

PRIMEIRAS PALAVRAS
“TOCANDO EM FRENTE”

Um projeto, uma idéia, um caminho a percorrer

*Ando devagar porque já tive pressa
Levo esse sorriso porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte, mais feliz quem sabe
Só levo a certeza de que muito pouco eu sei
Eu nada sei*

*Conhecer as manhas e as manhãs,
O sabor das massas e das maçãs,
É preciso amor pra poder pulsar,
É preciso paz pra poder sorrir,
É preciso a chuva para florir*

*Penso que cumprir a vida seja simplesmente
Compreender a marcha e ir tocando em frente
Como um velho boiadeiro levando a boiada
Eu vou tocando os dias pela longa estrada eu vou
Estrada eu sou*

*Conhecer as manhas e as manhãs,
O sabor das massas e das maçãs,
É preciso amor pra poder pulsar,
É preciso paz pra poder sorrir,
É preciso a chuva para florir*

*Todo mundo ama um dia, todo mundo chora,
Um dia a gente chega, no outro vai embora
Cada um de nós compõe a sua história
Cada ser em si carrega o dom de ser capaz
E ser feliz*

(Tocando em Frente – Almir Sater e Renato Teixeira)

Na dinâmica da vida, tocar em frente é imprescindível. Ainda mais quando se lança no árduo ofício de pesquisar. A pesquisa nasce da vontade do pesquisador em responder a si questões presentes em sua vida, em sua trajetória profissional, em seu cotidiano como pessoa inserida numa sociedade. Questões que o inquietam ao ponto de tirar-lhe o sossego, pois uma pesquisa não é fruto exclusivo de racionalidade objetiva científica, nem nasce apenas para contribuir com a ciência, embora o faça, mas resulta, também, de uma

curiosidade pessoal, da necessidade de encontrar resposta ou de perseguir uma intuição. Neste primeiro momento, pretendo explicar como tudo começou e como as questões foram se relacionando até resultar nesta dissertação.

Eu vou tocando os dias – o “eu” como opção

Quando iniciei a vida acadêmica no Curso de Filosofia, em 1996, incomodava-me, profundamente, o rigor das pesquisas, das falas, das leituras, dos métodos, enfim, o cotidiano da vida na academia. Não nego que o pensamento científico deva ser rigoroso, mas torná-lo hermético, estanque, não permite ao pesquisador mostrar seu rosto; mostrar-se como sujeito-agente da pesquisa, como aquele que em primeiro lugar participa da construção das respostas de suas inquietações.

Depois da Filosofia veio a Teologia, a Pedagogia, o Direito, que cedo abandonei, a Especialização em Metodologia de Ensino Superior e o Mestrado em Educação. E toda vez que lia trabalhos de conclusão de curso, monografias, dissertações e teses, sempre me perguntava o porquê do pesquisador se esconder atrás da terceira pessoa e/ou da primeira do plural: da subjetividade. Era recorrente o “nós pesquisamos”, “chegamos à conclusão de que”, “ele (o dado) remete a” e tantas outras expressões, que me inquietavam, pois as questões de muitos deles não eram as minhas.

Em agosto de 2006, matriculei-me no Seminário “Espaços Plurais de Aprendizagem”, componente curricular do Mestrado em Educação. Na leitura de textos indicados, encontrei-me com teses e dissertações defendidas nas décadas de 1980 e 1990 e os pesquisadores assumiam sua identidade, sua pessoalidade, e configuravam seus trabalhos de forma diferente daqueles que li durante meus cursos de graduação.

Tais leituras fizeram-me tomar uma decisão: assumir a escrita deste trabalho em primeira pessoa do singular, visando escapar do convencional presente em tantos trabalhos acadêmicos. Remeto-me a Magda Soares (1992) para esclarecer que,

[...] uma diferenciação entre o “convencional” e o “não-convencional” não é, de forma nenhuma, uma diferenciação entre o “bom” e o “mau”, entre o “antigo” e o “novo”. Na verdade, trata-se de uma diferenciação entre tipos de pesquisa, que se distinguem, fundamentalmente, segundo os seguintes elementos: o *locutor* da pesquisa, o *interlocutor* da pesquisa, e o *gênero* da pesquisa (grifos da autora – p. 122).

Percebo que não se trata apenas de fazer juízo de valores como a autora nos remete, mas acima de tudo, assumir um compromisso com as próprias escolhas, com as

questões e com a seleção de dados que fiz. Esta seria, pois, uma nova forma de olhar e interpretar a educação e o ensino, que apontam, por sua vez, para novas formas de investigar os fenômenos (SOARES, 1992).

Neste sentido, portanto, entendo que:

Metodologias “não-convencionais”, negando a possibilidade de neutralidade e objetividade, admitem o pesquisador como *locutor* – locutor já não é o referente, a terceira pessoa, já não é o “ele” (o “dado”); é o pesquisador, é o “eu” quem assume esse papel daquele que fala, que revela [...] [...] o *interlocutor* privilegiado seriam os próprios participantes pesquisados, aqueles que “participam”, aqueles com que e por quem uma “ação” é deflagrada, aqueles que informam e desvelam [...] (SOARES, 1992, p. 122 – grifos da autora).

Nessa perspectiva, penso que o acesso à pesquisa, por pessoas que não são do meio acadêmico, fica mais acessível, possibilitando melhor entendimento e, por conseguinte, maior socialização.

Na tentativa de tornar a leitura deste texto, menos exaustivo e mais atraente, decidi utilizar-me de versos de músicas e poemas para propor os títulos capitulares e os intertítulos que aparecem no corpo do texto, visando conduzir o leitor a uma relação entre a produção acadêmica e o cotidiano vivido. Penso que tal escolha não seja meramente estética, mas forma de propiciar maior reflexão ao assunto proposto para cada momento do trabalho.

Passo, agora, a relatar o percurso construtivo da presente pesquisa.

