Maria Elisabete Gonçalves Lourenço Delgado

JOÃO NABAIS

SEMENTES DE MUDANÇA

F.L.U.P
2006

Maria Elisabete Gonçalves Lourenço Delgado

JOÃO NABAIS

SEMENTES DE MUDANÇA

F.L.U.P
2006

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto, no âmbito do Mestrado de História da Educação, realizada sob a orientação do Professor Doutor Luís Alberto Marques Alves

AGRADECIMENTOS

Agradeço

- à Vida, pelas experiências que me tem proporcionado,
- aos meus pais, por acreditarem em mim,
- aos meus filhos, por serem raios de sol na minha vida,
- ao Professor Luís Alberto Alves, pela dedicação, carinho e apoio dados no decurso destes dois anos,
- ao Doutor Inácio Casinhas por me abrir as portas do Colégio Vasco da Gama, fazendo-me sentir uma convidada especial,
- ao senhor Justo Nabais, por confiar no meu trabalho e pela sua total disponibilidade em me apoiar,
- à D. Cecília, esposa do sr. Justo, pela afabilidade e delicadeza com que me presenteou,
- aos meus depoentes, por aceitarem ser entrevistados por mim e me terem concedido o seu tempo com amabilidade e carinho,
- à Diana, à Joana Miranda, à Joana Sequeira, à Luísa e à Olga pelo apoio prestado,
- às senhoras funcionárias da Biblioteca Municipal do Porto e da Biblioteca da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pela disponibilidade que me dedicaram,
- às colegas de Mestrado que caminharam ao meu lado nestes dois anos.

Índice:

Introdução 9
1Roteiro de percursos significativos 37
1.1 Aldeia do Bispo 37
1.2 Évora 38
1.3 Elvas 40
1.4 Regresso a Évora 42
1.5 Elvas: 2ª etapa 43
1.6 Retorno a Lovaina 85
1.7 Évora 86
2 O desencanto 99
3 A metamorfose - Um misto de realidade e ficção 107
4 O Pedagogo - Um homem de causas 131
5 A Obra - o Colégio Vasco da Gama em Meleças 151
6 Interlúdio: O homem – o marido 161
7 Uma escola de sucesso 163
8 Metodologia inovadora – Material Cuisenaire 175
9 Promoção da curiosidade 193
10 Um homem de vanguarda 203
11 Educação: mito ou realidade? 229
Conclusão 245
Referências bibliográficas 251
Anexos 275

Índice de Imagens

Fig. 1 Solar das Tílias 151

Fig. 2 Crianças a trabalharem com material Cuisenaire 188

Fig. 3 Colégio Vasco de Gama (vista aérea) 245

INTRODUÇÃO

> "É assim: para cada verdade, o contrário é igualmente verdade! Mais concretamente: uma verdade apenas se deixa exprimir e envolver em palavras quando é parcial. Tudo o que pode ser pensado com o pensamento ou dito com palavras é parcial, tudo é parcial, tudo é metade, a tudo falta totalidade, integralidade, unidade.
>
> (…) Também no teu grande mestre, prefiro a coisa à palavra, a sua acção e vida são mais importantes que o seu discurso, os gestos das suas mãos mais importantes que as suas ideias. Não vejo a sua grandeza no falar ou no pensar, apenas no agir, no viver"[1].

A presente tese de Mestrado em História da Educação tem como objectivo investigar a vida de um pedagogo, que desempenhou um papel relevante na Educação do nosso país. Trata-se do Dr. João António Nabais, fundador do Colégio Vasco da Gama, em Meleças, no concelho de Sintra.

João Nabais foi um homem que deixou marcas da sua presença em diversos locais por onde passou e viveu, e é no rasto desses vestígios que pretendemos realizar esta investigação.

A dissertação intitula-se *JOÃO ANTÓNIO NABAIS – Sementes de Mudança* e pretendemos, com ela, relembrar a memória de um homem que foi um inovador em Educação, no nosso país.

Como, pelo que pudemos averiguar, não existe, no nosso país, nenhuma biografia pormenorizada deste pedagogo, considerámos ser pertinente tentar seguir o seu percurso e perceber, até que ponto, a sua influência se mantém, ainda hoje, visível.

Pretendemos, desta forma, dar a conhecer quem foi João Nabais e verificar a aplicabilidade da sua pedagogia, na actualidade. Sentimo-nos atraídos por este homem ao ler, em *Asas Cortadas* [2]:

"…Pois eu, desta vez, também fui à serra (…) subir, metro a metro, o difícil, o que custa, o que os outros não sobem, deixando cá em baixo, o comodismo e a vida fácil, as misérias dos corpos e a mesquinhez dos espíritos, as mexeriquices provincianas e malévolas do «diz tu, direi eu»; subir metro a metro, numa ânsia insaciável de ganhar os

[1] HESSE, Hermann - *Siddharta*, 7ª ed., Lisboa: Editorial Notícias, 2002, pp. 144 e 150.

