da qual faz parte, através de relações ativas que se apropriam.

Essa percepção permite uma compreensão mais aproximada da complexidade da área de Ciências Humanas, assim como da constituição dos sujeitos. Desse modo, fugimos das visões que concebem o ser como *sujeito que já nasce pronto*, que apenas apreendem a extensão empírica, biológica ou psicológica da realidade, desconsiderando as múltiplas dimensões constituintes (FREITAS, 2003; BAKHTIN, 2011c).

Estendendo mais ainda nosso entendimento investigativo, cabe aqui ressaltar outra noção, agora sob a perspectiva de indivíduos, ou seja, entendidos numa perspectiva de aproximação da singularidade em que se apresentam. Continuamos com os posicionamentos de Bakhtin, o qual afirma:

O indivíduo não tem apenas meio e ambiente, tem também horizonte próprio. A interação do horizonte do cognoscente com o horizonte do cognoscível. Os elementos de expressão (o corpo não como materialidade morta, o rosto, os olhos, etc.); neles se cruzam e se combinam duas consciências (a do eu e a do outro); aqui eu existo para o outro com o auxílio do outro (BAKHTIN, 2011c, p. 394).

Como podemos perceber acima, as ideias remotas de constituição dos sujeitos de um ou outro aspecto (meio e ambiente, no caso da citação) são rompidas, e, assim ele parte do entendimento que abrange múltiplas e complexas extensões constituintes. O autor apresenta a noção de *horizontes*, tanto do cognoscente quanto cognoscível, isto é, dupla relação de complexidades e subjetividades. Esses horizontes configuram-se pela interminável e incomensurável continuidade e subjetividade existentes. Ao se cruzarem, chocam-se e se relacionam sempre de maneira ativa e construtiva, mesmo que não sejam aparentes – o que acontece na maioria das vezes.

Os horizontes são móveis. A partir da maneira que o enxergam, apresentam tantos outros modos e visões que são ilimitados. Pelo seu caráter ilimitado, tornam-se justamente

limitação à cognição humana. Aqui há o processo de entendimento de variantes, de mudanças, que possibilitam a diferenciação dos ocorridos passados, e assim se foge de um ciclo interminável entre o amplo e o singular e das generalizações e passa-se a entender as variantes e as ampliações que caracterizam a diferenciação da representação do passado.

Os relacionamentos decorrentes dos cruzamentos de *horizontes* nunca se coincidem, nunca são exatos, nunca se esgotam, nunca são completos. Caso ocorra a disponibilidade entre os sujeitos, é preciso levar em conta outros inúmeros e incomensuráveis elementos de subjetividade que os circundam. Bakhtin (2011c) destaca em sua concepção os *elementos da expressão*. É pela percepção das expressões que há confluência e interesse, pois desse modo, são o *eu* e o *outro*, dialogando e interagindo. Essa visão corrobora no entendimento de que os sujeitos são redes de subjetividades, perceptíveis, em certo grau de objetividade, pelos elementos da expressão ressaltados pelo autor, por exemplo.

Apesar de, como dito anteriormente, os sujeitos serem *seres expressivos*, há o problema, entre inúmeros, de como entender essa relação entre subjetividade/objetividade dos sujeitos. Sobre o mote é preciso entender que

Aqui há um núcleo interior que não pode ser absorvido, consumido, em que sempre se conserva uma distância em relação à qual só é possível o puro desinteresse; ao abrir-se para o outro, o indivíduo sempre permanece também para si. Aqui o cognoscente não faz a pergunta a si mesmo nem a um terceiro em presença da coisa morta, mas ao próprio cognoscível (BAKHTIN, 2011c, p. 394).

Por não serem apreendidos de maneira total e completa, todos os sujeitos não podem ser estudados a partir de observações *imediatas* e *diretas*, tal como concebiam os primeiros estudos sobre Antropologia e Sociologia, embasados sob a ótica do *positivismo*, por exemplo, e que influenciaram os estudos em Educação, posteriormente. Esse *núcleo interior*, o qual Bakhtin menciona, perfaz a singularidade inerente aos sujeitos. É a parte que diferencia os sujeitos *um* dos *outros*, mas que comporta dimensões sociais dos espaços sociais<sup>10</sup>. E como núcleo, configura-se, em grande parte, como inacessível, pois está revestido de outras inúmeras camadas/dimensões que inibem a chegada direta. Nesse sentido, o autor nos aponta o *puro desinteresse*. Com essa noção, ele quer nos dizer que devemos nos ater a *espontaneidade* dos sujeitos, ocorrida de forma indireta, ao invés da busca constante,

---

<sup>10</sup> Não estamos excluindo o caráter social dos sujeitos, mas apresentado esta instância da singularidade deles. Esse movimento remete, entre outras coisas, à discussão de exteriorização-apropriação-interiorização-externalização desenvolvida no âmbito dos estudos sócio históricos, onde os sujeitos se apropriam de discursos, objetos, etc. dos outros, no qual interiorizam, redimensionam e externalizam no âmbito social que estão inseridos.

incessante, fato que gera a estreita objetividade – imediatismo, como nas concepções mais remotas já mencionadas neste trabalho.

Com isso, é preciso entender que

Certo elemento de liberdade é inerente a toda expressão. A expressão absolutamente involuntária deixa de sê-lo. No entanto, o ser da expressão é bilateral: só se realiza na interação de duas consciências (a do eu e a do outro); a penetração mútua com manutenção da distância; é o campo de encontro de duas consciências, a zona do contato interior entre elas (BAKHTIN, 2011c, p. 395-396).

Observamos que, por serem *expressivos* e *falantes*, que se *autorevelam*, os sujeitos não podem ser *forçados* e *tolhidos*. Assim, o *puro desinteresse*, através da *liberdade de expressão* dada aos sujeitos é um forte elemento que facilita a *interação* entre *horizontes* (do cognoscente com do cognoscível), nos quais os *elementos de expressão* apresentam-se como elo que permitem a intersecção e combinação das consciências (a do *eu* e a do *outro*), do *núcleo interior* que nunca é absorvido no total. É a partir da interação, e não somente, entre os sujeitos – *as duas consciências* – que esses *núcleos interiores* podem manter *contato* entre si, *cruzando-se*, *chocando-se*, *relacionando-se*, fato este de explicar a maneira sempre ativa e construtiva das relações humanas, que se configuram num duplo movimento de objetividade/singularidade entre o social e o singular (FREITAS, 2003; BAKHTIN, 2011b, c).

Para que a interação ocorra, o importante é haver “[...] a penetração no outro (fusão com ele) e a manutenção da distância (do meu lugar), manutenção que assegura o excedente de conhecimento” (BAKHTIN, 2011c, p. 394-395. Grifos do autor). Por isso, as relações também são dialógicas, e não monológicas. Conseqüentemente, as pesquisas também são dialógicas (FREITAS, 2003).

Dessa compreensão, percebemos que nossa investigação não depende apenas de *nós-eu* para sua realização, mas justamente da *liberdade de expressão* do nosso sujeito, que ora se dispendo – a *interagir* –, nos permitirá *penetrarmos mutuamente* nos conhecimentos e instâncias rememoradas sobre nosso objeto de estudo, *a memória sobre o uso da Cartilha de Deus nas práticas formativas no Ensino Religioso*.

Destarte, podemos avançar nas discussões, e chegarmos ao entendimento que as investigações nas Ciências Humanas, por estudar esse ser *expressivo*, *falante*, *dialógico*, coexistindo sob diversos aspectos, devem sempre tomar o *texto*, seja oral ou escrito, como ponto de partida (BAKHTIN, 2011b), pois,

O pensamento das ciências humanas nasce como pensamento sobre pensamento dos outros, sobre exposições de vontades, manifestações, expressões, signos atrás dos quais estão os deuses que se manifestam (a revelação) ou os homens (as leis dos soberanos do poder, os legados dos ancestrais, as sentenças e enigmas anônimos, etc.) (BAKHTIN, 2011b, p. 308. Grifos do autor).

Impossibilitados de manter diálogos com os deuses, deus, Deus ou qualquer outra entidade de cunho metafísico-transcendental, pois nosso foco aqui não é esse, buscamos em um sujeito, especificamente uma mulher, uma professora, as *narrativas*, geradas através do discurso, que nos possam permitir a interpretação de uma instância sobre o ER que ainda não foi investigada com maior atenção: os materiais didáticos utilizados para orientar as práticas formativas dos docentes dessa área no RN.

É preciso, ainda, entender que, as relações entre sujeitos ocorrem pelos conflitos e contradições, isso porque estão em constantes processos, são inacabados, múltiplos e ideológicos, pois, enquanto seres sociais e de linguagem, que se expressam através de textos (orais ou escritos), produzem-nos com o intuito de *compreender* o que ocorre no mundo, agindo/interagindo na produção social e respondendo a esses enunciados através de outros. (KRAMER, 1998; MOITA LOPES, 2003; BAKHTIN, 2011).

Desse modo entendemos que devemos tomar a seguinte concepção de investigação durante as entrevistas:

A investigação se torna interrogação e conversa, isto é, diálogo. Nós não perguntamos à natureza e ela não responde. Colocamos as perguntas para nós mesmos e de certo modo organizamos a observação ou a experiência para obtermos a resposta. Quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado (BAKHTIN, 2011b, p. 319).

Percebemos que a posição acima remete ao comportamento *introspectivo* tomado antigamente, principalmente pelas correntes de pensamento reflexivas/subjetivas. Em contraposição, o autor afirma que esse momento de investigação ocorre pela procura de *signos* dos outros, a fim de interpretar, através do *diálogo*, o que configura-se como o excedente das Ciências Humanas por sua peculiaridade incomensurável. Só aqui, nesta área, existe a possibilidade de experienciar e construir com o *outro* a pesquisa. É um construto *dialético* e *dialógico* (FREITAS, 2003).

Essa peculiaridade torna-se, ao mesmo tempo contributo e dificuldade. Contributo porque nos oferece a possibilidade de aprofundamento investigativo excedente aos moldes tradicionais. Dificuldade, porque põe em destaque a *alteridade*, ou seja, as relações sociais, históricas e culturais que estão entre os *horizontes* dos sujeitos.

Nesse núcleo de discussão, reside o posicionamento e a negociação no ato de narrar/expressar, pois, à medida que ocorre o diálogo, trocam-se os papéis de *interlocutor*. Assim sendo, a construção da narrativa dá-se em co-construção dos participantes. Há aqui direitos e deveres (*responsividade*) dos falantes que influenciam um ao outro (BAKHTIN, 2011c). Esse fato nos faz recorrer novamente a Bakhtin, o qual compreende que

[...] a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de *assimilação* – mais ou menos criador – das palavras *do outro* (e não das palavras da língua) (BAKHTIN, 2011a, p. 294. Grifos do autor).

Assim percebemos que, através da *interação verbal*, trocas de palavras, enunciados, enunciações, os quais implicam *os elementos de expressão*, ocorrem a construção das singularidades dos sujeitos. Para este autor, o sujeito não é construído pela língua, mas sim pelas interações as quais estão postas.

Sob essa situação de comprometimento, ou melhor, *responsividade*, aparece outra circunstância: a da *troca de posicionamentos discursivos*, residindo no fato de influência dos pesquisadores na *interpretação*. Segundo Bakhtin (2011b, 2011c), os sentidos são construídos, destruídos e reconstruídos pela interação dos homens, conseqüentemente, entendemos o posicionamento de que os dados de uma pesquisa refletem a(s) *interpretação(ões)* do(s) pesquisador(es). Essa visão do autor corrobora no entendimento de que “[...] a interpretação dos sentidos não pode ser científica, mas é profundamente cognitiva. Pode servir diretamente à prática vinculada as coisas” (BAKHTIN, 2011c, p. 399). Desse modo, defendemos a ideia de que não existe *neutralidade* e *parcialidade* em pesquisas das Ciências Humanas. Então, o que cabe nas investigações destas? Defendemos a ideia de que os axiomas pessoais e sociais (as generalizações), devem ser abolidas ao máximo, e privilegiarmos a exequibilidade dos valores cognitivos, sem nos tornamos reféns dele. Desse modo, fugimos das prescrições e normatizações, pois estas acarretam perda de coesão analítica. Além de que, proporciona um excedente de visão sob o possível *subjetivismo* da pesquisa (FREITAS, 2003).

É nesse momento que ampliamos nosso entendimento, como alternativa, a partir de outro conceito bakhtiniano: o de *responsividade*. Abaixo, dois excertos que se complementam e nos ajudam a entender o conceito. O primeiro refere-se às críticas que o autor lança as ideias da linguística de sua época que defendiam a noção de *falante ativo* e *ouvinte passivo* – fato que o autor aponta como existente em apenas alguns momentos da realidade. Dessa crítica, o autor afirma que

Neste caso, o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-o para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado, vivo é de natureza responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de reposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza, na subsequente resposta em voz real alta (BAKHTIN, 2011a, p 271. Grifos do autor).

Com essas palavras do autor, observamos que, por mais que existam diferenças sociais, raciais, de gênero, religiosas, sexuais, de idade, classe social entre outras, os sujeitos possuem posições para *concordar ou discordar (total ou parcialmente), completando, aplicando, preparando para usá-lo, etc.* na ação discursiva concreta. Pois quem enuncia, enuncia de uma certa posição, com determinadas intenções e para alguém que também possui uma posição, assim como possui intenções que podem ser convergentes ou divergentes.

Complementando o primeiro excerto, Bakhtin afirma que

Entretanto, o enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes mas também aos subsequentes da comunicação discursiva. Quando o enunciado é criado por um falante, tais elos ainda não existem. Desde o início, porém, o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado. O papel dos *outros*, para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande, como já sabemos. Já dissemos que esses outros, para os quais o meu pensamento pela primeira vez se torna um pensamento real (e deste modo também para mim mesmo), não são ouvintes passivos mas participantes ativos da comunicação discursiva. Desde o início o falante aguarda a resposta deles, espera uma ativa compreensão responsiva. É como se todo o enunciado se construísse ao encontro dessa reposta (BAKHTIN, 2011a, p. 301. Grifos do autor).

Assim, percebemos também que o posicionamento que todo enunciado emitido durante uma crítica a um determinado texto e autor, configuram-se como atos responsáveis que ocorre durante a prática. Ocorre notoriamente um excedente de visão que é exposto seja no ato discursivo ou na prática. Desse modo, fica mais perceptível que “[...] assim, a linguagem é, ao mesmo tempo, a determinante central do fato social [...] e o meio de se ter acesso a sua compreensão através da consideração de várias subjetividades/interpretações dos participantes do contexto social sob investigação e de outros pesquisadores” (MOITA LOPES, 1994, p. 333).

Em decorrência disso, fica mais perceptível a ideia de que

A consideração do destinatário e antecipação de sua atitude responsiva são frequentemente amplas, e inserem uma original dramaticidade interior no enunciado (em algumas modalidades do diálogo cotidiano, em cartas, em gêneros autobiográficos e confessionais). Esses fenômenos são de uma índole aguda, porém mais exterior nos gêneros retóricos. A posição social, o título e o peso do destinatário, refletidos nos enunciados dos campos cotidianos e oficiais, são de índole especial (BAKHTIN, 2011a, p. 302. Grifos do autor).

Para esse autor, a importância do destinatário repercute na comunicação de modo todo especial, devido seu posicionamento social. Desse modo, as relações *alteritárias* que nos propomos, comportam outra dimensão do que uma simples conversa entre amigos num bar, numa lanchonete ou numa calçada. Aqui, apesar de não conhecermos todas as relações sociais, históricas e culturais as quais os *outros* estão postos, o núcleo de conhecimento é desejado.