Dom de ser – justificativa

Reconheço haver certa dificuldade em discutir o Ensino Religioso no meio acadêmico, apesar do contínuo interesse que emerge da academia.¹ Refletir o tema e entender como os professores o percebem em sua vida e sua prática, em sua relação com o mundo, com a sociedade e o âmbito escolar, pode contribuir para melhor entendimento dessa disciplina enquanto área do saber, reconhecido inclusive pela legislação vigente no país, mas que se encontra envolto em inúmeras e profundas indagações.

¹ Só o Observatório da Laicidade do Estado – OLE, que integra o Núcleo de Estudos de Políticas Públicas em Direitos Humanos-NEPP-DH do Centro de Filosofia e Ciências Humanas-CFCH, da Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, divulga em seu site cinquenta pesquisas sobre o ensino religioso. Isso demonstra o interesse crescente no meio acadêmico a respeito dessa temática. Esse Observatório focaliza o processo de construção da laicidade do Estado, no Brasil e em outros países, em suas dimensões políticas, culturais e ideológicas, seus avanços e recuos. Para alcançar esse objetivo, realiza pesquisas, promove eventos acadêmicos e divulga seus resultados. Divulga, também, documentos de pessoas e grupos empenhados nessa construção, assim como trabalhos sobre a laicidade na ordem do dia (<http://www.nepp-dh.ufrj.br/ole/teses-a.php?id=18>).

Portanto, entendo o ambiente acadêmico como local propício para o desenvolvimento de tal debate, uma vez que poderá dissipar dúvidas, apontar caminhos, propor mudanças, construir conhecimento sólido e palpável sobre o tema. Justificada a necessidade do debate, que por sua vez justifica meu olhar de aluno-pesquisador sobre o tema, apresento as questões norteadoras deste trabalho.

Cada um de nós compõe a sua história - indagações

Religião e educação sempre foram categorias sócio-culturais presentes em minha vida. Nasci em uma família de tradição católica e desde cedo fui levado à igreja para integrar a comunidade de fé. Conduzido ao catecismo, aprendi os valores da vida cristã. Conduzido à escola – confessional e católica – aprendi que conhecimento se adquire no respeito às coisas de Deus/natureza, na consideração para com os outros e na estima que o ser humano, enquanto obra da divindade, possa ter por si mesmo. Nasciam nesse ambiente as primeiras indagações.

Dos 11 anos que compunham o ensino de 1º e 2º graus, como era denominado na época, somente quatro não foram cursados em escola confessional e, sim, em escolas públicas. Escolas que, no período do regime militar (década de 1970 e início da década de 1980), possuíam em seu currículo o Ensino Religioso, como componente curricular obrigatório para a escola, embora fosse facultativo pra o aluno.

Naquela época, essa era a aula mais esperada pela turma, uma vez que não seria preciso anotar nada, escrever nada. Era um momento de rezar, de participar de dinâmicas, de interação entre a professora e o eu-criança – o nós-crianças. Pequeno infante, perguntava-me por que essas aulas eram diferentes das outras, uma vez que tudo era escola? E ainda: por que a professora de Ensino Religioso me parecia sempre atenciosa, cordial, sorridente, enquanto as outras aparentavam ser serveras?

O Ensino Religioso acompanhou-me em toda trajetória de vida de aluno no ensino de 1º e 2º graus; ora parecendo como aula de catequese, ora como espaço para refletir sobre a condição humana. Em determinado momento, sendo ministrado por membros das instituições religiosas católicas onde estudei (freiras e padres), em outros, por professores “leigos”².

Ao terminar o 2º grau, resolvi prestar serviço militar. Aprovado em concurso, já

² Leigo se refere à pessoa que não faz parte da hierarquia da Igreja Católica Romana (Bispos, Padres e Diáconos) ou a religiosas (freiras) que mediante compromissos e votos tornam-se uma classe especial de pessoas dentro do cristianismo católico.

no período de escola³ (tempo de preparação para a graduação) me envolvi com as atividades da Capelania Militar⁴, onde muitos jovens como eu, militares e suas famílias reuniam-se para rezar, trocar experiências, manifestar a sua fé e religiosidade. Percebia duas classes de pessoas nas escolas militares: os que se impunham pelo respeito e amizade e os que se impunham pelo autoritarismo. A partir de minha observação e aproximação de alguns deles, notava que a maioria dos primeiros tinha uma prática religiosa e os outros, não. Seria a religião uma forma de moldar a própria postura das pessoas?

Após receber as “divisas” – insígnias de graduação⁵, fui encaminhado a um quartel para trabalhar no Serviço de Assistência Religiosa da Aeronáutica, junto a um padre. Depois de um tempo, resolvi entrar para o seminário Militar. Nutria naquele momento o desejo de ser padre-militar (Capelão). Cursei Filosofia. Durante os anos do curso havia um embate pessoal entre o crer e o não crer. E buscava responder, o que é a fé? O que é o sagrado? Por que os filósofos como, Nietzsche, Sartre e Marx, entre outros, que se professam ateus, sentiam necessidade de discutir Deus como princípio de todas as coisas? Se ele não existia, por que falar nele? Sem encontrar respostas, terminei a Filosofia e iniciei os estudos teológicos. Estava convicto de que pretendia ser padre, mas agora já não tinha certeza se queira ser padre-militar. Deixei as “divisas”. Tornei-me civil. Era, agora, apenas estudante de Teologia.

Na Teologia Cristã notava duas correntes: os que defendiam a fé dogmática como único meio de salvação e os que propagavam a idéia de tolerância, respeito ao diferente, uma salvação universalista mesmo para os que não professam a mesma fé. Indagava: por que há dois entendimentos de uma mesma realidade? A que ponto o sagrado pode ser propriedade exclusiva de um grupo “eleito”? O sagrado, o relacionamento com Deus, seria uma busca inerente ao ser humano? O que é fé? O que é religiosidade popular? Quais fatores fundamentais me faziam católico apostólico romano? A natureza seria manifestação sagrada da revelação de Deus? As questões pululavam.