Ao produzirem textos, eminentemente os sujeitos tornam-se *seres dialógicos*, pois comportam várias vozes, que respondem aos textos criando e emitindo outros textos em contraposição, enquanto respostas (BAKHTIN, 2011b), por isso, tanto sujeitos quanto linguagem estão sempre a evoluir, pois, a linguagem, enquanto produto da interação social, está em constante modificação, decorrente do encontro das palavras, enunciados e discursos, alheios.

Os sujeitos na sua condição dialógica na relação discursiva, utilizam-se da linguagem para objetivarem-se, permitindo situar algumas condições de espaço e de tempo. São estas categorias que permitem situar os sujeitos nas dimensões sociais e históricas de um determinado tempo histórico, pois, caso contrário, seriam apenas abstração no mundo. Conclui-se, então, que em todo texto existe um sujeito, que fala e expressa opiniões carregadas de valores apropriados dentro de um espaço e de um tempo determinados.

Em *Marxismo e filosofia da linguagem*, Volochinov/Bakhtin<sup>11</sup> afirmam que “[...] para observar o fenômeno da linguagem, é preciso situar os sujeitos – emissor e receptor do som –, bem como o próprio no som, no meio social” (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1999, p 95). Assim, toda interação verbal possui suas marcas que são situadas sob condições de tempo, espaço, sujeitos, condições materiais.

Entretanto, Bakhtin não apenas destaca a dimensão social da linguagem e do sujeito. Entendendo o movimento existente entre o mais amplo e o mais estrito, o pensador destaca o entendimento que abrange múltiplas e complexas extensões constituintes do sujeito. Existe o aspecto mais estrito, do indivíduo, mas estes estão sempre em interação com outros *horizontes* individuais.

Até o início do século XX, entendia-se que a língua era constituída a partir de uma consciência individual, que se caracterizava por normas rígidas e imutáveis. Contrapondo-se a esta visão, Volochinov/Bakhtin (1999, p. 90) afirmam que

Na verdade, se fizermos abstração da consciência individual subjetiva e lançarmos sobre a língua um olhar verdadeiramente objetivo, um olhar, digamos, oblíquo, ou melhor, de cima, não encontraremos nenhum indício de um sistema de normas imutáveis. Pelo contrário, depararemos com a evolução ininterrupta das normas da língua. De um ponto de vista realmente objetivo, percebendo a língua de um modo completamente diferente daquele como ela apareceria para um certo indivíduo, num dado momento do tempo, a língua apresenta-se como uma corrente evolutiva ininterrupta.

A questão debatida na citação acima nos adentra na percepção de que, se a língua sofre alterações, os sujeitos, seres que utilizam esse sistema de objetivação, também são passíveis de mudanças, pois a condições de mudanças são (re)criadas por eles. Logo, língua(gem) e sujeitos estão postos sob condições espaciais e temporais. Mas, o fato de ambos estarem sob as mesmas condições de espaço e tempo não implica afirmar que os sujeitos sejam construídos pela língua. Os sujeitos são construídos pelas interações as quais estão postas, pois “Para um falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática linguística” (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1999, p 95). Essa prática linguística reside no fato de que “Com efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor” (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1999, p 112). É a partir desse entendimento, que as

---

<sup>11</sup> Apesar de utilizamos Volochinov/Bakhtin, existe ainda uma disputa de autoria do texto citado.

percepções bakhtinianas situam os sujeitos dentro do campo vivencial, cuja experiência cotidiana é valorizada teoricamente pelo fato de ser real, e não mera abstração ou imaginação contemplativa.

Aqui emerge mais uma concepção no pensamento bakhtiniano. A impossibilidade de haver palavra neutra, abstrata, desprovida de valor. Volochinov/Bakhtin (1999, p. 95. Grifos dos autores) afirmam que “*A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico vivencial*”. O que eles querem dizer com isso é que toda interação enunciativa, que é dialógica, possui intencionalidade, que possui características específicas para aquele determinado momento singular. Acrescenta-se a isto o fato de que “O sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis” (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1999, p 106). Imediatamente, percebe-se uma das marcas do pensamento bakhtiniano: a pluralidade nas construções de textos.

Por esses motivos, Bakhtin (2011b) apresenta-nos um tratamento epistemológico para as ciências humanas que supera o entendimento monológico das coisas e dos sujeitos, em detrimento de um conhecimento dialógico. Segundo ele, o monologismo parte da ideia de pureza, unicidade, posição estável das palavras, enunciados e discursos. Como se percebe, o dialogismo parte sempre das relações sócias e históricas, e estas já estão postas no mundo. Assim, estamos sempre sob a condição de que nossas palavras são palavras alheias, dos outros, apropriadas somente pela interação, não pelo *inatismo*.

Por isso, esse tratamento epistemológico dialógico parte do entendimento de que *o texto é a realidade imediata*, sendo assim, *objeto de estudo e de pensamento* nas Ciências Humanas (BAKHTIN, 2011b). Foi a falta desse tratamento epistemológico que ocasionou a crítica ao Freudismo, entre outras tantas correntes subjetivistas de pensamento em voga no início do século XX. Desvincular sujeito, linguagem, produção de textos (orais e escritos) e contexto social e histórico, são alguns dos erros cometidos por certas correntes: “A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística” (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1999, p 121).

Aproximando essa linha de pensamento à abordagem sócio-histórica (FREITAS, 2002; 2003), posicionamo-nos com a ideia de que as empregabilidades dos enunciados são/eram consideradas como válidas e coerentes, pois estão/estavam situados dentro de um *contexto social e histórico* definido e concreto. Conforme Moita Lopes (2003, p.19) “[...] todo

discurso provém de alguém que tem suas marcas identitárias específicas que o localizam na vida social e que o posicionam no discurso de modo singular assim como seus interlocutores”. Por estarem localizados em contextos sociais, os sujeitos são passíveis de *reposicionamentos discursivos*, os quais estão diretamente ligados às mudanças sociais, políticas, tecnológicas, econômicas (MOITA LOPES, 2003). Com essa explanação, podemos ampliar mais ainda nosso entendimento e afirmar que não se adquire mais valores – advindos dos discursos – neste momento atual da nossa história, mas se assumem posicionamentos sobre determinados valores. Estes podem ser rapidamente reposicionados. Isso alude também que as transformações *discursivas* implicam em alterações *identitárias*, compreendendo que estão em constante processo, no qual são produtor e produto em *coexistência*.

Esse posicionamento de análise do contexto *identitário* e *discursivo* subsidia-nos no resgate de um dos elementos de suma importância na condição de ser humano: as *memórias*. Como afirmado por Silva (2014) não existem seres humanos sem passado e sem *experiência*, sendo a *memória* uma dimensão de suma importância à existência e possibilitadora do reconhecimento das identidades.

### 3.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Como já citado anteriormente, trabalhamos sobre a *memória docente* acerca de um *material didático* ou *objeto cultural*, escolhido, como já dissemos anteriormente, porque o primeiro material elaborado, impresso e lançado pela então Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte, a *Proposta Curricular*, (1976), não foi encontrada em nossas pesquisas, nem existe um arquivo na Secretaria de Educação e Cultura – SEEC, que armazene os materiais didáticos de ER, assim como, também, não existem muitos docentes vivos dessa época.

Para alcançarmos essa *memória*, escolhemos como nossos *instrumentos desta pesquisa*, as *narrativas*, alcançadas através da realização de uma entrevista com a professora já especificada. A entrevista foi realizada no dia dezenove (19) de abril de 2016. Em uma sala do Complexo Cultural da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – CCUERN.

A entrevista foi dividida em quatro blocos principais, cujos objetivos foram: **a)** evocar as principais lembranças e buscar as principais recordações sobre a *Cartilha de Deus*; **b)** Situar a produção da Cartilha de Deus; **c)** Identificar o arcabouço teórico-metodológico que envolveu a elaboração da cartilha; **d)** Conhecer as percepções da professora sobre a *Cartilha de Deus*, conforme o apêndice A.

### 3.4 SUJEITO INVESTIGADO

O sujeito escolhido para esta investigação é uma professora de ER que atuou entre os anos de 1973 e 2015, chamada Maria Augusta de Souza. Ela exerceu sua função docente na rede pública estadual do Ensino Fundamental e do Ensino Superior no RN. Sua principal função durante esse período foi o de formar professores de ER. Participou também da Comissão de Ensino Religioso do Rio Grande do Norte – CER – RN durante o período já destacado. Atualmente ela está aposentada. Sua formação acadêmica é caracterizada pela graduação em Letras (1980), Especialização (2007) e Mestrado em Ciências da Religião (2012).

A escolha desse sujeito deu-se por ter sido uma das pioneiras na formação mais sistematizada de professores de ER no RN; pelo envolvimento nas lutas para o reconhecimento do ER como Componente Curricular oficial dos sistemas de ensino, tanto no contexto estadual como nacional; e, pela elaboração de materiais didáticos e outros subsídios didáticos tanto em nível nacional como estadual. Esses aspectos orientaram, desde o início, o nosso percurso dos objetivos traçados para o desenvolvimento do trabalho.

Informamos que, dado ao papel histórico das ações dessa docente, não poderíamos omitir o nome verdadeiro desse sujeito que tanto contribuiu para o desenvolvimento e transformações das práticas formativas do Ensino Religioso no RN e no país. Mesmo assim, agimos conforme os procedimentos éticos e solicitamos à professora a assinatura do Termo de Consentimento Livre e ela nos autorizou a usar seu nome, sem o tratamento a-pessoal ou indeterminado, supostamente protegido por uma indicação de um pseudônimo ou abreviações que apenas descaracterizariam a construção da memória da docente e não contribuiriam para o valor histórico e significativo de seu papel como agente transformador de uma realidade.

### 3.5 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

O desenvolvimento da pesquisa deu-se da seguinte maneira: primeiro, realizamos a leitura da *Cartilha de Deus*, assim como da monografia da conclusão de curso de Silva (2014), para a elaboração dos questionamentos a serem indagados na entrevista para a professora. Essa fase permitiu-nos um olhar mais aguçado ao nosso objeto de estudo

O segundo momento, caracterizou-se pela elaboração e escolha dos questionamentos a *priori* para a entrevista. Abaixo o quadro dos questionamentos que nortearam nossa entrevista, conforme o Apêndice A.

**Quadro 1** – Diretrizes para a entrevista/diálogo

Blocos	Objetivos específicos do bloco	
Bloco 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Apontar a problemática em estudo.</li> <li>✓ Situar os objetivos da entrevista.</li> <li>✓ Garantir a confidencialidade dos dados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Explicação do problema em estudo e dos objetivos da entrevista.</li> <li>➤ Explicação do percurso e dos objetivos da pesquisa.</li> <li>➤ Explicação da posição do pesquisador e do professor no contexto da pesquisa, garantindo-lhe confidencialidade dos dados.</li> </ul>
Bloco 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Situar a produção da <i>Cartilha de Deus</i></li> </ul>	<p>Questões orientadoras</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Como ocorreu a produção da <i>Cartilha de Deus</i>?</li> <li>➤ Para quem foi destinado esse material?</li> <li>➤ Quais as intenções com este material?</li> <li>➤ Quem participou da elaboração desse material?</li> </ul>
Bloco 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Identificar o arcabouço teórico-metodológico que envolveu a elaboração da cartilha.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Qual o método ou metodologia usada na elaboração da <i>Cartilha de Deus</i>?</li> <li>➤ Quais autores foram utilizados na produção da <i>Cartilha de Deus</i>?</li> <li>➤ Como se deu a seleção dos conteúdos a serem apresentados na cartilha?</li> <li>➤ Existe alguma relação da vida cotidiana (religiosa, econômica, social, política) na produção do material? Quais?</li> </ul>
Bloco 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Conhecer as percepções da professora sobre a <i>Cartilha de Deus</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Quais as percepções que você conseguiu identificar naquela época sobre a <i>Cartilha de Deus</i> a partir da divulgação do material?</li> </ul>

**Fonte:** elaborado pelo autor.

Após a seleção dos questionamentos da entrevista, passamos para o terceiro momento. A realização da entrevista, ocorrida no dia dezenove (19) de abril de 2016, em uma sala do Complexo Cultural da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – CCUERN, a entrevista contou com a participação do pesquisador deste trabalho, Valdicley Euflausino da

Silva, da orientadora da pesquisa, Araceli Sobreira Benevides, além da entrevistada, Maria Augusta de Souza.

O quarto momento é marcado pela transcrição da entrevista. Para essa fase, recorreremos à caracterização das transcrições segundo orientações feitas por Moita Lopes (2003). A organização teórico-metodológica da entrevista ficou da seguinte maneira: ao recorrermos aos discursos da professora utilizamos seu nome, Maria Augusta. Para os discursos do entrevistador 1, utilizamos Valdicley. E para a entrevistadora, utilizamos Araceli. Os dados contidos nas filmagens estão organizados da seguinte maneira: [...] Corte pelo analista, ( ) Pausas, hesitações no fluxo das enunciações, [ Falas sobrepostas, / Interrupção na fala em curso.

A quinta, e última fase, é marcada pela seleção e organização da construção das análises dos dados da entrevista. Esse momento permitiu-nos definir as seguintes categorias de análises: **a)** a memória docente sobre Materiais Didáticos de Ensino Religioso; **b)** a história do Ensino Religioso no Rio Grande do Norte; **C)** a história da *Cartilha de Deus*. Para organizar as análises, utilizamos trechos significativos dos enunciados do sujeito de pesquisa. Estes enunciados nomeiam alguns subtítulos no capítulo seguinte. Essa organização permitiu dar voz aos sujeitos de pesquisa, com foco para a interpretação dos enunciados construídos durante a entrevista e que são descritos e comentados no capítulo a seguir.

## 4 CONSTRUINDO UMA MEMÓRIA DOCENTE SOBRE MATERIAIS DIDÁTICOS DE ENSINO RELIGIOSO DO RIO GRANDE DO NORTE: EVOCANDO LEMBRANÇAS E BUSCANDO RECORDAÇÕES SOBRE A *CARTILHA DE DEUS* POR MEIO DE NARRATIVAS DOCENTES

Este capítulo enfoca as análises das lembranças e recordações da memória de uma professora de Ensino Religioso do Rio Grande do Norte sobre a *Cartilha de Deus*, por meio de narrativas docentes. Para a organização das análises, utilizamos trechos significativos dos discursos do sujeito de pesquisa, a professora formadora de professores de Ensino Religioso, Maria Augusta de Souza. Estes discursos nomeiam alguns títulos dos itens. Essa organização permitiu dar voz ao sujeito de pesquisa, com foco para a interpretação de suas atividades em relação à seleção de lembranças e recordações na construção de uma memória.

### 4.1 A *CARTILHA DE DEUS*: UMA NECESSIDADE PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO

Iniciamos nossas análises, remetendo as lembranças e recordações iniciais da professora Maria Augusta, sobre a produção da *Cartilha de Deus* no Estado do Rio Grande do Norte.

Explicamos que esta seção centra-se no segundo bloco da entrevista (Apêndice A) – o primeiro foi destinado a apontar a problemática em estudo, situar os objetivos da entrevista, garantir a confidencialidade dos dados, e podem ser conferidos no Apêndice D, que remete a transcrição completa da entrevista realizada –, cujos questionamentos são: Como ocorreu a produção da *Cartilha de Deus*? Para quem foi destinado esse material? Quais as intenções com este material? Quem participou da elaboração desse material?

Após situarmos a entrevistada sobre a problemática em estudo, os objetivos da entrevista e garantia da confidencialidade dos dados<sup>12</sup>, iniciamos o diálogo com a professora, como forma de buscarmos os *cruzamentos*, os *choques*, a *penetração* de horizontes entre pesquisador e entrevistada (Cf. 45).