Em 2003, residindo em São Paulo, fui convidado a fazer uma experiência de seis meses na Arquidiocese de Uberaba. Caso fosse de meu agrado, após o período entraria no seminário e seria ordenado diácono, depois padre. A experiência fora valiosa, mas, no ano

³ A escola a que me refiro é a Escola de Especialistas de Aeronáutica – EEAR, localizada na cidade de Guaratinguetá – SP, para onde são encaminhados todos os jovens que, aprovados em concurso, preparam-se para ser cabos e sargentos da Força Aérea Brasileira.

⁴ A Capelania Militar é uma espécie de paróquia católica dentro do quartel, onde um padre militar é o responsável. Há, em algumas unidades militares, um capelão pastor para atender aos evangélicos.

⁵ A sociedade militar está dividida em duas classes: graduados e oficiais. Na primeira encontram-se: soldado, cabo e sargento; na segunda: tenente, capitão, major, coronel, brigadeiro, general, almirantes.

seguinte, faltando trinta dias para a ordenação⁶, “deixei” a Igreja. Estava diante de questões existenciais: seria capaz de abraçar os compromissos da vida religiosa como sacerdote católico? Quem era eu?

Mudei-me para Belém-PA, lá cursei Pedagogia e, paralelamente, iniciei uma especialização em Metodologia de Ensino Superior. Mesmo sem concluir a pós-graduação *Lato Sensu*, devido à carência de profissionais na área teológica, fui convidado para ministrar aulas nos Cursos de Ciências da Religião e de Teologia, na Faculdade de Educação Teológica. Em ambos os cursos lecionei a disciplina de Didática Especial do Ensino Religioso.

Entre os alunos, percebia inúmeras tendências: um grupo entendia o Ensino Religioso como catequese, em que os valores do cristianismo deveriam prevalecer a todo e qualquer homem como via de encontro com a “felicidade”, tanto no hoje como na eternidade; para outros, o professor deveria conduzir o aluno a pensar em sua vida, em sua relação com o cosmos, com o mundo; por fim, os que pensavam que, apesar do professor de Ensino Religioso ter sua crença, ele deveria estar aberto para todas as manifestações religiosas, levando o aluno a refletir sobre tais manifestações, sobre sua inserção nestas crenças e na forma como elas possibilitavam melhoria na vida de cada um. Diante desse cenário, não cessava de perguntar: como seria o professor ideal de Ensino Religioso? Os primeiros seriam capazes de modificar sua postura? Como professor, o que poderia fazer? De que forma deveria me portar?

Quanto mais buscava bibliografias sobre a temática do Ensino Religioso – ainda que muito escassas – mais questões emergiam. Como, no Brasil, tal ensino se configurou na história da educação? Que modelos permearam a permanência desse componente curricular nas escolas? Como entender o sagrado enquanto objeto de estudo do Ensino Religioso? De que maneira o professor de Ensino Religioso se entende como professor? Qual sua formação? Como acontece sua atuação junto aos alunos? Que materiais didáticos utiliza? Qual o lugar do Ensino Religioso na escola? Qual o entendimento dos professores sobre o sagrado? Como se faz a relação religião x diversidade?

Indagando a alguns colegas professores que ministravam a disciplina em escolas públicas e/ou confessionais, percebia ausência de clareza no próprio entendimento epistemológico do que é o Ensino Religioso, o que não me permitia formar uma opinião sobre sua identidade. E, quanto mais eu lia artigos de jornais, periódicos e livros que versavam sobre o tema, mais indagações pululavam. E eram muitas. E são muitas. Parte delas trouxe

⁶ É um dos sete sacramentos da Igreja Católica. Por meio desse sacramento – cerimônia religiosa – presidida pelo bispo, o candidato torna-se diácono e, depois, padre.

para o Mestrado. Algumas, busco responder no presente trabalho, ciente das minhas limitações. Outra parte continua ocupando grande espaço de possibilidades de pesquisa, tanto para mim, quanto para outros pesquisadores que tenham a vontade de aventurar-se nesse campo ainda pouco explorado, onde muito se pode plantar e mais ainda se pode colher.

Assim, das perguntas de minha trajetória, e dos estudos realizados, parto da seguinte indagação: *qual é a identidade do Ensino Religioso?* Essa questão insere este trabalho na *Linha de Pesquisa Formação Docente e Práticas Educativas, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba.*

Compreender a marcha – objeto e objetivos da pesquisa

Constitui-se como objeto da presente pesquisa, *o Ensino Religioso*. O objetivo geral deste trabalho visa *buscar a identidade do Ensino Religioso enquanto área do conhecimento.*

Como facilitador de tal reflexão, tem-se como objetivos específicos: *contextualizar a identidade do Ensino Religioso em alguns momentos da trajetória histórica da educação no Brasil, observando, brevemente, seus desdobramentos no Estado de Minas Gerais; procurar a identidade do Ensino Religioso, a partir de seu objeto de estudo: o sagrado; refletir sobre a identidade do Ensino Religioso a partir das experiências vividas por professoras da rede estadual de ensino que atuam no município de Uberaba; contribuir para posteriores reflexões sobre a formação de professores para o Ensino Religioso.*

Delimitados os objetivos, apresento alguns esclarecimentos sobre o que penso sobre identidade.

Estrada sou – entendimento de identidade

Falar sobre identidade é tocar numa questão muito ampla, interdisciplinar. Identidade não é uma palavra que exista em si, pois está relacionada a algo ou alguém. O termo supõe diferentes conceitos e idéias, que perpassam por enfoques antropológicos, filosóficos, sociológicos e psicológicos do ser humano e da sociedade. Conduz a uma dupla dimensão: ao individual e ao coletivo.

Também a educação em sua amplitude abrange os papéis da família, da escola, das diversas organizações educativas e religiosas, as políticas públicas, enfim, os âmbitos formais e informais da tarefa educativa da sociedade. No dizer de Brandão (1987, p. 11) “a educação participa do processo de produção de crenças e idéias, de qualificações e

especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades”.