---

<sup>12</sup> Nesse momento, explicamos, conforme os procedimentos orientados pelo Comitê de Ética da UERN. No entanto, ressaltamos que a professora, desde o início, autorizou-nos a usar seu nome verdadeiro e, após as leituras e orientações de Clementino Souza na Mesa Redonda 7 intitulada *Desafios nos processos formativos e práticas de pesquisa com narrativas e memórias*, ocorrida no dia 28/04/2016, do II Encontro Nacional de Pesquisas e Práticas em Educação – ENAPPE, sediado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, consideramos a importância de não trabalharmos com a confidencialidade do nome da docente, pelo significativo papel que possui na história das práticas formativas com o Ensino Religioso.

Abaixo, seguem os momentos iniciais da conversa.

**Valdicley** - [...] / Então vamos lá. // De início, / eu queria saber como ocorreu... / como correu a produção da *Cartilha de Deus* aqui no ano de 1981. /

**Maria Augusta** – Boa tarde. / Um prazer tá aqui para colaborar, né? / A *Cartilha de Deus* foi uma necessidade... / de... / nós já fazíamos uma formação com os professores, / mas nós sentimos a necessidade... / sentíamos a necessidade de livro... / de algum... / de algum subsídio que norteasse essa formação. / Daí a construção da *Cartilha de Deus*... / essa época era uma época de muita cartilha, / tudo era uma cartilha, / então a gente pensou na *Cartilha de Deus* como algo, / com proposta de aula que poderiam ser desdobradas na sala de aula, / e lá a gente sugere proposta de aulas para serem operacional... / operacionalizadas na sala de aula, / como também essas propostas de aula nós usamos para a formação desses professores. /

**Valdicley** – Então a *Cartilha de Deus* era para a formação de professores e não... /

**Maria Augusta** – [ / De professores e não de alunos! / Os professores, / a partir desse subsídio, / que era a cartilha, / elaboraria suas atividades em sala de aula. /

Esse primeiro trecho da entrevista refere-se ao questionamento de *como ocorreu a produção da Cartilha de Deus aqui no ano de 1981*. A narrativa da professora explica que a *Cartilha de Deus* foi uma *necessidade* na formação dos professores de Ensino Religioso no Estado do Rio Grande do Norte. Essa formação, a qual a professora remete, refere-se à formação de professores de Ensino Religioso iniciada por ela e outros pessoas a partir da fundação da Comissão de Ensino Religioso do Rio Grande do Norte – CERRN, no início dos anos de 1970 (OLIVEIRA, 2013; SILVA, 2014).

Essas aulas de formação surgiram também diante da necessidade de desenvolvimento mais adequado, naquele período, para as aulas de Ensino Religioso, cujo caráter confessional-ecumênico prevalecia (SILVA, 2014). Segundo Silva (2014), a criação da CERRN, juntamente com *treinamentos*<sup>13</sup> mais *sistematizados* para os professores, planejamentos das aulas de Ensino Religioso, a criação da Escola Superior de Educação Religioso – ESER, além da produção dos materiais didáticos do ER do RN, são alguns dos fatores que podem afirmar a sistematização do ER no RN, rompendo, de certa forma, com o ensino de professores leigos, engajados nas aulas apenas por afinidade religiosa, cuja finalidade era promover a catequização para fins da primeira comunhão dos alunos ao final do ano.

<sup>13</sup> Usamos aqui a nomenclatura que era utilizada na época, mas entendemos que o termo mais adequado seria *formação*, conforme as teorias mais atuais.

A consequência dessa percepção de falta de formação de professores, fez com que, em 1977, fosse criada a Escola Superior de Educação Religiosa – ESER. Essa escola foi criada com a intenção de formar professores de Ensino Religioso para o Estado. Sua sede era o Instituto de Teologia Pastoral de Natal – ITEPAN, que até o início dos anos de 1990 era localizado na Rua Jundiaí, próximo à Câmara Municipal de Natal, e, posteriormente, foi transferido para a Avenida Câmara Cascudo, na Ribeira, onde está até a atualidade. Decorre então que, a criação da *Cartilha de Deus* visava atender essa formação de professores de ER do RN.

A escolha do gênero cartilha deu-se pelo fato da constante recorrência, na época, desse tipo de material didático, segundo nos recorda a professora através de sua narrativa. Abaixo segue a imagem da capa da Cartilha de Deus.

**Figura 1** – Capa da *Cartilha de Deus*.



**Fonte:** Arquivo pessoal do sujeito de pesquisa.

Conforme o discurso de Maria Augusta, a *Cartilha de Deus* configurou-se mais como um material didático com propostas de aulas do que necessariamente um material em que o professor deveria seguir à risca as instruções do manual pedagógico. Percebemos isso através da afirmação dos *desdobramentos* que os professores poderiam fazer em sala de aula diante da necessidade que enxergassem. Podemos aqui destacar a *autonomia* dada ao professor no momento de mediar suas aulas de Ensino Religioso. Esse fato vai de encontro às teorias que abordam a autonomia do professor como algo atual, ou a ser ainda conquistado. Desse modo, através da narrativa da professora, já na década de 1980, encontrava-se, no exercício do ER no RN, certa autonomia dos professores para a organização de suas aulas no ensino básico.

Adiante, nas análises, situamos a continuação do diálogo, quando a professora justifica o caráter excessivamente cristão da *Cartilha*.

**Valdicley** – [...] Então ai você vê uma ampliação de... / de sentidos da cartilha que vocês produziram em relação que a Igreja queria manter? /

**Maria Augusta** – A cartilha já é mais aberta, / apesar de ainda ser cristã, né? / Ela... / Ela... / Ela só apresenta a dimensão cristã. / Mas foi muito interessante. / Com a construção da *Cartilha*, / uma vez nós fomos a Ceará-Mirim / e lá fizemos uma pesquisa, / várias escolas e... / e a gente... / nesse tempo já tinha a regulamentação do Conselho Estadual de Educação, / a, / a 03/76, / que dizia que os alunos que não... / não fosse part... / que não eram cristãos, / eles saíssem da sala de aula, / mas a escola tinha obrigação de oferecer outra atividade naquele horário, né? / Outra atividade similar. / Então... / Em Ceará-Mirim, / nós vimos em cinco escolas ou mais, / não lembro bem, / e os alunos eram todos cristãos. / Não sei se por conveniência, / ou se... / não sei, por medo, não sei. / Então fizemos cristã. / A cartilha toda cristã... / depois foi que a gente foi vendo que não podia mais, né? / Continuar dessa forma. / Foi alargando os horizontes pra um trabalho mais... / mais aberto, / mas mesmo na dimensão... / a dimensão da transcendência como uma... / como uma diferença vital de vida. /

A justificativa da professora Maria Augusta sobre a dimensão cristã imposta na *Cartilha* é de que, diante do cenário religioso no estado pesquisado por ela, e provavelmente pela CERRN, já que ela viajava junto com membros da comissão para formação em algumas localidades do interior do RN (OLIVEIRA, 2013; SILVA, 2014), era de que a grande maioria dos alunos em salas de aula era de origem cristã. Sendo assim, a formação dos professores de Ensino Religioso deveriam ter mais aspectos referentes a essa matriz religiosa.

Apesar disso, ela confirma uma *abertura* naquele material. Essa *abertura* está relacionada com os aspectos estritamente confessionais que foram, de certa forma, sendo substituídos por um caráter ecumênico, conforme veremos, mais a frente, ao analisarmos algumas propostas de aulas da *Cartilha*, em que as aulas possuem um conteúdo mais

confessional, mas as charges utilizadas ampliam a discussão, em um tom de humor, com aspectos do cotidiano potiguar e nacional.

É importante ressaltar aqui a relação de passado e presente que a professora traz em sua fala. Ao remeter a justificativa em se fazer uma cartilha mais cristã, ela, ao final, do trecho destacado, reflete sobre esse aspecto, através da ideia de que, naquela época, muitos alunos se diziam cristãos, mas não sabiam porque motivo. Aqui ela já pensa num contexto mais atual de diversidade religiosa em sala de aula. Nesse sentido, afirma ela que, aos poucos, foi percebendo que aquela prática não condiz com a realidade experienciada no decorrer de sua carreira, *alargando os horizontes* de entendimento sobre o ER, para questões sobre a transcendência<sup>14</sup>. Importante esse processo de reflexão, conforme havíamos destacado anteriormente, sobre as *condições de evocação da lembrança ou busca da recordação no ato de narrar*, discutidas em Catani e Vicentini (2003), Bastos, (2003), e Ricoeur (2007) em que a distância temporal entre passado e presente são misturadas e os contextos de um inserem-se na discussão do outro pelo sujeito.

Os próximos trechos referem-se ao seguinte questionamento do segundo bloco: *Quem participou da elaboração desse material? Abaixo, segue a narrativa lembrada ou recordada pela professora.*

**Valdicley** – Bom... / Hum... / E... / Os personagens que participaram da elaboração desse... / dessa Cartilha, / a senhora se lembra quem foi? / A gente já sabe que a senhora é um, / Lucas<sup>15</sup> é outro... /

**Maria Augusta** – [Lucas é outro, / Graça Guimarães / outra que eu acha que tinha, / mas me prometeu de procurar, / acho que ela tem, / é... / Neide Sá / que é da Secretaria da Educação, / hoje é aposentada também. / Lorival Ribeiro da Silva, / acho que é... alguém da DIREC, / dos NURE's / Socorro Gurgel, / Irmã Lurdes, / que era uma... / freira daquele Colégio de Mossoró.

**Araceli** – Auxiliadora?

**Maria Augusta** – Né não, / Auxiliadora não. / Imaculada? / Né Imaculada não. / Sempre a gente... / Quando nós fazíamos um trabalho desses, / nós buscávamos alguém de Caicó, / Mossoró, / Pau dos Ferros, / pra representar os NURE's, né? / Na época! / Eram Núcleos Regionais de Educação. /

A partir do processo de evocação da lembrança ou busca da recordação, a professora Maria Augusta nos destaca alguns nomes de pessoas que participaram da produção da

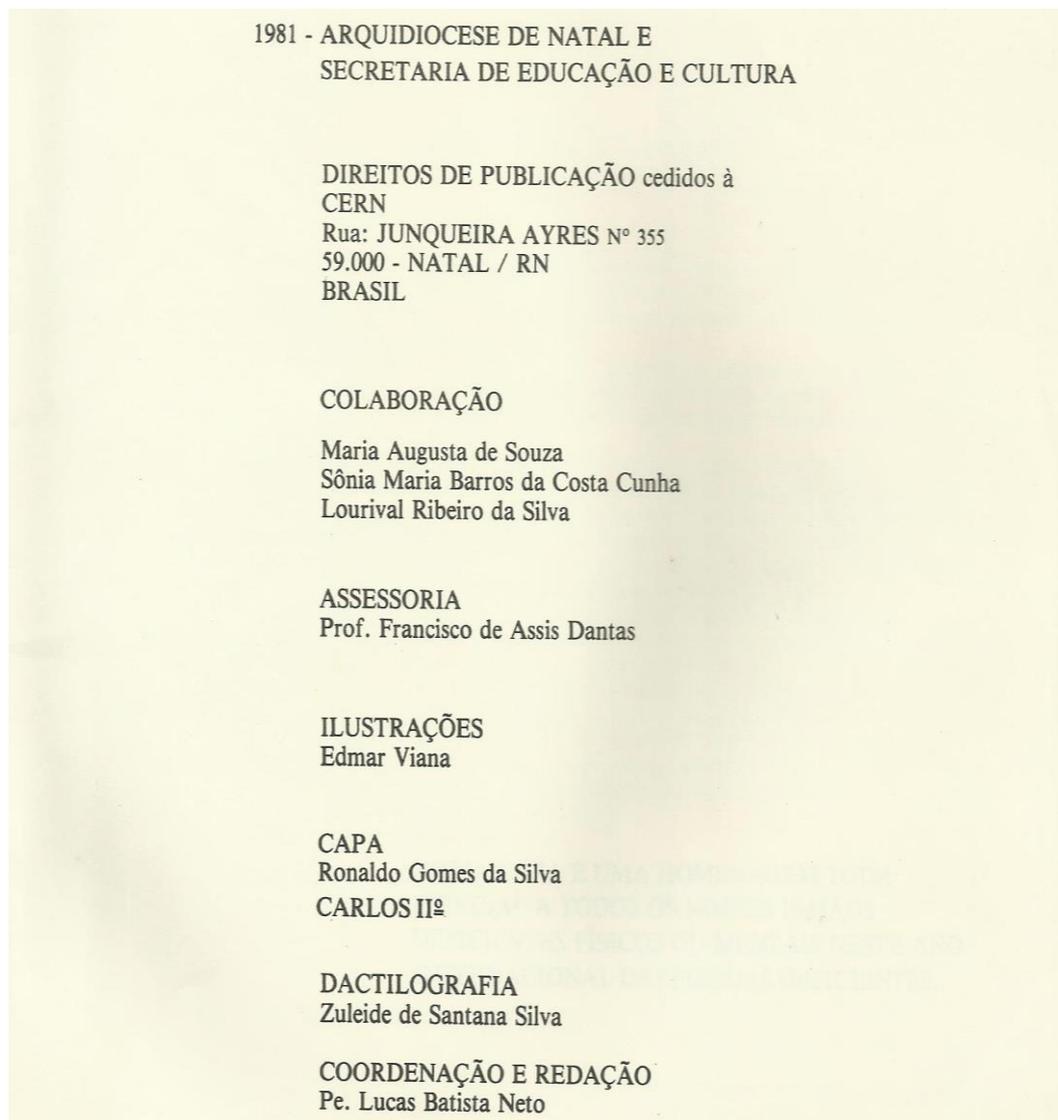
<sup>14</sup> Teoria operacionalizada a partir de meados dos anos de 1990 no Ensino Religioso no país e no Estado do Rio Grande do Norte.

<sup>15</sup> Sacerdote católico, um dos principais personagens históricos que participa da estruturação pedagógica do Ensino Religioso no RN conjuntamente com professora Maria Augusta.

*Cartilha de Deus*. Além dela própria, cita Padre Lucas, atualmente Monsenhor Lucas, em Natal. Este, juntamente com a professora entrevistada, eram os coordenadores principais da CERN, que organizavam o Componente Curricular no estado, como ressaltamos parcialmente em um momento anterior. A professora ainda destaca os nomes de docentes ligadas ao ensino público estadual e municipal, além de gestores dessa mesma época, de várias partes do Estado, referindo-se também a pessoas de que não recorda o nome. Contudo, recorda-se do papel central que possuíam na formação de professores do ER.

Apesar do destaque dessas pessoas, por parte da professora, encontram-se registrados no material impresso apenas alguns desses nomes citados. Abaixo, segue a imagem da ficha de informações da equipe de produção e edição da *Cartilha de Deus*.

**Figura 2** – Ficha de informações da edição



**Fonte:** Arquivo pessoal do sujeito de pesquisa

A descrição da ficha está distribuída da seguinte maneira: Colaboração de Maria Augusta de Souza, Sônia Maria Barros da Costa Cunha e Lourival Ribeiro da Silva. Assessoria do professor Francisco de Assis Dantas. Ilustrações de Edmar Viana. Capa de Ronaldo Gomes da Silva, Carlos IIº. Datilografia de Zuleide de Santana Silva. E, por fim, coordenação e redação, do então, ainda, padre Lucas Batista Neto.

O fato dos nomes não serem idênticos entre a narrativa da professora e a ficha não se configura como problema – lembramos que *incerteza e imprecisão* são condições inerentes nas pesquisas em Ciências sobre o humano (BAKHTIN, 2011c) –, mas, podemos interpretar, talvez, como ampliação de conhecimento sobre a elaboração da cartilha. Essas pessoas mencionadas pela entrevistada, com as quais ela teve contato, possivelmente tenham discutido sobre alguns assuntos referentes à produção do material, mas que, ao final da redação não foram mencionados por algum motivo.

#### 4.2 EMBASAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS PARA A ELABORAÇÃO DA *CARTILHA DE DEUS*

Esta seção visa identificar o arcabouço teórico-metodológico que envolveu a elaboração da *Cartilha de Deus*, segundo as orientações planejadas no bloco três no apêndice A. *Os questionamentos que embasam esse bloco são: Qual o método ou metodologia usada na elaboração da Cartilha de Deus? Quais autores foram utilizados na produção da Cartilha de Deus? Como se deu a seleção dos conteúdos a serem apresentados na Cartilha? Existe alguma relação da vida cotidiana (religiosa, econômica, social, política) na produção do material? Quais?*

Abaixo, segue a sequência narrativa.

**Araceli** – [...] Tenho só uma... / um comentário. / Quando você falou em torno disso que a *Cartilha de Deus* está atualizada. /

**Maria Augusta** – Algumas coisas! /

**Araceli** – É... / ai é isso que vou comentar. / O que a gente vê que tem naquela cartilha? / Um... / Uma proposta pedagógica, / um esquema pra sala de aula. / Que que você diz sobre isso? /

**Valdicley** – Qual é a base que vocês tinham...? / Porque ó... / Assim, ela tem... / Mostrar uma aula aqui (mostrando uma imagem da cartilha escaneada que estava no computador do pesquisador). / Ela tem objetivo, / aí

vem, / observando, / vem recurso pedagógico, / analisando/confrontando / e avaliando e transformando. /

**Araceli** – Isso é esqueleto de uma aula. /

**Valdicley** – Da onde vocês tiraram isso? /

**Maria Augusta** – Ah, na Igreja... / Houve na Igreja, / nessa época, / tava em auge, né? / O método: ver, julgar, agir e celebrar. / Era o método da... da JUC, da JEC se usavam isso, / e esse era o nosso, / nosso... / A nossa metodologia, né? / Ou seja a *Cartilha* tem isso. / Por que as figurinhas? / Porque as fi... / acho no aí, / “não há vagas”. / Tem uma aula “não há vagas”, / me lembro bem dessa aula: não há vagas. / Por que? / É o desemprego. / Desemprego é constante. / A realidade é, qual é a realidade? / A realidade do desemprego, / então a gente analisava aquela realidade do desemprego e aí você podia passar até um mês trabalhando nisso, / você ia atrás de jornal, / revista, / programa de TV, / programas de rádio, / trabalhador, essas coisas todas. / Tinha muito subsídio pra trabalhar isso aí. / Pra que? / Pra situar o aluno, / esse método ele na época foi, / foi censurado, / porque é um método revolucionário, / era tipo aquele método Paulo Freire era muito parecido com o de Paulo Freire, né? / Paulo Freire o que ele fazia? / Ele trabalhava a partir da realidade do povo, né? / Ele usava as expressões: tijolo, / uma enxada. / Então... / Nós usávamos esse método. / Havia a realidade, / essa realidade você tinha que delimitar, / porque se não você não ia terminar mais nunca. / Você pegava uma revista e dizia, / trazia a revista, / recorte de revista, / recorte de jornais pra você analisar essa realidade. / Depois dessa realidade analisada nós íamos fazer o julgamento desta realidade. / O Julgamento era o que? / Era como se fosse uma fundamentação num texto ou bíblico, / ou da Igreja, / ou de um grande autor, / acho que aí só tem bíblico, né? / E tem uns textos de documentos da Igreja, né? / Da Igreja católica ou de um autor, / podia ser também um grande autor. / E aí a gente dizia: / o texto diz isso. / Veja que na *Cartilha* nós colocamos citações, aliás... / Desculpe, / na proposta nós colocamos citações bíblicas: / mundo cultural, / mundo religioso, / mundo social, né isso? / Então a gente pegava uma dessas... / Desses textos bíblicos, / desse mundo cultural, / religioso... / social, né? / E a gente fazia, trazia isso para analisar essa realidade, / essa análise era como se esse texto bíblico fosse a resposta que a Bíblia estava dando como documento da Igreja. / Esta é a realidade. / Confrontar com isso. / Mostrar que não é isso que se quer, / como a gente pode fazer isso hoje também, né? / Não é isso que a gente tá querendo... / Não é isso que deve-se acontecer. / Isso acontece porque os governos não estão atentos a vida do povo e muitas... / muitas implicações, né? // Depois daí nós fazíamos o agir. / Pronto, / nós analisamos a realidade; / nós... / nós... / nós fizemos o confronto com os textos. / E agora, / a partir de agora? / Que que podemos fazer para melhorar essa realidade? / Aí... / essas aí, / essas respostas iam sair dos alunos, que tavam dentro da sala. / Como? / Porque isso podia ser uma situação de sala de aula, / entendeu? / Podia ser, / podia ser uma situação que estivesse acontecendo um crime, / uma injustiça, / uma coisa, / o que hoje tem demais, né? / Depois daí, / depois desse agir, / que agir é sua atitude pra melhorar aquela situação analisada que você já foi orientado pelo texto bíblico pra dá aquela resposta, / os quais o seu agir agora na sociedade para melhorar essa realidade. / Depois desse agir, / se fazia uma celebração, / ou de louvor, / ou de penitência, / mas isso era muito interessante e uma aula dessa tomava um mês, / por exemplo, / pegava um mês todinho de aula. / Porque se você demorasse muito numa realidade, nossa! / O agir também,

né? / E era interessante no agir, / eu me lembro que a gente... / nós orientávamos professores pra fazer o seguinte: / desseque o texto, / bíblico, / faça, / veja o mundo cultural da época e veja o mundo cultural de hoje. / Eu acho que aqui tem, / como eram as relações sociais? / como era... né? / As relações sociais naquela época, / como vivia o povo? / Pra pessoa não ficar pensando que era uma coisa faraônica, / fora do normal, / faraônica que eu digo, / muito diferente. /

Essa longa e rica explanação apresenta-nos diversas considerações sobre os aspectos teóricos e metodológicos da *Cartilha de Deus*. Em um primeiro momento, a professora recorda do método utilizado como subsídio didático para a produção das aulas na cartilha: o método *ver, julgar, agir*. Conforme a própria professora, esse método baseava-se em três pontos: observar a realidade; criticar/julgar esta realidade sob a ótica da palavra bíblica; para, então, poder haver uma progressão libertadora através de ações transformadoras. Segundo Oliveira (2013), esse método foi sugerido pelo cardeal belga Joseph Cardijn, quando este preparou um dossiê com sugestões ao Papa João XXIII, enquanto Sua Santidade elaborava a Encíclica *Mater et Magistra* (1961).

A passagem na encíclica que menciona esse método afirma que

232. Para levar a realizações concretas os princípios e diretrizes sociais, passa-se ordinariamente por três fases: estudo da situação, apreciação da mesma à luz desse princípios e diretrizes, exame e determinação do que se pode e deve fazer para aplicar os princípios e as diretrizes à prática, segundo o modo e no grau que a situação permite e reclama. São os três momentos que habitualmente se exprimem com palavras seguintes: *ver, julgar e agir* (JOÃO XXIII, 2010, p.74).

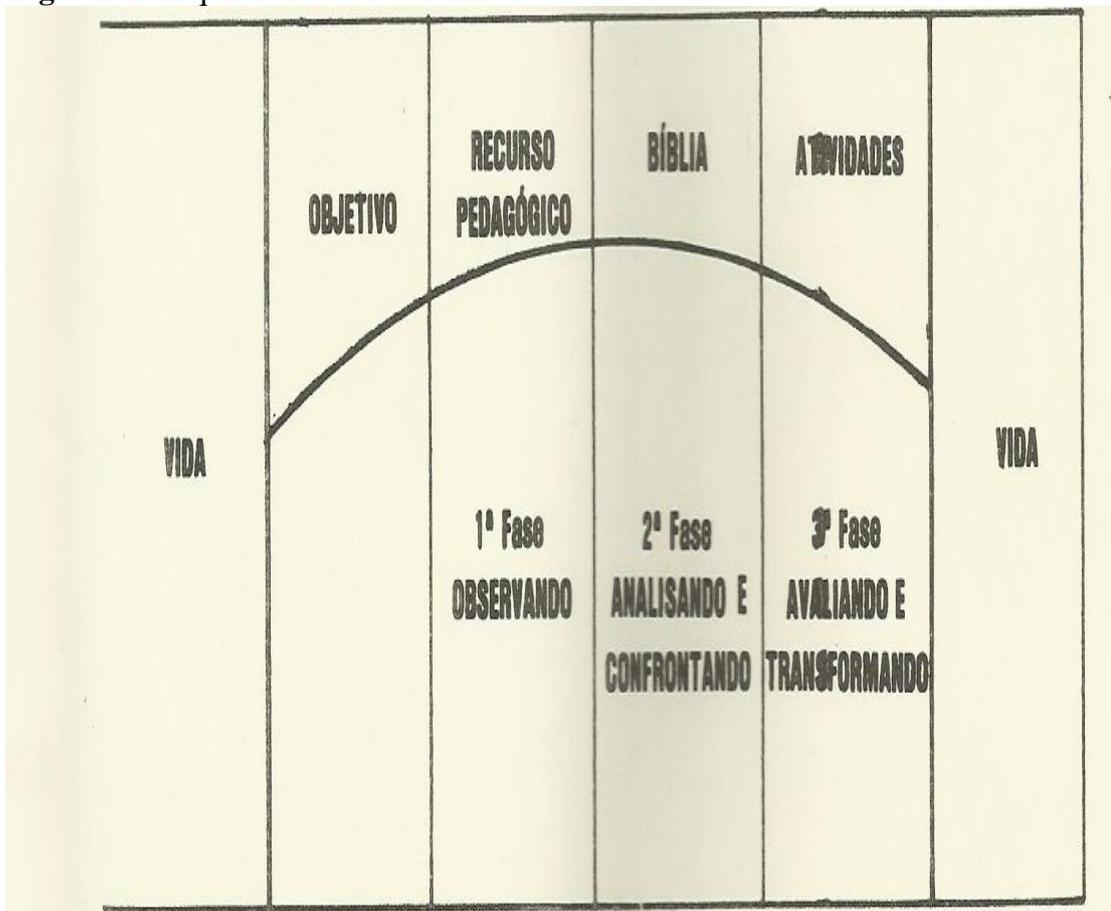
Apesar de ser destacada em apenas em um breve trecho da encíclica, o método foi utilizado na redação final e bastante difundido principalmente nas organizações da juventude cristas, tais como Juventude Agrária Católica – JAC, Juventude Estudantil Católica – JEC, Juventude Independente Católica – JIC, Juventude Operária Católica – JOC, e Juventude Universitária Católica – JUC.

Cabe a observação que, nesse momento recordado pela professora, o método já havia sofrido uma alteração: o *celebrar*. Celebravam-se vários eventos em salas de aula. Geralmente de origens Judaicas e Cristãs (OLIVEIRA, 2013; SILVA, 2014). A *celebração* caracterizava-se mais como uma ação ecumênica, e ligada bastante à parte da *iluminação* do método, tendo em vista que utilizavam músicas de diversos cantores nacionais, tais como Roberto Carlos e Luiz Gonzaga, conforme afirma Maria Augusta no trecho a seguir.

**Maria Augusta** – [...] / e a gente botava muita música de Roberto Carlos e de outros, né? / Pra iluminação também, / nós botávamos músicas também, / por exemplo, / usava muito de Luiz Gonzaga sobre a seca. / Me lembro que a gente usou muito: / “só deixo o meu Cariri no último pau-de-arara”, / falando sobre a questão da terra, / da fixação na terra, né? / o problema da... / da... / saída do Nordeste, / do êxodo do nordestino que era uma coisa gritante nos anos 80, / era uma coisa horrível. / Então, a gente usou muita música dos cantores. / Usamos músicas do Roberto Carlos, / aquelas músicas mais selecionadas. /

Em frente nas análises, observamos a transposição do método *ver, julgar, agir* para a Cartilha de Deus através do esquema delimitado pelos coordenadores da CERN. Abaixo segue uma imagem do esquema em questão.

**Figura 3** – Esquema das aulas de ER na *Cartilha de Deus*



**Fonte:** Arquivo pessoal do sujeito de pesquisa

Com esse esquema para as aulas, a *Cartilha de Deus* mostra-se com uma didática teológica usada como aporte metodológico a ser mediado aos professores formados e estes mediarem aos seus alunos em sala de aula. O esquema exposto era pautado em três fases, muito semelhante ao método *ver, julgar e agir*: 1. observar; 2. analisar e confrontar; 3. avaliar

e transformar. O ponto de partida da organização didática era a vida, como podemos observar na imagem. Traçava-se o objetivo da aula, a partir de então, sendo esse chamado de recurso pedagógico, que se baseava no modo e nos materiais utilizados na aula (pesquisa, desenho, pintura, dramatização etc.). Em seguida, analisava-se e confrontava a temática da aula a partir da leitura da Bíblia ou de um texto da igreja e, por fim, avaliava-se a situação com a intenção de promover uma transformação daquela realidade exposta na aula que desencadeava sempre na vida. Percebe-se então a relação reflexiva e prática em que consistiu a transposição do *método ver, julgar e agir* para o esquema didático metodológico elaborado na Cartilha e mediado aos professores formados.

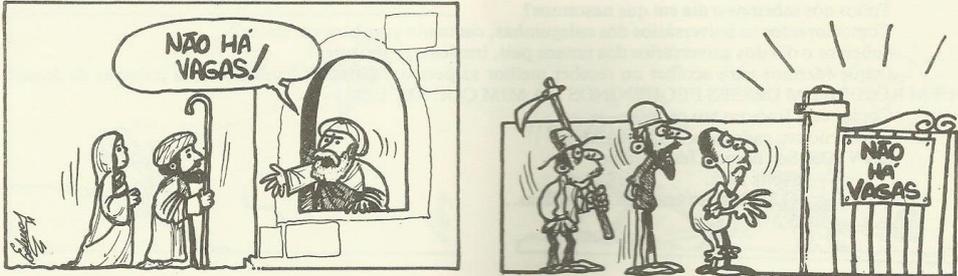
Um exemplo desse esquema aplicado em uma aula da *Cartilha de Deus* é citado pela professora no diálogo anterior ao recordar de uma aula contida na cartilha: *Não há vagas*. Abaixo segue as imagens da aula em questão.

**Figura 4** – Sexta aula da 1ª a 3ª série do 1º grau da *Cartilha de Deus*

**6ª. Aula - Da 1ª a 3ª Série do 1º. Grau**

**OBJETIVO** Participar do nascimento de Cristo que veio por Maria para nos salvar.

**OBSERVANDO**



**RECURSO PEDAGÓGICO**

**DRAMATIZAÇÃO**  
O professor prepara com os alunos uma pequena dramatização mostrando uma das realidades a cima citada.