Ao falar de identidade e educação, supõe-se uma relação de mutualidade entre essas duas grandezas semânticas. Requer situar o tema a partir de teorias e práticas da e na educação, refletindo, então, sobre a identidade da própria educação. Entendo ser oportuno apresentar algumas concepções teóricas sobre identidade que abordam o processo de construção e formação do profissional. Dada a relação desse tema com o objeto de estudo que investigo – a identidade do Ensino Religioso – procuro aprofundar essa compreensão com apoio em Hall (2003).

Segundo Hall (2003, p. 8), o conceito de identidade é complexo, o que a torna difícil de ser compreendido. Talvez isso ocorra porque falar de identidade significa penetrar na subjetividade do Eu/singularidade e do Outro/coletivo, sendo que, nessa condição relacional, o ser se autodefine, situa-se no mundo interior e no exterior.

A identidade mostra-se como um construto social que se forma nas relações interativas do eu com o outro, por isso ela não é fixa, estável, acabada, porque depende do ser/agir que se constitui na dinâmica relacional do individual com o coletivo.

Nesse sentido, estando o sujeito inserido na sociedade, sob influências do seu contexto, termina sendo influenciado no seu processo de formação, no modo de pensar, ser e agir, modificando e renovando suas concepções. Porém, ao se modificar, não está apenas em função do próprio “eu”, centrado no campo da subjetividade, mas também envolvido com o outro, convivendo com experiências, saberes e concepções que influem no seu comportamento e formas de relacionamento com a sociedade.

Além disso, o sujeito está condicionado pelos acontecimentos sócio-políticos e históricos da sua própria realidade, que os contribuem para a construção, desconstrução e reconstrução da sua identidade de forma contínua e dinâmica.

Sendo uma questão de difícil compreensão, em seus estudos, Hall (2003) identifica e apresenta três tipos de concepções diferentes de identidade. Segundo o autor, a primeira consiste numa concepção individualista do indivíduo que se fazia presente desde o nascimento. Essa concepção denomina-se sujeito do Iluminismo:

O sujeito do Iluminismo estava baseado numa concepção de pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado de capacidades de razão, de consciência e de ação cujo “centro” consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo-contínuo ou “idêntico” a ele – ao longo da existência do indivíduo. O centro essencial do

eu era a identidade de uma pessoa (HALL, 2003, p. 10-11).

A segunda concepção, designada sujeito sociológico, entende a identidade a partir da interação com as demais pessoas, sendo por isso modificada pelo contato entre o eu e a sociedade.

A noção de sujeito sociológico refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e auto-suficiente, mas era formado na relação com “outras pessoas importantes para ele”, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos- a cultura- dos mundos que ele/ela habitava. [...] a identidade é formada na “interação” entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem. A identidade nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o “interior” e o “ exterior” – entre o mundo pessoal e o mundo público (HALL, 2003, p. 11).

Por último, a concepção nomeada, por Hall (2003, p. 12-13), de sujeito pós-moderno. Nessa concepção não há uma identidade fixa essencial ou permanente, o que a torna contraditória uma vez que o sujeito pode compor-se de várias identidades.

[...] A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente [...]. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia.

Na compreensão de Hall (2003), faliram as velhas identidades tidas como fixas no mundo social de antigamente, pois, diante da mudança estrutural das sociedades do século XXI, novas concepções emergem, alterando os conceitos de classe, de religião, de gênero, de sexualidade e de etnia, sendo alteradas, com isso, as identidades pessoais. O reflexo disso incide num deslocamento do sujeito, que o faz perder o sentido de si mesmo e do seu lugar no mundo social e cultural. E penso que essa inferência pode auxiliar na busca da identidade do Ensino Religioso, uma vez que, como componente curricular, ele se estabelece num tempo de constantes transformações, não escapando de ser também modificado.

Tal situação desencadeia um estado de crise, levando o sujeito a conviver com as instabilidades, incertezas, dúvidas. Em função dessa crise gerada pelas transformações de paradigmas, o sujeito passa inevitavelmente por processos de desconstrução de valores, culturas, concepções, crenças e saberes tradicionalmente incorporados, modificando, portanto, o seu ser para agregar novos modos de saber e de se construir socialmente, ou seja, de ser.

Infiro que o autor, ao analisar a questão da identidade nos tempos atuais, torna-se pontual para essa pesquisa, uma vez que traz luzes que clarificam o que acontece, também, com o Ensino Religioso. Se nos tempos atuais o sujeito assume diferentes identidades que circundam em torno do “eu”; se as identidades fixas e rígidas de outrora não se encontram em condições de identificar o indivíduo do tempo presente; se as transformações paradigmáticas que o sujeito sofre lhe possibilitam migrar para novas constituições sociais-ecônomicas-políticas-religiosas; se os processos de significados e experiências encontram-se fundamentos em inter-relações que o indivíduo constrói na sociedade, então a identidade do Ensino Religioso poderá ser buscada na História da Educação Brasileira, no sagrado enquanto seu objeto de estudo e ainda, na experiência cotidiana do professor desse componente curricular.

Longa estrada – construção da pesquisa

Num primeiro momento, pensei ambiciosamente: traçar, mesmo que por amostragem, o perfil de professores de Ensino Religioso nas cinco regiões do país. Por que perfil? Porque a intenção era buscar características que expressassem o sentido e as peculiaridades do profissional docente da área de Ensino Religioso. Logo percebi a exiguidade do tempo.

Procurei delimitar o projeto e o nomeei com o seguinte título: O professor de Ensino Religioso de escolas católicas na Arquidiocese de Uberaba: quem são e o que pensam? O objetivo era traçar o perfil do professor de instituições confessionais em determinada região. Tentei levar a cabo tal projeto. Sem êxito. Primeiramente, porque muitos não se mostravam disponíveis para participar e os poucos que se dispuseram, não devolveram os questionários. Mesmo assim, continuei com o firme propósito de investigar o Ensino Religioso.

Como aluno do Programa de Mestrado em Educação, teria de cumprir os créditos do Seminário Permanente III. Percebia que este seminário tinha um duplo objetivo: primeiro, era momento de socialização das pesquisas em andamento, em que cada aluno deveria apresentar seu projeto de pesquisa; segundo, apresentando seu trabalho aos professores do programa e aos demais colegas, o mestrando era privilegiado com as ricas contribuições de todos os participantes.