Escrever a dramatização na base de cânticos:

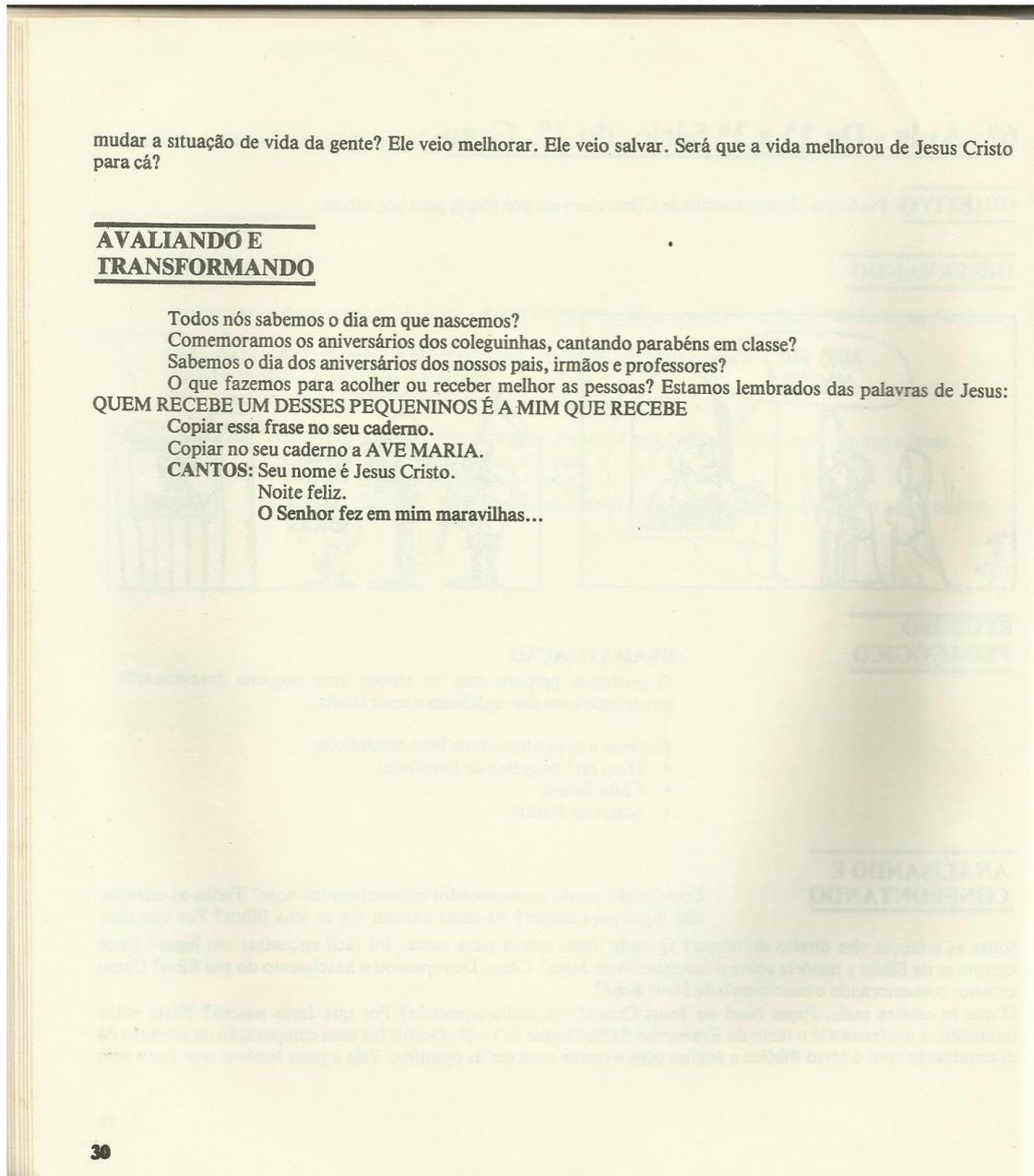
- Hino do Congresso de Fortaleza;
- Cálix Bento;
- Maria de Nazaré.

**ANALISANDO E CONFRONTANDO**

Como estão sendo comemorados os nascimentos hoje? Todas as crianças têm lugar para nascer? As mães querem ver os seus filhos? Por que nem todas as crianças têm direito de nascer? Quando Jesus estava para nascer foi fácil encontrar um lugar? Onde encontrar na Bíblia a história sobre o nascimento de Jesus? Como Deus pensou o nascimento do seu filho? Como estamos comemorando o nascimento de Jesus hoje? O que se celebra mais, Papai Noel ou Jesus Cristo? Há muito comércio? Por que Jesus nasceu? Neste exato momento, a professora lê o texto do Evangelho de São Lucas 2, 1 - 21. Depois faz uma comparação da situação da dramatização com o texto Bíblico e analisa com a turma para ver as opiniões. Vale a pena lembrar que Jesus veio

29

**Figura 5** – Continuação Sexta aula da 1ª a 3ª série do 1º grau da *Cartilha de Deus*



**Fonte:** Arquivo pessoal do sujeito de pesquisa

As duas imagens referem-se à sexta aula destinada às turmas da primeira a terceira série, do então primeiro grau. Observamos a mescla entre a serenidade e humor entre imagem e o que foi proposto para aula. Por um lado, temos o tom de serenidade ao se refletir sobre as condições de nascimento de Jesus Cristo, por outro, temos o humor, com um tom bem irônico, em se refletir sobre as condições de se viver na sociedade norte-rio-grandense, ou nacional, naquela transição da década de 1970 para a década de 1980, devido à *falta de emprego para se trabalhar*, ou desemprego propriamente dito e que, conseqüentemente,

afetava os modos de se viver das pessoas. Em meio a essa reflexão, a *Cartilha* aponta trechos bíblicos a serem mediados entre os alunos, a fim de se pensar sobre a situação e encontrar meios de mudar aquela realidade.

Abaixo destacamos outra aula contida no material pedagógico:

**Figura 6** – Primeira aula da 1ª a 3ª série do 1º grau da *Cartilha de Deus*

**1ª. Aula - Da 1ª. a 3ª. Série do 1º. Grau**

**OBJETIVO** Situar o Homem dentro do Plano Criador de Deus.

**OBSERVANDO**



**RECURSO PEDAGÓGICO**

**PESQUISA**

Uma semana antes desta aula o professor deve passar para os alunos uma pesquisa:

- Saber se na sua cidade tem Maternidade ou Miniposto;
- Quantas crianças nascem por mês;
- Quantas crianças nasceram neste ano na sua rua;
- As crianças tem casa e se alimentam bem? Como vivem as criancinhas?

O resultado deve ser apresentado através de um pequeno relatório onde cada criança vai ler para que todos ouçam.

O professor pode dispor as carteiras em forma de círculo para que todos possam ver e ouvir. Após cada relatório o professor escreve no quadro a síntese.

N.B. - Para as crianças da 1ª série, o professor envia a pesquisa aos Pais. As crianças levam e trazem o resultado por escrito.

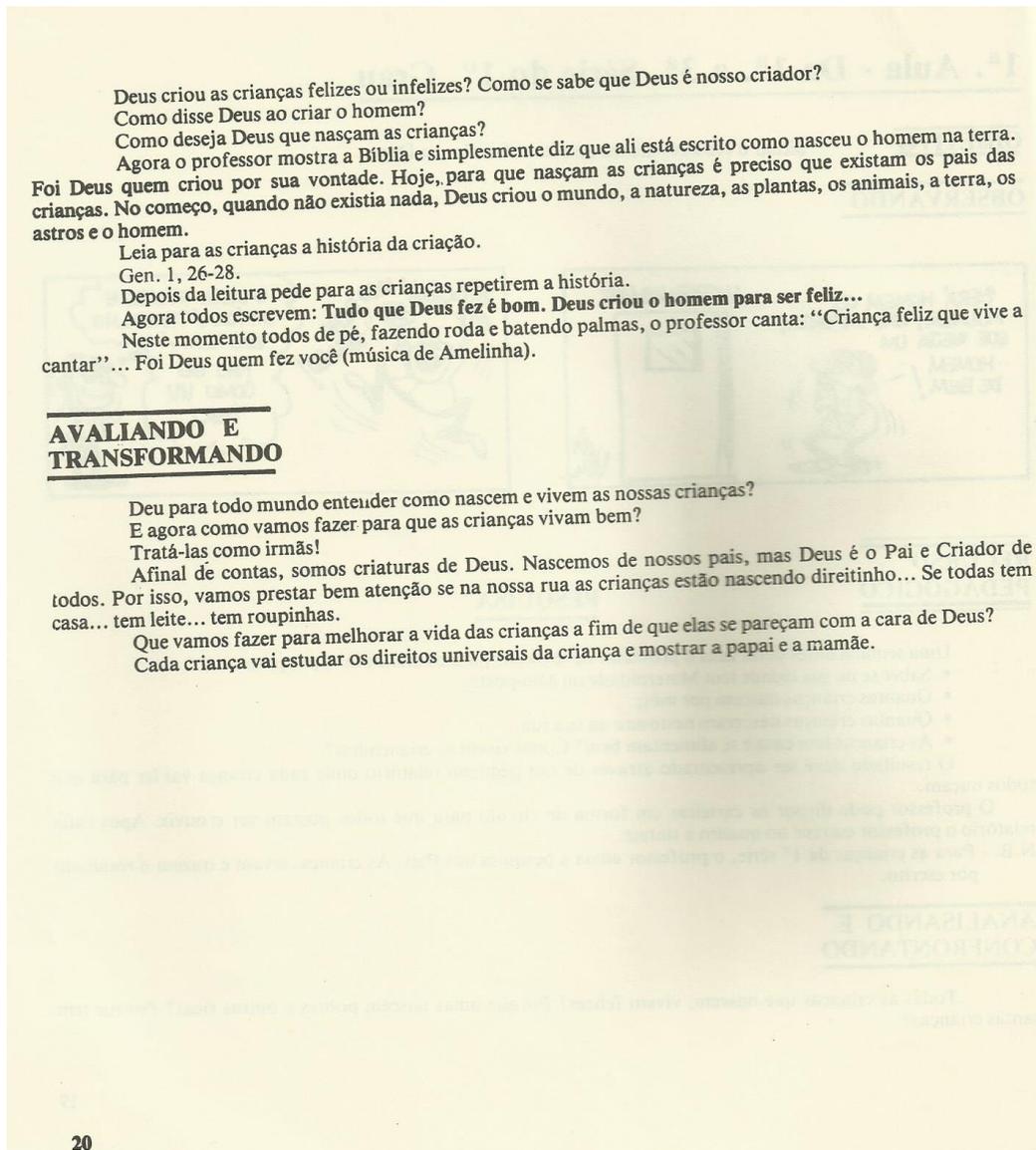
**ANALISANDO E CONFRONTANDO**

Todas as crianças que nascem, vivem felizes? Porque umas nascem pobres e outras ricas? Porque tem tantas crianças?

19

**Fonte:** Arquivo pessoal do sujeito de pesquisa

**Figura 7** – Continuação da primeira aula da 1ª a 3ª série do 1º grau da *Cartilha de Deus*



**Fonte:** Arquivo pessoal do sujeito de pesquisa

As duas imagens anteriores, 6 e 7, remetem à primeira aula da 1ª a 3ª série do 1º grau da *Cartilha de Deus*. A aula busca instigar o professor formado a pesquisar e interagir sobre as condições de nascimento dos humanos, sobre a questão da natalidade, sobre as condições alimentícias das crianças, enfim, acerca das diferenças sociais que as famílias das crianças passavam naquele período. A partir de então, no *avaliando e transformando* a ideia era desenvolver uma ação conscientizadora de que se deve ajudar as crianças mais necessitadas.

Em relação à charge, ela nos mostra uma postura mais crítica e também reflexiva ao por em dilema as condições econômicas do sujeito e o modo como o pai vai criar a criança que acabara de nascer, além de mostrar o momento feliz em ser pai.

Adiante na discussão, destacamos outros aportes usados como subsídios metodológicos na construção da *Cartilha de Deus*.

**Valdicley** – A senhora falou agora que usavam bastante a Bíblia, / mas eu me lembro também que a senhora comentou sobre Puebla... /

**Maria Augusta** – [ É... / Usávamos documentos da Igreja, né? / Quando eu digo documentos da Igreja, / eu falo: Puebla, / Medelín que é isso aqui, né? / É de 1968, / que é um documento dos bispos que se reuniram em... / Os bispos se reuniram em Medelín, / os bispos da América Latina se reúnem, / isso era 68, né? / Se reúnem em Medelín pra ver que tipo de evangelização vai ser feito nessa América Latina que estava dominada de... / Norte a sul, leste a oeste pelos regimes totalitários e que havia muita injustiça, / muita tortura, / muita... / muito desrespeito ao ser humano, / desrespeito a liberdade. / A liberdade de expressão. / Então os bispos se reúnem pra ver que tipo de evangelização fazer nesta América Latina sofrida, / sangrando, / né? / Ela tava sangrando com esses regimes totalitários. / Que que acontece: sai um documento riquíssimo, / [...]

Os documentos recordados pela professora são os textos da *II Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano* ocorrida no ano de 1968, na cidade de Medelín, na Colômbia, e o documento de *Puebla: a evangelização no presente e no futuro na América Latina*, ocorrida na cidade de Puebla, México, no ano de 1979.

Abaixo seguem mais considerações recordadas pela professora sobre o tema.

**Maria Augusta** – [...] / Aí depois, logo depois, que é em 69, né? / Puebla ... e ele fala sobre, acho que é no capítulo oito. / Posso ver? / (pedindo o livro que estava na mesa)

**Valdicley** – Deve... /

**Maria Augusta** – No capítulo oito... (com o livro na mão) / É porque aqui não é por capítulo. / Ele fala sobre educação muito lindo, / eu cito no meu livro<sup>16</sup> isso. / No capítulo oito ele vai falar sobre a educação de um modo geral. /

**Valdicley** – A senhora se apropriou disso e colocou também na *Cartilha*! /

**Maria Augusta** – Coloquei também na *Cartilha* isso, né? / E coloquei também gosto muito e coloco em tudo que é canto. / Inclusive no meu livro tem lá, né? / Um pedacinho de Medelín, / porque era... / era novos ventos que sopravam na América Latina. / Eu uso até esse termo no livro: novos ventos que sopravam na América Latina. / Que que diz... / que que dizia na, / na prática o que era Medelín? / Ela dizia: olhe, toda evangelização da América Latina deve estar, / ele usa o termo, / ENCARNADA na vida do povo, / quer dizer, / deve ser a partir da vida do povo que tá sofrendo. / Não

<sup>16</sup> TORRES, Maria Augusta de Sousa. **Ensino Religioso e literatura**: um diálogo a partir do poema morte e vida Severina. Recife: FASA, 2012.

sei mais nem ver Medellín, / tá sem os capítulos. / Bom, Puebla já é... / já é um documento mais longo, / mas também é um documento que vai falar... / Puebla é muito interessante, / nós usamos muito Puebla, porque Puebla... /

Nesse momento da entrevista, Maria Augusta lembrou ou recordou, parcialmente, uma das partes do documento de Puebla que trata sobre a educação a ser realizada pela comunidade religiosa católica. Percebemos a limitação da atividade mnemônica (RICOEUR, 2007) realizada pela professora diante da distância temporal, afetando o processo de lembrança ou recordação sobre a questão posta. Contudo, certas marcas, inscrições, impressões são parcialmente evocadas ou encontradas, permitindo a atividade de lembrança ou evocação, parcial, nesse caso (RICOEUR, 2007). Apesar disso dessa dificuldade de rememoração, ela nos aponta algumas considerações que nos norteiam na busca do que, provavelmente, quis mencionar.

No capítulo 3, item 4, intitulado *Educação* o documento apresenta quatro subitens em que tratam da *situação, princípios e critérios, sugestões pastorais e universidades*. Em uma parte do texto encontramos

Entre os religiosos educadores surgem questionamentos sobre a instituição escolar católica, porque favorecia o elitismo e a mentalidade classista; por causa dos escassos resultados na educação da fé e das mudanças sociais; devido a problemas financeiros, etc. Esta tem sido uma das causas que levaram muitos religiosos a abandonar o campo da educação em troca de uma ação pastoral considerada mais direta, valiosa e urgente (PUEBLA, 1985, p. 253).

O trecho acima se refere às dificuldades enfrentadas pela igreja católica em relação ao tipo de educação defendida. Essa crítica baseia-se no elitismo e nas formas clássicas de conhecimento difundido, que afetou a fé das pessoas. Esses motivos fizeram, segundo o texto, algumas pessoas se voltarem mais para questões da educação através do cotidiano em ações pastorais, por exemplo.