Era uma tarde de verão ensolarada, uma sexta-feira de março. Era a hora, chegara minha vez. Iniciei falando sobre minhas dificuldades e pedindo, de antemão, sugestões aos professores e colegas para dar continuidade ao meu trabalho. Estava tudo muito atrasado.

Falei da vontade de analisar o Ensino Religioso a partir das escolas confessionais católicas, mas muitos salientaram que eu iria pesquisar o óbvio. Não entendi bem, mas foi assim. No primeiro momento, não aceitei e cheguei a pensar que estavam querendo mudar meu objeto de pesquisa, até que de um dos participantes veio a idéia de que eu investigasse a escola pública. Mas os contatos com as escolas confessionais já estava em andamento. Teria de abandoná-los?

Alguns colegas, que são professores da rede pública municipal, logo falaram que não há mais Ensino Religioso em Uberaba. Aqui se fez a opção pelo ensino de Valores Humanos. E, segundo estes, no Estado seria a mesma coisa. A angústia tomou conta de mim. E agora, o que fazer? O tempo era exíguo, escasso! Teria de mudar o rumo de minha pesquisa? Não dava tempo! E agora?

Concomitantemente, a toda essa salutar inquietude, solicitei mudança de orientadora, e passei a construir o conhecimento pretendido em diálogo com a atual. E essa pesquisa foi toda construída nesse breve percurso de seis meses – maio a setembro.

Retomando a trajetória, lembro que passado o susto daquela sexta-feira, um casal de amigos convidou-me para participar de uma reunião em sua casa. Entre uma conversa e outra, alguém me notara abatido e logo mencionei minha inquietação. Uma senhora que participava do evento, me disse: “– *Ué , eu sou professora de Ensino Religioso no Estado. Aqui tem Ensino Religioso, não é Valores Humanos, não!*”

Imediatamente, lembrei-me de dois mitos da criação, um Babilônico e outro Judaico-Cristão, em que o deus, no primeiro caso Marduk, no segundo Javé, vai gerando e gerindo sua obra. Fez-se a luz! Estava a um passo de também começar minha criação. O informe começava a tomar forma. Foi então que pude definir o objeto e logo também, os objetivos desta pesquisa.

Aprendi que, na pesquisa, é fundamental entender a relação entre teoria e realidade, pois é nesse espaço que se percebe que a investigação é, ao mesmo tempo, investigação e formação. Pois, ao mesmo tempo em que “a realidade informa a teoria, essa, por sua vez, antecede e permite percebê-la, reformulá-la, dar conta dela, num processo sem fim de distanciamento e aproximação” (MINAYO, 1994, p. 92).

Assim, entendo que não é possível tomar uma decisão metodológica *a priori*, visto que a metodologia de pesquisa não possui autonomia a ponto de ser selecionada antes mesmo da formulação do problema a ser investigado. A escolha metodológica aponta o caminho a ser percorrido para a apreensão do objeto de pesquisa, para elaborar possíveis respostas ao problema formulado. Dito de outra forma, a decisão metodológica é decorrência

do problema formulado, ou melhor, daquilo que se pretende investigar. Por isso, optei por uma pesquisa teórico-empírica.

Teórica porque, segundo Demo (2000, p. 20), dedica-se "a reconstruir teoria, conceitos, idéias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos". Empírica porque "busca dados relevantes e convenientes obtidos por meio da experiência, da vivência do pesquisado, tendo como objetivo chegar a novas conclusões a partir da maturidade experimental dos outros" (DEMO, 1994, p. 36).

Diante do exposto, percebo que a metodologia empreendida num trabalho científico é fator decisivo para o alcance do objetivo da pesquisa. Assim, esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, por possibilitar melhor apreensão da multiplicidade dos sentidos, ou seja, ajudar na compreensão de mundo dos sujeitos e entender os fenômenos, segundo as perspectivas dos participantes, colaborando para situar a interpretação dos fenômenos estudados (LUDKE E ANDRÉ, 1986; MOREIRA, 2004).

A opção pela abordagem qualitativa se dá por entender que aqui a pesquisa ganha um novo significado, ou seja, ela é entendida como trajetória circular em torno do que se deseja compreender, uma vez que a preocupação não se centra nas generalizações, leis e princípios, mas busca olhar a qualidade, ou seja, os elementos significativos para o pesquisador. Desse modo, o homem compreende porque interroga as coisas com as quais vive e convive. Esse homem inserido no mundo atribui significado na relação vivida com os outros, não podendo dissociar-se dela. Assim, essa abordagem não permite conclusões, mas possibilita uma construção de resultados, uma vez que as compreensões nunca são definitivas.

Outras características que busquei neste presente trabalho foram:

1. [Ter] o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. [...]
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos. [...]
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. [...]
4. O 'significado' que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. [...]
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 11-13).

Corroborando com essa idéia e ampliando-a, Martins e Bicudo (1989) vêem o pesquisador como aquele que deve perceber a si mesmo e perceber a realidade que o cerca em termos e possibilidades.

Como procedimentos, primeiramente, realizei levantamento bibliográfico, componente obrigatório de toda pesquisa, uma vez que consiste na “atividade de localização e consulta de fontes diversas de informação escrita orientada pelo objetivo explícito de coletar materiais genéricos ou mais específicos a respeito de um tema” (LIMA, 2004, p. 38). Após as leituras que auxiliam e embasam a pesquisa realizei a coleta de narrativas.

Como sujeitos participantes têm-se três professoras que atuam em escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, precisamente no município de Uberaba, sendo que as mesmas possuem mais de dois anos na atividade. A escolha das participantes deu-se por três motivos: primeiramente por não ser uma pesquisa, predominantemente, empírica e, por conseguinte, não haver a opção de um tratamento estatístico; em segundo lugar, por ter sido este número de professoras que se disponibilizaram a participar; e, por fim, pela exiguidade do tempo. Para os que pensam objetar quanto a quantidade de três narradoras, por parecer de pouca monta, informo que meu propósito é realizar uma breve abordagem sobre a experiência vivida por professores de Ensino Religioso. Não procuro, assim, realizá-la no sentido de amostragem, mas não deixo de buscar rigor em menor abrangência.

Ao observar experiências de quem possui longa trajetória como pesquisadora, li Ecléa Bosi, que, em seu trabalho “Memória e Sociedade: lembranças de velhos,” (1994), resultado de sua tese de livre-docência na Universidade de São Paulo, sendo que a mesma selecionou oito pessoas no universo de sua pesquisa. Quero, ainda que humildemente, seguir parte de seu percurso, buscando o mesmo rigor.

Optei por coletar narrativas de mulheres-professoras, que têm em comum sua atuação na rede estadual de ensino. Sim, mulheres! Por entendê-las mais atentas à realidade, apesar de seus sonhos constantes. Por observá-las mais sensíveis, apesar da sua fortaleza. Por compreendê-las minuciosas, apesar da capacidade de verem além do horizonte. Suas participações foram voluntárias, sendo ouvidas as que demonstraram disponibilidade para participar da pesquisa. As narrativas foram coletadas nos mais diversos ambientes: às vezes no lar, outras na escola nas “janelas” das aulas, ou antes, de iniciar mais uma jornada de trabalho. Não partilhamos apenas histórias, memórias, partilhamos vida.

Assim, suas narrativas tornam-se fontes orais e documentais, sendo essas narradoras entendidas como pessoas-fontes. Entendo como pessoa-fonte aquela que, pelo conhecimento adquirido no decorrer dos anos e dedicação ao tema estudado, adquiriu competência específica quanto ao objeto pesquisado: neste caso o Ensino Religioso. Pois, “o testemunho oral das pessoas presentes em eventos, suas percepções e análises podem

esclarecer muitos aspectos ignorados e indicar fatos inexplorados do problema (CHIZZOTTI, 2003, p.17).

Entendo a narrativa na perspectiva de Benjamim (1994). Para esse autor, a narrativa constitui-se num exercício de contar, dizer, falar, não o presente, mas, o vivido, o experienciado. Mas, se surge a pergunta por que utilizar narrativa? Trago o autor para explicar:

A narrativa...é por assim dizer, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o "puro em si" da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. [...] (BENJAMIN, 1994, p. 69).

Comentando Benjamim, Bosi (1994, p. 88) afirma que “a narração é uma forma artesanal de comunicação. Ela não visa a transmitir o “em si” do acontecido, ela o tece até atingir uma forma boa. Investe sobre o objeto e o transforma”.

Vaz, Mendes e Maués (2001) apontam que a narrativa surge como uma entidade privilegiada para investigar a prática docente, por ter capacidade de apreendê-la, permitindo divulgá-la de modo que a característica central da prática seja preservada e mantida. Assim, a narrativa possibilita a caracterização, compreensão e representação da experiência humana, pois se apresenta como princípio organizador no mundo social, do seu conhecimento sobre ele e das trocas que ele mantém.

As narrativas mostram-se carregadas da subjetividade de quem as narram, uma vez que o narrador, segundo Benjamim (1994, p. 66) “retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros”; ou seja, “o narrador vence distâncias e volta para contar suas aventuras num cantinho do mundo onde suas peripécias têm significação” (BOSI, 1994, p. 84).

Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida, dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade.

Outro aspecto a ser considerado é que o trabalho com narrativas torna-se profundamente formativo, uma vez que “compartilhar a historicidade narrativa e a expressão biográfica dos fatos percorridos se converte em um elemento catártico de des-alienação individual e coletiva, que permite situar-se desde uma nova posição no mundo” (FERRER CERVERÓ, 1995, p. 178).

Para Vaz, Mendes e Maués (2001, p.3), “o emprego das narrativas de professores como objeto de investigação é fruto da insatisfação do universo educacional com o tipo de conhecimento sobre a prática e o saber docente produzido pelo paradigma processo-produto.

Pois,

Todo conhecimento necessário e vocacionalmente partilhável, quando se torna uma propriedade, submete-se ao mundo do interesse e à lógica do mercado. E, por esse desvio da vocação do saber, submete à utilidade dos negócios de compra e venda uma expressão do conhecimento humano a respeito dos mistérios da pessoa, da vida, da sociedade e do mundo, que só por ser algo com que se pensa e se dá sentido ao que se vive, não pode ser de modo algum que se possui, se compre ou se venda (BRANDÃO, 2003, p. 19).

Nesse viés, as narrativas seriam, de certa forma, um meio de vencer a mercadologia do conhecimento, visto que elas encontram suas origens na vida, nas experiências de quem narra. Benjamim detecta que num mundo pragmático privilegia-se grande quantidade de informação, mas essas pouco contribuem para um desenvolvimento pessoal, uma vez que não ocorre um acréscimo àquele que as recebe. Segundo o filósofo alemão, apesar de toda essa gama de informação, “somos pobres em histórias surpreendentes”. Isso porque “a informação reside exclusivamente no fato de ser nova e desconhecida. Ela vive para o momento da sua revelação, entrega-se a ele e depende inteiramente dele. A narrativa, pelo contrário, não se gasta” (BENJAMIN, 1994, p. 67-68).

Ainda, o autor entende o homem como produtor de histórias e afirma que ele imprime na narrativa suas próprias marcas, ou seja, as suas experiências guardadas na memória em que se mergulha para trazer à tona um ensinamento, um conselho. Assim, a narrativa torna-se um ato coletivo, à medida que partilha a experiência vivida, e é sempre evocada para atualizar o passado no presente.

Desse modo, pode-se entender que:

A principal razão para o uso da narrativa na investigação educativa é que os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que individualmente e socialmente, vivem vidas relatadas. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma como os seres humanos experimentam o mundo (CONNELLY & CLANDININ, 1995, apud VAZ, MENDES & MAUÉS, 2001, p. 4).