Podemos inferir, a partir da narrativa da professora, juntamente com a situação descrita na citação, que a educação de cunho religioso voltou-se para aspectos mais sociais, prevalecendo as necessidades mais urgentes perceptíveis nas ações cotidianas que os educadores percebiam.

Assim, percebemos a relação e influência da Conferência de Puebla na elaboração da *Cartilha de Deus*, principalmente nas charges, e no tratamento didático tomado na formação dos professores e na mediação que estes deveriam realizar em sala de aula. Podemos compreender o quanto a memória individual da professora retoma cenas da memória coletiva,

ou melhor, de uma memória dos fatos sociais, registrando uma forte influência católica sobre as ações pedagógicas daquela época. Em relação a essa dimensão social da memória coletiva, Ricoeur (2007, p. 133) afirma que “Então, é para o lado das representações coletivas que devemos nos voltar para dar conta das lógicas de coerência que presidem à percepção do mundo”.

Para finalizar esta seção, trazemos à tona a narrativa da professora Maria Augusta sobre outro material de bastante influência na elaboração da *Cartilha de Deus*. Vejamos as lembranças e/ou recordações da docente:

**Valdieley** – Voltando à Cartilha, / você falou da chave bíblica, / tá usado também na Cartilha quanto na Proposta Curricular, / a coleção *Libertação Páscoa*, / que que a senhora me diz? / Que que a senhora se lembra? / Como foi utilizada? /

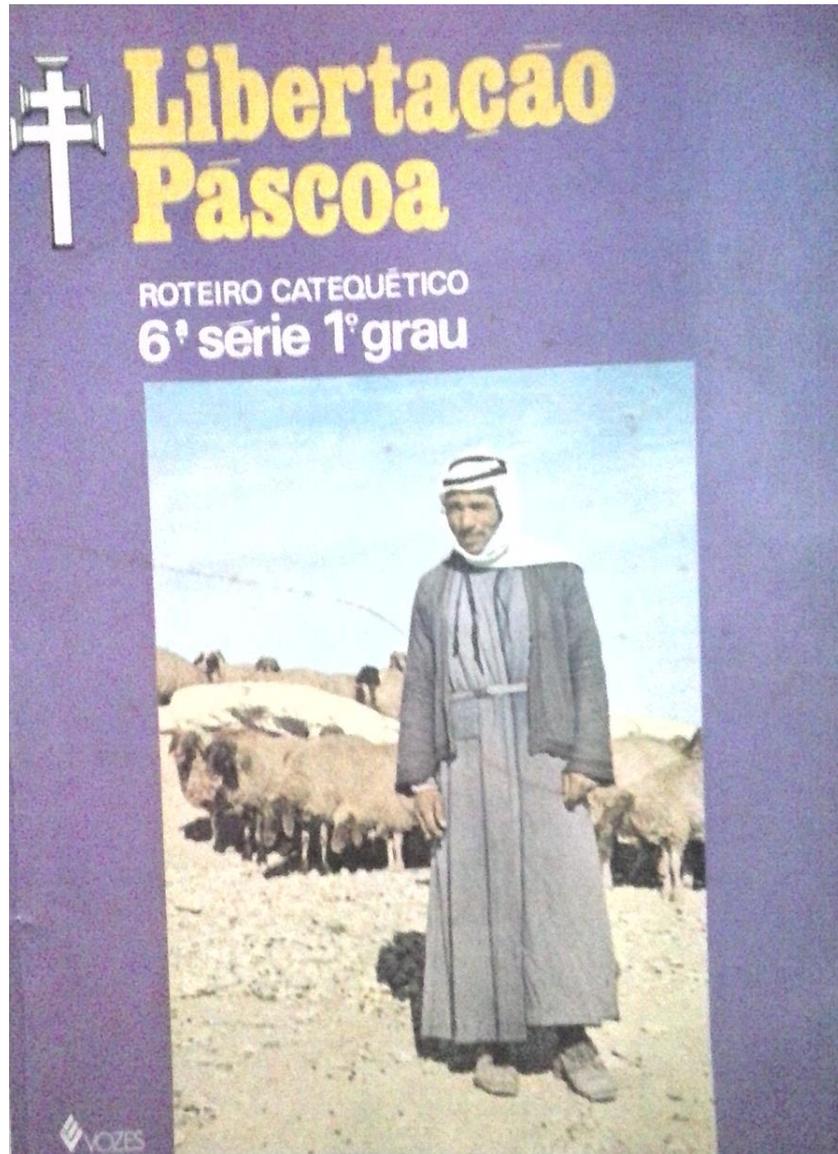
**Maria Augusta** –[...] / Que... / a época quando aparece a *Libertação Páscoa* do padre... / Roque... / Zimmermanan que é o mesmo... / eu digo que padre Roque Zimmermann era defensor das minorias. / Porque ele foi o defensor de Ensino Religioso na Câmara dos deputados, / da filosofia e da sociologia, então das minorias. (risos) / Aí ele nessa época começa a surgir livros, / aí tem um livro do padre Roque, / ele faz livros para o ensino fundamental, / que é esse *Libertação Páscoa*, / é todo uma coleção de primeira a oitava série. / Parabéns pra você que conseguiu esses... / sexta, / sétima e oitava. / Você vê que os livros, / eles são católicos, né? / São todos católicos, / mas tem muita citação bíblica, né? / Ele manda ler as citações bíblicas. / Era predominância da época, né? / Era predominância. / Só que nesses encontros da CNBB, / nós já... / olha a montanha, (olhando uma das páginas do livro *Libertação Páscoa*) / [...]

Outro material que influenciou bastante na construção da *Cartilha de Deus* foi a coleção de livros para Ensino Religioso chamada *Libertação Páscoa*. Essa coleção foi elaborada pela equipe diocesana de catequese da cidade de Santo Ângelo, Rio Grande do Sul – RS.

Aqui, percebemos aquilo que Halbwachs (2006) havia mencionado sobre a dimensão individual da memória ser um ponto de vista da memória coletiva, tendo em vista o lugar ocupado por Maria Augusta, permitindo afirmar que a utilização da *Coleção Libertação Páscoa*, memória individual da professora, remete a uma memória coletiva, mais ampla, confluindo no registro de influências teóricas que orientaram as escolhas de conteúdo e de metodologia do ER daquela época.

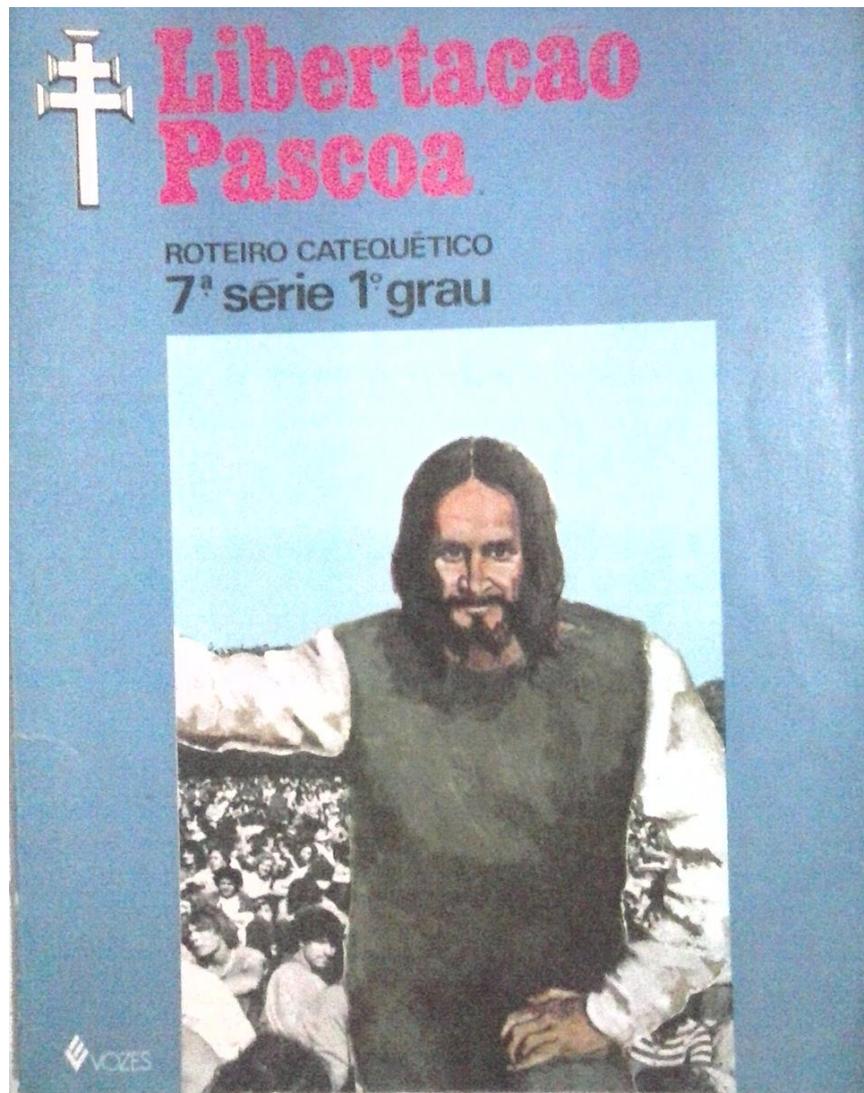
Abaixo, expomos três imagens do material encontrado.

**Figura 8** – Capa do livro Libertação Páscoa 6ª série



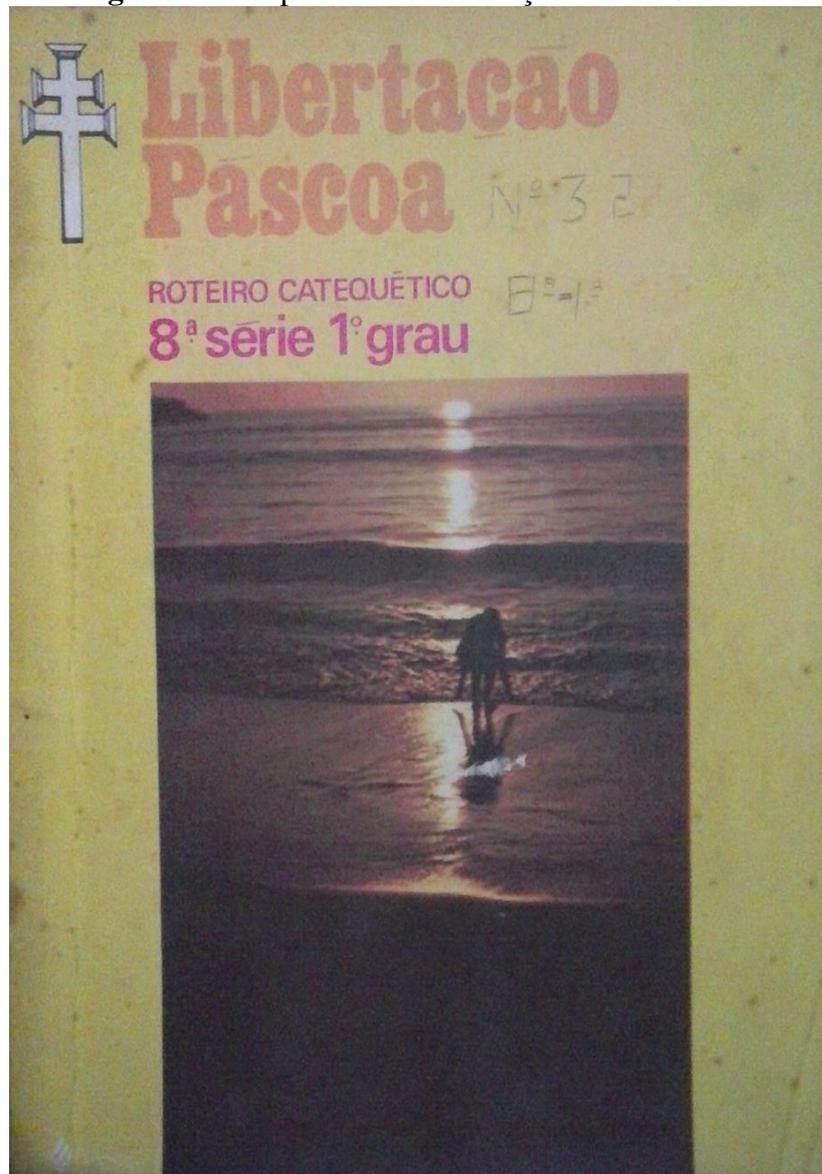
**Fonte:** Arquivo Pessoal de pesquisador.

**Figura 9** – Capa do livro Libertação Páscoa 7ª série



**Fonte:** Arquivo Pessoal de pesquisador.

**Figura 10** – Capa do livro Libertação Páscoa 6ª série



**Fonte:** Arquivo Pessoal de pesquisador.

Observamos que em cada livro existem vários temas, sempre ligados à religião católica, e que há passagens bíblicas indicando a temática em discussão. Nesse sentido, fazemos menção ao modelo de ensino religioso chamado de teológico (PASSOS, 2007). Segundo a ótica do autor,

A denominação “teológica” é adotada porque se trata de uma concepção de ER que busca uma fundamentação para além da confessionalidade estrita, de forma a superar a prática catequética. A justificativa teológica do ER vem contextualizada e respaldada por uma cosmovisão religiosa moderna que supera a visão de cristandade e de expansão proselitista, e busca oferecer um discurso religioso e pedagógico no diálogo com a sociedade e com as

diversas confissões religiosas. É um modelo, nesse sentido, moderno, na medida em que apresenta as questões religiosas em diálogo com as demais disciplinas dentro da escola e se esforça por promover o respeito e o diálogo entre as religiões, dentro de um horizonte de finalidades ecumênicas (PASSOS, 2007, p. 30. Grifos do autor).

Concordamos com a descrição do autor sobre as características do ER, discordando apenas da ideia de *modelo de Ensino Religioso*, tendo em vista que a nomenclatura *modelo* acarreta uma compreensão *universal, invariante, fixa* das práticas pedagógicas. Assim, defendemos a concepção de *ideia pedagógica de cunho teológica sobre o ER* praticado.

Abaixo, destacamos o índice do livro da então 6ª série:

**Figura 11** – Índice do livro *Libertação Páscoa* 6ª série

<b>ÍNDICE</b>	
	Páginas
I. Prólogo . . . . .	7
II. Introdução . . . . .	9
1. Deus, a grande descoberta . . . . .	13
2. Deus na história dos homens . . . . .	18
3. Deus se comunica aos homens . . . . .	21
4. Abraão inicia a história de um povo . . . . .	26
5. Deus chama Abraão . . . . .	31
6. Resposta de Abraão . . . . .	35
7. Abraão, homem de fé . . . . .	40
8. Crise de fé hoje . . . . .	43
9. Renovação das promessas feitas a Jacó . . . . .	47
10. O povo de Deus escravo no Egito . . . . .	51
11. Escravidão hoje . . . . .	54
12. Atitudes de Deus para com seu povo na escravidão do Egito . . . . .	59
13. Atitudes de Cristo perante as situações de escravidão . . . . .	63
14. Moisés, o libertador . . . . .	67
15. Páscoa judaica: passagem da escravidão para a libertação . . . . .	72
16. Atitude do cristão para com as situações de escravidão hoje . . . . .	77
17. Passagem do Mar Vermelho . . . . .	82
18. Peregrinação do povo de Deus pelo deserto . . . . .	86
19. Deus faz uma aliança de amor com seu povo . . . . .	91
20. Moisés, líder do povo . . . . .	96
21. O cristão, líder da comunidade . . . . .	101
22. Experiência de Deus na agitação da vida moderna . . . . .	104
23. A sarça ardente . . . . .	108
24. Moisés, homem de fé, de oração, de obediência . . . . .	112
25. Oração em nossa vida . . . . .	115
Cantos . . . . .	119

**Fonte:** Arquivo Pessoal de pesquisador.

Nesse índice existe a definição de 25 propostas de temas a serem mediados em sala de aulas. Observamos que os temas se agrupam de forma a se criar uma problematização e uma

resposta. Por exemplo, as três primeiras aulas: *Deus, a grande descoberta*; *Deus na história do homem*; *Deus se comunica aos homens*. Outro exemplo se refere às aulas 4, 5, 6 e 7: *Abraão inicia a história de um povo*, *Deus chama Abraão*; *Resposta de Abraão*, *Abraão, homem de fé*. A partir desse material, podemos inferir que as dimensões confessionais da *Cartilha de Deus*, estão relacionadas, também, pela influência da coleção *Libertação Páscoa*, em que ainda observamos conteúdos com enfoque estritamente teológico para o Ensino Religioso. Conforme destacado pela professora Maria Augusta anteriormente, *Você vê que os livros, / eles são católicos, né? / São todos católicos, / mas tem muita citação bíblica, né? / Ele manda ler as citações bíblicas. / Era predominância da época, né? / Era predominância.* /. Nesse sentido, as lembranças pessoais da professora dão um sentido a um período histórico do ER, situando características de um material específico.