Isto posto, quero acrescentar algo mais: penso que todo meu trabalho compõe uma narrativa, à medida que, aos poucos, fui construindo conhecimento e narrando nesta forma escrita. Pois aqui também se apresenta, de certa forma, o eu-pesquisador, minhas

experiências, a arte de contar o que vi e vivi.

Na forma de escrever e conceber o texto, dialogo com os autores, com as narradoras sobre suas experiências no Ensino Religioso, com as professoras orientadoras, com os colegas na exposição do projeto de pesquisa; enfim, com aqueles que, de certa forma, impulsionaram-me a ir além. No entanto, quero registrar que minha subjetividade foi sendo construída a partir da subjetividade dos outros. Essa minha idéia é corroborada por Larrosa (1994, p. 48) quando afirma que: “O sentido do que somos depende das histórias que contamos e das que contamos de nós mesmos [...], em particular das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal”.

Entendendo a subjetividade como elo principal destas narrativas, penso que a questão geradora deste empreendimento é desvelada na busca da identidade que o Ensino Religioso apresenta na formação humana; percebo que meu interesse circunda os fenômenos e não os fatos. Primeiramente, porque falo de um mundo vivido, percebendo que esse mundo é o lugar onde habita o homem e o reaprender a ver este lugar consiste na aprendizagem que só é possível por meio das histórias narradas por quem vive no *locus*; em segundo lugar, porque meu interesse não se centra nos eventos, ocorrências, realidades objetivas, relações entre objetos, dados empíricos já disponíveis e apreensíveis pela experiência, mas sim no “aquilo onde algo pode tornar-se manifesto; visível em si mesmo” (MARTINS e BICUDO, 1989, p. 22).

Corroborando, tem-se que,

[...] As situações que alguém vivencia não têm, apenas, um significado em si mesmas, mas adquirem um sentido, para quem as experiencia, que se encontra relacionado à sua própria maneira de existir. [...] O sentido que uma situação tem para a própria pessoa é uma experiência íntima que geralmente escapa a observação [...] pois o ser humano não é transparente; para desvendar sua experiência o pesquisador precisa de informações a esse respeito, fornecidas pela própria pessoa (FORGHIERI, 1993, apud MOREIRA, 2004).

Destarte, minha aproximação da análise fenomenológica apóia-se em Moreira (2004, p. 107-116). Segundo esse autor, o método fenomenológico é capaz de auxiliar nas seguintes situações, quando: há necessidade de maior clareza do fenômeno selecionado; o objetivo é a descrição de certo todo que se refere a uma realidade vivenciada por alguém, a pesquisa trata do contexto da descoberta e não simplesmente de verificação de fatos.

Além disso, entendo que uma aproximação da análise fenomenológica se faz porque percebo outras características de tal método: levo em conta as vozes de quem

experiencia, percebe, concebe, dá sentido e vive o mundo; busco o significado da experiência vivida; preocupo-me com o que está ocorrendo, ou seja, com as intencionalidades e com aquilo que o outro quer dizer; atendo-me ao modo como as coisas aparecem ao homem, como ele unifica a multiplicidade de aparições, como projeta significações sobre os objetos percebidos; e ainda, porque se assume o Eu e suas experiências subjetivas como coisas em si, como parte do mundo estudado (MOREIRA, 2004).

Ressalvada a aproximação com a análise fenomenológica, as narrativas serão analisadas a partir de unidades de significado, constituídas por recortes julgados significativos à luz da interrogação central deste trabalho (MOREIRA, 2004; MARTINS E BICUDO, 1989). Esses recortes fazem-se necessários para o desvelamento mais oportuno sobre o tema em questão – a identidade do Ensino Religioso.

Só levo a certeza de que muito pouco eu sei – referencial teórico

Analisar, pesquisar, refletir o campo religioso dentro de sua heterogeneidade a partir de uma visão ampla constitui-se desafio para o Ensino Religioso enquanto área do conhecimento. Estudos dessa natureza são recentes, ocasionando inúmeras dificuldades para os pesquisadores que pretendem adentrar nessa problemática, pois possuem pouco referencial teórico e metodológico para sustentar e encaminhar suas pesquisas.

São poucos os pesquisadores pelo Brasil afora que enveredam no debate do Ensino Religioso. A maior parte se concentra em grupos de pesquisa na Região Sul do país. O atestado desta afirmativa é a formação e constituição do Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso – FONAPER, em 26 de setembro de 1995, na cidade Florianópolis, no Estado de Santa Catarina, marco representativo na discussão das questões circundantes ao Ensino Religioso. Iniciativa desvinculada de confessionalidade, que tem por “objetivo consultar, refletir, propor, deliberar e encaminhar assuntos pertinentes ao Ensino Religioso – ER” (JUNQUEIRA e WAGNER, 2004, p. 207). Outra comprovação é a criação, em 2000, do Grupo de Pesquisa Educação e Religião – Formação Docente e Educação Religiosa, sediado na Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, tendo financiamento da CAPES, contando com cerca de 30 participantes.

Neste trabalho, não adentro na polêmica que envolve a pertinência do Ensino Religioso. Penso tal assunto ser de grande importância. No entanto, o vislumbro como possibilidade de uma pesquisa *a posteriori*. Sou ciente dos inúmeros argumentos contrários

em relação ao mesmo, mas repito: fiz a opção de não evocá-los nesta pesquisa⁷.

Lembrei-me neste momento de uma metáfora ouvida em uma aula do Mestrado. Penso que ajuda a entender o vultoso número de autores que me auxiliam no diálogo. Que venha a metáfora!

Em um reino muito distante, havia um rei que gostava muito de dançar. Certo dia, convidou várias moças para um baile. A única condição para a participar era saber dançar. Chegado o dia e a hora, o salão nobre do palácio estava cheio. A música era como mágica, contagiava dos pés à cabeça; do corpo à alma. Logo, o rei começou sua maratona de dança, tomava uma donzela aqui, largava acolá, e já pegava outra. Até que em determinado momento, ao tomar uma convidada para embalar em seus braços, percebia o encaixe perfeito. A dama era leve; deixava-se conduzir ao mesmo tempo em que o conduzia. Percebeu que se tratava de um par perfeito. E preterindo as outras donzelas, dançou a noite inteira com aquela a quem fez sua rainha.