Destacamos abaixo uma parte da aula 1, intitulada *Deus, a grande descoberta*, em que observamos as citações bíblicas, conforme a professora entrevistada havia destacado.

**Figura 12** – Página do livro *Libertação Páscoa* 6ª série

Será que Deus existe mesmo?  
Falou-se tanto que Elè existe, que é o criador de todas as coisas, que é um só e que pode tudo.  
Não sei. Olhem na Bíblia, livro inspirado por Deus, para tirar tudo isto a limpo e para não ficarmos mais na dúvida.

Existe . . . . .	Rm	1,19-20
	Hb	3,4
		11,6
É bom . . . . .	Jo	4,1-42
	At	17,27
Sabe tudo . . . . .	Rm	11,36
	Ex	15,11
Pode tudo . . . . .	Sl	20,2-14
	Sl	32

— Procure em jornais e revistas algumas descobertas recentes nas quais você constata que o homem inteligente revela ser imagem de Deus e por isso capaz de fazer algo de grandioso e útil para a humanidade.



**PARA VOCÊ REFLETIR:**

- \* SE OLHARMOS PARA O MUNDO, COM O CORAÇÃO TRANSFORMADO, COM O OLHAR DA SIMPLICIDADE, PODEMOS A QUALQUER HORA PERCEBER AS MARAVILHAS QUE DEUS FEZ.
- \* COMO PODES SER FELIZ SE PROCURAS DAR DESGRAÇA E SÓ FAZES TRAPAÇA, A QUEM PAZ E AMOR TE DIZ?
- \* COMO PODES TU VER DEUS SE PARA A PEDRA ESTÁS A OLHAR E QUANDO QUERES VER A ROSA TU SÓ OLHAS PARA O GRANDE MAR?

16

Fonte: Arquivo Pessoal de pesquisador.

Como destacado pela professora, as aulas contidas no livro são cheias de citações bíblicas em que indicam a discussão e possível solução do problema discutido. Além disso, podemos perceber, a partir dessa última imagem, a estimulação em fazer o leitor, seja aluno ou professor, em se pensar sobre as condições entre ser humano e Deus a partir de pesquisas realizadas por si. Queremos afirmar com isso, o caráter de autonomia dado ao aluno ao procurar respostas que também estejam no mundo social, e não apenas nas sagradas escrituras.

Nesse sentido, podemos entender um alargamento de horizontes na mediação das aulas, tendo em vista que os aspectos teológicos confessionais não são exclusivos. Coexiste com a confrontação e reflexão sobre as condições sociais em se pensar a dimensão religiosa do sujeito.

#### 4.3 PERCEPÇÕES SOBRE A *CARTILHA DE DEUS*

Esta última seção destaca as percepções da professora Maria Augusta sobre a *Cartilha de Deus*. Tomando como base o quarto, e último bloco, do Apêndice A, envidamos em conhecer as percepções da professora sobre a *Cartilha de Deus*. Nesse sentido, o questionamento base para a discussão é: Quais as percepções que você conseguiu identificar naquela época sobre a *Cartilha de Deus* a partir da divulgação do material?

Abaixo segue o trecho sobre a discussão.

**Maria Augusta** – [...] / Então... / é... / os professores quando veio isso, / como não tinha nada, / não tinha nada, / quando os professores viram isso adoraram... / gostaram muito e até... / Isso nós fizemos sem consultar o professor, / que é diferente do que a gente produziu depois né? / Nós não consultamos o professor, / mas agradou muito. / Por que? / Porque não existia nada, / na época não existia nada. / Então um trabalho desse e... / quando nós saímos trabalhando pelo Rio Grande do Norte nas DIRET, / nas escolas fazendo esse trabalho e nós pedíamos para que eles pegassem uma aula daquelas e trabalhasse e... / mostrasse como eles iriam trabalhar na sala de aula, / eles produziram coisas melhores do que nós. / Muito melhores do que nós, mas nós já tínhamos feito sem a consulta deles, né? /

**Araceli** – [Eles não foram consultados, / mas trabalharam... /

**Maria Augusta** – [Não foram consultados, / mas aceitaram muito bem e produzir a partir da cartilha aulas belíssimas. / Eu me lembro de Macau, / numa aula, tão engraçada essa aula, é... / era seca, muita seca e Macau, / ela pediu pra um menino desenhar. / E disse que tinha um menino muito danado lá e o menino desenhou uma planta e ele fazendo xixi na planta e a professora teve a sabedoria de não desmanchar aquilo, / mas chamou o menino pra conversa e disse, / quando ele disse, / não sei se foi Macau, /

acho que foi ele disse assim, / não é porque aqui falta muita água, a gente água com xixi (risos). / Quer dizer, ela... / ela muito sábia, né? / Ai ela começa a trabalhar já um tipo de comportamento a partir de uma aula que foi sugerida na sala de aula, / pra mostrar... / porque o menino era muito danado, / fez isso. / Vai mostrar o que a planta realmente precisa. / E eu me lembro que na *Cartilha de Deus* a gente, / uma coisa que nós fizemos muito foi dizer aos professores que a aula não podia... / devia sair da sala, / do espaço de sala de aula, / acho que na cartilha a gente sugere. / Nunca mais eu vi a cartilha. / A cartilha não... / a... / a... / sim a... / *Cartilha de Deus*, / mas a gente sugere que essas aulas que, / que saiam, / que extrapole a sala de aula pra fazer num riacho, / num rio. / Ai a gente já começa, / acho que vocês já perceberam, / a aula de campo e a questão do respeito a natureza. /

A partir dos enunciados da narrativa da professora, compreendemos que a aceitação da *Cartilha de Deus* foi muito boa, tendo em vista os escassos materiais didáticos como subsídios para o Ensino Religioso. O fato é importante, segunda a professora, porque, apesar de terem disso consultados para a elaboração do material, ele satisfaz a necessidade da época.

É importante observarmos a relação temporal entre o antes e o depois na fala da professora ao mencionar *Isso nós fizemos sem consultar o professor, que é diferente do que a gente produziu depois né?*. Isso porque, parece-nos, a professora já se justifica, afirmando a diferença da elaboração desse material e de outros posteriormente elaborados, em que professores(as) foram consultados antes na edição final ser lançada. Entre esse e outros materiais podemos citar a *Proposta Curricular – Ensino Religioso*, datada de 1994, e os *Cadernos Pedagógicos – Ensino Religioso* em uma primeira edição no ano 2000, e a segunda no ano de 2009 (SILVA, 2014). Para Silva (20014) a *Proposta Curricular* de 1994, a possui ênfase nas questões ideológicas como *família, marchas, comunidade, comunidade escolar* tendo ainda a *Bíblia* como livro essencial para as reflexões ao educador e ao educando sobre a época. Já os primeiros *Cadernos Pedagógicos*, de 2000, trazem traços do novo paradigma pluralista de meados dos anos de 1990, em que os espaços destinados às discussões sobre o fenômeno religioso, são perceptíveis de certa maneira, demonstrando o primeiro rompimento com a unicidade ou ecumenismo professado nos antigos manuais, como a *Cartilha de Deus*. Em relação às reedições, observa o autor que existem mais espaços com temas relacionados ao Budismo, Islamismo, Judaísmo, Hinduísmo (Sanathanana Dharma) e religiosidade nativa brasileira e africana, apesar de haver erros nesta última.

Percebemos, então, a relação entre o que a professora afirma, e o que havíamos mencionado anteriormente (Cf. p. 49), sobre a condição de conhecimento sobre os sujeitos: a não estagnação, mas, sim, a constante renovação. Aqui é perceptível que os posicionamentos da professora permutam de acordo com seus posicionamentos sociais e históricos em que ela

esteve inserida no passado vivenciado e declarado na narrativa, e o momento em que foi gravada nossa entrevista.

Outro fato importante é o trabalho posterior ao lançamento em que a professora, junto a CERRN, ia ao interior do estado para divulgar a *Cartilha*. Apesar de a professora mencionar o termo DIREED, retificamos que o órgão responsável na época era a NUREPS. Aqui percebemos novamente a confusão da atividade mnemônica ao relacionar elementos do passado ao tempo futuro. Fato totalmente comum, que não compromete o conhecimento sobre o tema em debate.

Por fim, percebemos que o percurso para a construção da *Cartilha de Deus* não foi aleatório nem não intencional. Os autores estavam conectados aos modos de compreensão que constituíam os anos em que esse material foi elaborado. Retomando as palavras de Volochinov/Bakhtin (1999, p. 95. Grifos dos autores) “*A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico vivencial*”. Nesse sentido, as palavras, aliás, os discursos contidos na *Cartilha de Deus*, acarretam um conteúdo e um sentido ideológico social, com especificidades devido o local onde foi elaborado. Assim, não existe neutralidade sejam nos discursos orais ou escritos.

Adiante na conclusão, podemos inferir que as questões teológicas, sociais que envolviam o cenário potiguar, das artes – através das charges –, assim como as percepções pessoais da professora, e as coletivas por meio da Comissão de Ensino Religioso do Rio Grande do Norte – CERRN, foram determinantes para elaboração da *Cartilha de Deus*, tornando-o um material didático pedagógico de Ensino Religioso com traços além da confessionalidade cristã católica estrita que outrora a disciplina mantinha em sala de aula.

Assim, sob o ponto de vista de sócio-histórico (FREITAS, 2002, 2003; BAKHTIN), percebemos que a *Cartilha de Deus*, é um material que possui uma instância singular diante de uma totalidade social, que remete as esferas educacionais e religiosas que envolveram as antigas práticas do Ensino Religioso.

Para concluir este capítulo, podemos afirmar que as instâncias apontadas pela professora sobre um material pedagógico do Ensino Religioso puderam ser lembradas e/ou recordadas pelo que foi dito na entrevista realizada através de sua memória, um fator determinante e condicionante dos seres humanos, pois não existem humanos sem memória. Assim, preservemos a memória, seja de qualquer tipo, porque “[...] porque amanhã será preciso não esquecer... de se lembrar” (RICOEUR, 2007. P. 48).

## CONCLUSÕES

Tomando como tema gerador de discussão a *memória docente sobre materiais didáticos de Ensino Religioso (ER)*, tendo como *locus* o Estado do Rio Grande do Norte (RN), este trabalho centrou-se na *memória sobre o uso da Cartilha de Deus nas práticas formativas no Ensino Religioso*, cuja *questão metodológica* ou *questão central* foi: O que as lembranças e recordações da memória de uma docente de Ensino Religioso do Rio Grande do Norte nos revelam sobre a *Cartilha de Deus*, que podem contribuir para uma compreensão das práticas com o ER? Para esta questão, nossas compreensões científicas permitiram alcançar a fase histórica mais importante que a professora – sujeito desta investigação – evoca como influente para a produção desse material utilizado na formação e atuação de docentes desse Componente Curricular, no período que vai de 1981 a 1994. As revelações mais importantes mediadas por meio das narrativas são: a) A *Cartilha de Deus* foi um material de origem potiguar, destinada à formação de professores de Ensino Religioso do Rio Grande do Norte; b) Diversas pessoas estiveram ligadas direta ou indiretamente na elaboração da cartilha; c) Foi-se usado o método teológico chamado *ver, julgar e agir* como aporte teórico-metodológico na construção das aulas da cartilha, além de documentos eclesiais como a Encíclica *Mater e Magister*, os documentos de Puebla e Medellín, e a coleção *Libertação Páscoa*; d) e, a aceitação da cartilha nas mediações pedagógicas parte dos professores formados.

A partir do objetivo geral estabelecido no início desta pesquisa, e retomado aqui: *analisar as lembranças e recordações sobre o uso da Cartilha de Deus que remetem a uma memória de uma docente de Natal (RN) sobre o processo de atuação e formação de docentes de Ensino Religioso*, pudemos compreender algumas instâncias que envolvem o cenário do Ensino Religioso da entre as décadas de 1980 a 1990, como por exemplo, a história de um objeto cultural utilizado na construção e exercício das práticas pedagógicas do ER no RN.

Em termos metodológicos, optamos por trabalhar com a abordagem *interpretativista* (MOITA LOPES, 1994), em diálogo com a abordagem sócio-histórica (FREITAS, 2002), as quais fazem parte da *tipologia qualitativa de pesquisa* (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Assim, pudemos seguir caminhos metodológicos que trouxeram abrangências significativas para uma compreensão das pesquisas sobre História da Educação e trajetórias docentes.

Enquanto discussão teórica, fizemos um breve estado da arte em que destacamos algumas das principais obras no cenário brasileiro acerca dos estudos sobre memória docente. Nesse percurso identificamos as lacunas deixadas por alguns autores e autoras em que acabam

mencionando o termo, mas não trazem uma definição, ou até aquele que não mencionam o termo, mas trabalham com essa temática.

Nesse sentido, buscamos, por intermédio de Paul Ricouer (2007), destacar algumas considerações sobre *memória* que nos serviram como embasamento para delimitarmos o que estamos a dizer acerca da memória docente. Assim, afirmamos que, a *memória* é a capacidade de retomada do passado vivenciado, experienciado, definitivamente ocorrido, e que trabalha com a representação das imagens dessas experiências, diferenciado da *imaginação*, onde está em xeque, estão em jogo a historicidade do sujeito, e isto implica tempo e espaço aos quais o sujeito esteve inserido durante suas experiências. Desse modo, a *memória* torna-se um objeto história, seja ela uma *memória individual* ou *memória coletiva*, em que o *si*, *os próximos*, *os outros* estão postos no fenômeno, dependendo do horizonte de visão enxergado.

Essa explanação nos serviu para apresentarmos, enquanto conceito ainda em desenvolvimento sobre *memória docente*, da seguinte maneira: a capacidade de retomada do passado vivenciado, experienciado, definitivamente ocorrido, e que trabalha com a representação das imagens dessas experiências, diante do contexto que envolve o espaço escolar, outros docentes, materiais didáticos, leituras, escrita, produções teóricas, exercício da ação docente, ocorrido por intermédio da *evocação de lembranças* e a *busca de recordações sobre as experiências de professores* diante do contexto escolar apontando, sem, contudo, descarta a dimensão pessoal do professor.

Para contemplar os objetivos específicos desta dissertação, partindo para as análises da memória da professora Maria Augusta de Souza, pudemos compreender alguns elementos que possibilitaram a elaboração da *Cartilha de Deus*. Assim, podemos afirmar que, a *Cartilha de Deus* foi um material didático elaborado para a formação de professores de Ensino Religioso no RN ligados a ESER, tendo em vista um desenvolvimento mais adequado à formação naquele período. É importante lembrarmos que esse *objeto cultural* se configurou mais como um material didático com propostas de aulas do que necessariamente um material em que o professor deveria seguir à risca as instruções do manual pedagógico. Além disso, podemos inferir que as aulas contidas na *Cartilha* serviram de mediação entre os professores em formação e seus respectivos alunos em sala de aula, tendo em vista a organização didática elaborada através do recurso pedagógico.