Assim também é a construção de um texto acadêmico. Chamamos muitos (autores) para a festa, podemos dançar com vários, uns por mais tempo, outros por menos, mas um nos acompanhará quase que até o fim. Portanto, autores como Azevedo (1996); Azzi (1990; 1992; 1995; 1998); Eliade (2008); Otto (2007) dentre tantos outros, que por meio de um ou mais entendimentos, auxiliam-me na reflexão histórica e epistemológica sobre o Ensino Religioso e seu objeto de estudo. No entanto, como maior colaborador, dialogo com Sérgio Junqueira (2002a; 2002b; 2003), por sua vasta pesquisa sobre o assunto. Esse autor me assiste na construção de quase todo o texto deste trabalho.

Nas análises das narrativas, não tendo a pretensão de fazer um estudo exaustivo e completo, mas fazer emergir possibilidades de reflexão a partir da experiência vivida, apóio-me nas contribuições de Freire (1987, 1993, 2001), Viesser (1994), Nóvoa (1995) e na obra conjunta produzida por Oliveira, Junqueira, Alves e Keim (2007).

No caminho metodológico sou auxiliado por Benjamim (1994), para entender as narrativas como possibilidade de apreensão do mundo e da experiência humana, complementando suas idéias a partir de Bosi (1994); Vaz, Mendes e Maués (2001). De Moreira (2004) recebo as contribuições sobre a aproximação da análise fenomenológica. De outros autores, aproveito pontos que me ajudam a clarificar o percurso da pesquisa.

⁷ Para quem deseja conhecimento sobre o tema, penso que pesquisas como a de Viviane Cristina Cândido, orientada pelo Prof. Dr. José J. Queiroz, intitulada “*O Ensino Religioso em suas fontes: uma contribuição para a Epistemologia do ER*”, dissertação defendida em 2004, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, pode contribuir muito com o esclarecimento dos argumentos contrários a aceitação do Ensino Religioso nas escolas públicas.

Conhecer as manhas e as manhãs – Alcance e relevância da pesquisa

Conforme anunciado anteriormente, este não é um estudo exaustivo e conclusivo sobre o Ensino Religioso. Reconheço as inúmeras limitações que a própria pesquisa impõe. Por exemplo: ao buscar a Identidade do Ensino Religioso em alguns momentos da história da educação brasileira, reflito apenas em alguns aspectos desses recortes históricos. No entanto, entendo que existem inúmeras outras possibilidades no que se refere a temas como: identidade, sagrado, educação e Ensino Religioso. Reflito a partir de alguns autores e reconheço haver inúmeras inferências, podendo ser, inclusive, antagônicas às aqui apresentadas no que diz respeito à análise das narrativas das professoras. As unidades de significado foram escolhidas no intuito de contribuir para uma elaboração reflexiva sobre as indagações iniciais desta pesquisa. Sei que muitas outras inferências poderão ser realizadas.

No entanto, entendo que esta investigação pode ser geradora de muitas outras, uma vez que pode contribuir na construção da epistemologia do Ensino Religioso, auxiliando na configuração do mesmo, enquanto disciplina presente nas escolas. Outra contribuição centra-se na própria reflexão sobre a formação de professores para o componente curricular em questão, a qual vai da formação específica inicial e continuada, perpassando pelas práticas pedagógicas e chega, inclusive, à elaboração de recursos didáticos. O que nesse sentido abrangeria todo o percurso da ambiência escolar.

Tocando em frente – organização do trabalho

Na busca de desvelar a identidade do Ensino Religioso, organizo o texto da presente pesquisa em três capítulos.

No primeiro, percorro, ainda que de forma panorâmica, alguns momentos da história da educação brasileira, verificando a identidade do Ensino Religioso dentro de tal trajetória, e busco fazer certa distinção do seu entendimento em cada tempo. Tento ainda, localizar o seu lugar dentro do Estado de Minas, uma vez que a parte empírica foi realizada em escolas da Rede Estadual de Ensino, em Uberaba, MG..

No segundo capítulo, debruço meu olhar sobre o sagrado enquanto objeto do Ensino Religioso. Para entender essa categoria de análise, apresento os conceitos clássicos estudados por mim nas pesquisas de Eliade (2008) e Otto (2007). Esses conceitos são ampliados pelas perspectivas de autores modernos como Chauí (2003) e Galimberti (2003),

que também me auxiliam no entendimento do sagrado e na sua contribuição para o entendimento da temática do presente trabalho.

Por fim, no terceiro capítulo, analiso as narrativas de três professoras de Ensino Religioso, a partir da sua experiência vivida no cotidiano escolar. Elaboro a análise dos dados a partir de unidades de significado, que emergem de alguns questionamentos propiciadores da formulação do problema dessa pesquisa. Essas unidades ajudam a entender como as relações professor-aluno auxiliam na configuração de uma identidade para o Ensino Religioso.

No *corpus* das análises, evoco as narrativas em recortes, visto que em anexo são apresentadas na íntegra. Na transcrição das falas, mantive o tom coloquial das narradoras, apesar de alguns ajustes gramaticais, sem, no entanto, prejudicar o sentido do que foi dito e registrado.

A divisão da análise em unidades de significado dá-se estritamente por motivo didático, sendo que em alguns momentos se percebe que algo já mencionado volta a emergir no texto. Penso que isso seja fruto da própria aproximação da análise fenomenológica, o que não permite fragmentar o todo mas, pelo contrário, a partir do fragmento se chegar ao sentido do fenômeno.

Desse modo, compreendo que o caminho se faz caminhando, por isso, diante da estrada que se configura em minha frente, utilizo a afirmação do oráculo popularmente atribuída a Sócrates: “Só sei que nada sei”. Se remotas e desgastadas pelo uso, essas palavras já não produzem eco, recorro aos poetas de nosso tempo que a retomam na epígrafe desta introdução e, com eles, repito:

Só levo a certeza de que muito pouco eu sei

Eu nada sei.