Outro fato relevante é a *abertura* que a cartilha apresenta em relação a outros materiais de Ensino Religioso. Essa *abertura* está relacionada aos aspectos mais ecumênicos, e principalmente, a criticidade existente nas charges em que analisam, refletem e confrontam a realidade do tema para aula em discussão.

Percebemos também as várias pessoas que participaram ativamente, ou secundariamente na elaboração da cartilha, as quais podemos citar, além da própria Maria Augusta de Souza, por exemplo, Sônia Maria Barros da Costa Cunha e Lourival Ribeiro da Silva, Francisco de Assis Dantas, Edmar Viana, Ronaldo Gomes da Silva, Carlos IIº, Zuleide de Santana Silva, padre Lucas Batista Neto, Graça Guimarães, Neide Sá, Lorival Ribeiro da Silva, Socorro Gurgel, Irmã Lurdes, entre outras que a entrevistada recordou no momento da entrevista.

Referente à parte teórico-metodológica da Cartilha, foi afirmado pela professora a utilização do método *ver, julgar, agir*. De acordo com a própria professora, esse método baseava-se em três pontos: observar a realidade; criticar/julgar esta realidade sob a ótica da palavra bíblica; para, então, poder haver uma progressão libertadora através de ações transformadoras.

Ainda na parte teórico-metodológica identificamos a relação do método *ver, julgar, agir* com o esquema traçado para o subsídio metodológico da cartilha. Através das três fases: 1. observar; 2. analisar e confrontar; 3. avaliar e transformar, em que se indicava o objetivo da aula, o recurso pedagógico a ser utilizado (pesquisa, desenho, pintura, dramatização etc.), analisava-se e confrontava a temática da aula a partir da leitura da Bíblia ou de um texto da igreja e, por fim, avaliava-se a situação com a intenção de promover uma transformação daquela realidade exposta na aula (SILVA, 2014), compreendemos como uma *didática* teológica transposta do *método ver, julgar e agir* para a Cartilha.

Em relação às percepções que a professora conseguiu identificar naquela época sobre a *Cartilha de Deus* a partir da divulgação do material, foi-se destacado que houve uma boa aceitação desse material no ambiente escolar, tendo em vista os poucos materiais didáticos utilizados como subsídios para a formação e atuação de professores de Ensino Religioso.

Desse modo, este trabalho constitui-se relevante para a área de conhecimento da Educação, no que tange à memória sobre materiais didáticos, além das práticas docentes, assim como a das Ciências da Educação que lidam com o desenvolvimento e a profissionalização de docentes do Ensino Religioso, principalmente no que tange a uma compreensão histórica do período que compreende os anos 1980 e início da década de 1990, que são pouco conhecidos pelos cientistas e professores desse mundo contemporâneo.

## REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, Alda J.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. As ciências sociais são Ciências? In: **O método nas Ciências Naturais e Sociais**. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 111-128.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Tododov. Introdução e tradução Paulo Bezerra. 6ª edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011a. p. 261-306.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Tododov. Introdução e tradução Paulo Bezerra. 6ª edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011b. p. 307-335.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. Metodologia das ciências humanas. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Tododov. Introdução e tradução Paulo Bezerra. 6ª edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011c. p. 393-410.
- BASTOS, Maria H. C. Memoriais de professoras: reflexões sobre uma proposta. In: MIGNOT, Ana Chrystina V.; CUNHA, M<sup>a</sup> T. S. (Orgs.). **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 167-183. Coleção Cultura, memória e currículo, v3.
- BATISTA, Augusto Gomes. O conceito de “Livros Didáticos”. In: **Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009a. (História de Leitura). p. 41-73.
- BEN-PERETZ, Miriam. Episódios do passado evocados por professores aposentados. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. Ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. p. 199-214. (Coleção Ciências da Educação).
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BUENO, B. et al. Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre a formação de professores. **Psicologia USP**, n. 1/2, v. 4, p. 299-318, jan./dez. 1993.
- BUENO, B. et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 385-410, maio/ago. 2006.
- CATANI, Denice Barbara. VICENTINI, Paula Perin. “Minha vida daria um romance”: lembranças e esquecimentos, trabalho e profissão nas autobiografias de professores. In: MIGNOT, Ana C. V.; CUNHA, M<sup>a</sup> T. S. (Orgs.). **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 149-1166. Coleção Cultura, memória e currículo, v3.

CAVALCANTE, José Anchieta. **O ensino religioso e as relações de poder nos cadernos pedagógicos**. 2008. 56fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências da Religião) -- Curso de Ciências da Religião, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Natal, RN, 2012.

CHIZZOTTI, A. Da pesquisa qualitativa. In: CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo, Cortez Editora, 1998. p. 77-87.

COSTA, Betania Silva da. **A trajetória profissional de uma docente da área das Ciências da Religião**. 46 f. Monografia. (Graduação em Ciências da Religião) -- Departamento de Ciências da Religião. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Natal, 2014.

DOMINGO, José Contreras. Profundizar narrativamente la educación. In: SOUZA, Elizeu Clementino (Org.). **(Auto)biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação**. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 37-61.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo, SP: Paulus, 2010. (Pesquisa (auto)biográfica ∞ Educação. Clássicos das histórias de vida). p. 81-95.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo, SP: Paulus, 2010. (Pesquisa (auto)biográfica ∞ Educação. Clássicos das histórias de vida). p. 31-57.

FONTOURA, Maria Madalena. Fico ou vou-me embora? In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. Ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. p. 171–198. (Coleção Ciências da Educação).

FREITAS, Maria Teresa de Assunção (org.) **Memórias de professoras: história e histórias**. Juiz de Fora: UFJF. 2000.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, julho/2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000200002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000200002&script=sci_arttext). Acesso em: 18/02/2014.

FREITAS, M. T. A. A pesquisa na perspectiva sócio-histórica: um diálogo entre paradigmas. **26ª Reunião Anual da Anped**, Poços de Caldas. 26ª Reunião Anual da Anped. Novo Governo. Novas Políticas? : CD-ROM, 2003. v. 1. p. 1-14.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; BATISTA, Augusto Gomes. In: BATISTA, Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. (História de Leitura). p. 11-40.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira et al. Vida de professor: uma breve história do nosso tempo. In: KRAMER, S.; SOUZA, S. J. **Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: Ática. 1996. p. 97-117.

GONÇALVES, José Alberto M., A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. Ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. p. 141–170. (Coleção Ciências da Educação).

GOODSON, Ivor F., Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e os eu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. Ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. p. 63–78. (Coleção Ciências da Educação).

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HOLLY, Mary Louise. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. Ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. p. 79-110. (Coleção Ciências da Educação).

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. Ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. p. 31–62. (Coleção Ciências da Educação).

JOÃO XXIII. **Carta encíclica *Mater et Magistra***. 13º ed. São Paulo: Paulinas, 2010.

JOBIM e SOUZA, Solange. Por uma leitura estética do cotidiano ou ética do olhar. In: KRAMER, S.; SOUZA, S. J. **Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: Ática. 1996. p. 55-71.

JOBIM e SOUZA, Solange; Sonia Kramer. Apresentação. Professores. Sujeitos na história e sujeitos da história. In: KRAMER, S.; SOUZA, S. J. **Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: Ática. 1996. p. 7-12.

JOBIM e SOUZA, Solange; Sonia Kramer. A título de conclusão. In: KRAMER, S.; SOUZA, S. J. **Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: Ática. 1996. p. 147-159.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo, SP: Paulus, 2010. (Pesquisa (auto)biográfica ∞ Educação. Clássicos das histórias de vida). p. 59-80.

KENSKI, Vani Moreira. Sobre o conceito de memória. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995. p.137-159. (Coleção Práxis).

KRAMER, Sônia. Leitura e escrita de professores: da prática de pesquisa à prática de formação. **Revista Brasileira de Educação**, nº 7, p. 19-41, Jan/Fev/Mar/Abr. 1998.

KRAMER, Sônia. Professoras de educação infantil e mudança: reflexões a partir de Bakhtin. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 497-515, maio/ago. 2004.

LETA, Maria Masello et al. O prazer do encontro. In: KRAMER, S.; SOUZA, S. J. **Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: Ática. 1996. p. 87-96.

LOPES, Jader Janer Moreira; VALENTE, Rosa Maria Mendonça. De onde elas contam?. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (org.) **Memórias de professoras: história e histórias**. Juiz de Fora: UFJF. 2000. p. 14-29.

MEIRELES, Mariana Martins de. Entrevista narrativa e hermenêutica de si: fonte de pesquisa (auto)biográfica e perspectivas de análises. In: SOUZA, Elizeu Clementino (Org.). **(Auto)biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação**. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 285-296.

MEIRELES, Ana Cristina das Chagas et al. Afinando a orquestra: concepções de linguagem e diálogo na escola. In: KRAMER, S.; SOUZA, S. J. **Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: Ática. 1996. p. 72-86.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Em busca do tempo vivido: autobiografias de professoras. In: MIGNOT, Ana Chrystina V.; CUNHA, M<sup>a</sup> T. S. (Orgs.). **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 135-148. Coleção Cultura, memória e currículo, v3.

MIGNOT, Ana Chrystina V.; CUNHA, M<sup>a</sup> T. S. Entre papéis: a invenção cotidiana da escola. In: MIGNOT, Ana Chrystina V.; CUNHA, M<sup>a</sup> T. S. (Orgs.). **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 9-16. Coleção Cultura, memória e currículo, v3.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. Ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. p. 111-141. (Coleção Ciências da Educação).

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, Vol. 10, Nº 2, 1994, p. 329-328.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Socioconstrucionismo: discurso e identidades sociais. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e família**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 13-38.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 11-30.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Buscando o mito nas malhas da razão: uma conversa sobre educação e teoria crítica. In: KRAMER, S.; SOUZA, S. J. **Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: Ática. 1996. p. 43-54.

OLIVEIRA, Josineide Silveira. **Da transcendia à imanência: o Ensino Religioso no Rio Grande do Norte**. Natal: Flecha do tempo editorial; Offset Editora, 2013.

PASSOS, João Décio. Ensino Religioso: mediações epistemológicas e finalidades pedagógicas. In: SENA, Luzia (org.) **Ensino religioso e formação docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo**. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 21-45.

PUEBLA. III Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano. **Conclusões de Puebla: a Evangelização no Presente e no Futuro da América Latina.** Petrópolis: Vozes, 1985.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento.** Tradução Alain François et al. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

SILVA, Valdicley Euflausino da. **Os discursos sobre o ensino religioso e os materiais didáticos do ensino religioso no Rio Grande do Norte: experiências, memórias e identidades.** 111 f. Monografia (Graduação em Ciências da Religião) -- Departamento de Ciências da Religião. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Natal, 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A formação como processo de conhecimento: histórias de vida e abordagem (auto) biográfica. In: ARAUJO, Mairce da Silva et al (Orgs.). **Vozes da Educação: memória, história e formação de professores.** Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008. p. 85-102.

VOLOCHÍNOV, V.N. BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** 9.ed.São Paulo: Hucitec, 1999.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC  
 LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO HUMANA E DESENVOLVIMENTO  
 PROFISSIONAL DOCENTE

#### DIRECIONAMENTOS PARA A ENTREVISTA.

Blocos	Objetivos específicos do bloco	
Bloco 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Apontar a problemática em estudo.</li> <li>✓ Situar os objetivos da entrevista.</li> <li>✓ Garantir a confidencialidade dos dados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Explicação do problema em estudo e dos objetivos da entrevista.</li> <li>➤ Explicação do percurso e dos objetivos da pesquisa.</li> <li>➤ Explicação da posição do pesquisador e do professor no contexto da pesquisa, garantindo-lhe confidencialidade dos dados.</li> </ul>
Bloco 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Situar a produção da Cartilha de Deus</li> </ul>	<p>Questões orientadoras</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Como ocorreu a produção da Cartilha de Deus?</li> <li>➤ Para quem foi destinado esse material?</li> <li>➤ Quais as intenções com este material?</li> <li>➤ Quem participou da elaboração desse material?</li> </ul>
Bloco 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Identificar o arcabouço teórico-metodológico que envolveu a elaboração da cartilha.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Qual o método ou metodologia usada na elaboração da Cartilha de Deus?</li> <li>➤ Quais autores foram utilizados na produção da Cartilha de Deus?</li> <li>➤ Como se deu a seleção dos conteúdos a serem apresentados na cartilha?</li> <li>➤ Existe alguma relação da vida cotidiana (religiosa, econômica, social, política) na produção do material? Quais?</li> </ul>

Bloco 4	➤ Conhecer as percepções da professora sobre a Cartilha de Deus	➤ Quais as percepções que você conseguiu identificar naquela época sobre a Cartilha de Deus a partir da divulgação do material?
------------	---	---

**APÊNDICE B**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

*Consentimento Livre e Esclarecido*

Declaro que compreendi os objetivos desta pesquisa, como ela será realizada, os riscos e benefícios envolvidos e concordo em participar voluntariamente da pesquisa “**MEMÓRIA DOCENTE SOBRE MATERIAIS DIDÁTICOS DE ENSINO RELIGOSO DO RIO GRANDE DO NORTE**”.

Participante da pesquisa:

Assinatura: \_\_\_\_\_

Pesquisadores Responsáveis: Valdicley Euflausino da Silva e Araceli Sobreira Benevides

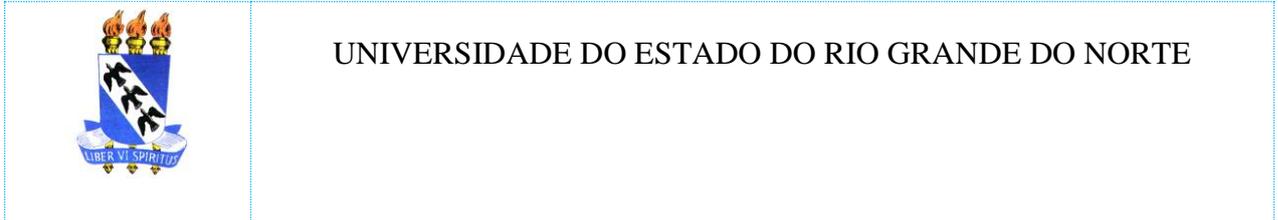
Assinatura: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

**Endereço:** Rua Prof. Antônio Campos, s/n - Costa e Silva. CEP: 59.633-010. Caixa Postal 70 - Mossoró – RN. Campus Central – BR 110 – KM 46. Telefones: (84) 3314-3452 – FAX: (84) 3314.3452.

## APÊNDICE C

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ASSINADO



#### *Consentimento Livre e Esclarecido*

---

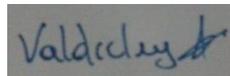
Declaro que compreendi os objetivos desta pesquisa, como ela será realizada, os riscos e benefícios envolvidos e concordo em participar voluntariamente da pesquisa “**MEMÓRIA DOCENTE SOBRE MATERIAIS DIDÁTICOS DE ENSINO RELIGIOSO DO RIO GRANDE DO NORTE**”.

Participante da pesquisa:



Assinatura: \_\_\_\_\_

Pesquisadores Responsáveis: Valdicley Euflausino da Silva e Araceli Sobreira Benevides



Assinatura: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_



**Endereço:** Rua Prof. Antônio Campos, s/n - Costa e Silva. CEP: 59.633-010. Caixa Postal 70 - Mossoró – RN. Campus Central – BR 110 – KM 46. Telefones: (84) 3314-3452 – FAX: (84) 3314.3452.