[2] Segundo observação de João Nabais, a obra *Asas Cortadas*, de sua autoria, consiste numa compilação de textos que, à excepção do último, foram publicados no semanário *Correio Elvense*, entre 1942 e 1944. O último texto é o texto inédito de uma Conferência pronunciada em Janeiro de 1944, no Salão Nobre da Biblioteca "Públia Hortênsia", em Elvas, a convite da Câmara Municipal. Estas publicações tiveram lugar enquanto João Nabais era ainda sacerdote e foi nessa qualidade que escreveu estes artigos, de opinião, para o referido jornal.

cimos, de atingir o inacessível, de deixar os passos marcados nas neves eternas, de chegar onde apenas chegam as almas grandes e simples dos pastores; tudo isto, leitor amigo, encerra um encanto e esconde um prazer tão espiritual que a poucos é dado experimentar. (…) A solidão dos altos cumes, o silêncio daqueles cimos graníticos, acorda na alma vibrações de espiritualidade, acordes de recolhimento, harmonias de oração. Como é diferente o mundo visto lá do alto! (…) As almas elevam-se numa ascensão de pureza e justiça, de paz e bondade, para os altos cimos daquele Ideal sempre tão alto, sempre tão belo, que é Deus. (…) Foi, por isso, que, por momentos, senti a veleidade, naqueles altos cimos, de arrastar para lá a humanidade pelos cabelos… Elevá-la-ia acima da vil matéria, das ruins discórdias, dos ódios e egoísmos ferozes, das lutas e batalhas sangrentas. (…) porque, talvez, lá em cima, naqueles altos píncaros nevados, se tenha refugiado, pertinho de Deus, a simbólica, branca e tímida pomba da Paz!" [3].

Parece-nos inferir, nas entrelinhas desta reflexão, que o sentido da vida de João Nabais teria sido o desejo de agir, de transformar, de contribuir, de alguma forma, para o aperfeiçoamento do ser humano, no sentido de uma tomada de consciência da virtude resultante de uma Humanidade espiritualmente mais rica.

Não foi por acaso que desejou licenciar-se em Psicologia e que, a partir de uma dada altura do seu percurso, após ter abandonado o sacerdócio, a educação dos mais novos se tivesse tornado, o seu grande investimento e aposta de vida.

Pretendemos, assim, percepcionar qual o valor que João Nabais atribui à educação, no quadro da regeneração da sociedade, bem como as estratégias pedagógicas que privilegia. O seu desejo de intervenção e concretização é acentuado e objectivado quando acrescenta, já não a propósito da serra, mas do mar:

"*Agora encontro-me junto do mar. Mudei de cenário, mudou a paisagem. Em vez do subir da montanha, é o ondular da planície marítima. (…) Aqui, tudo é chão, tudo igual, à altura dos meus olhos. (…) Porém, abaixo desta planície, ondulada pelas águas inquietas do oceano, por baixo das cristas das ondas rendadas de espuma, eu adivinho os abismos insondáveis do mar. E, para além da linha uniforme e nevoeirenta que me fecha o horizonte, «onde se juntam céus e mares» – eu sinto a vastidão do oceano, a chamar-me, num sonho de aventura. Diante de mim, - que me fico na areia da praia, entre a gente – passam caravelas levadas pelo vento e arrastadas para o «Mar Tenebroso». (…) Sinto desejos de lhes gritar que esperem por mim, que me levem…*

[3] NABAIS, João António - *Asas Cortadas*, Meleças, 1990, pp. 100-101. Optámos por colocar as citações referentes a excertos de textos produzidos por João Nabais em itálico, para as diferenciar das restantes citações.

«…Mais vale andar no mar alto

Do que nas bocas do mundo…»

Não me ouvem. Tenho de me resignar a ser um dos que ficam.

E ficarei…

Mas não de braços cruzados, indiferentes ou caídos, de vencido.

Ficarei para ser voz a clamar nesta "ocidental praia lusitana", tão cheia de corpos estendidos, a materializarem-se à torradeira do sol, e deserta de almas que sonham com a aventura duma caravela.

Ficarei…

… Mas para, depois de passado o Cabo das Tormentas e contando com muito Cabo Não, deitar a minha alma na fogueira do Amor de Cristo, centro e base da única e verdadeira Ordem Nova"[4].

João Nabais afigura-se-nos, nestas suas palavras, um homem desejoso de alcançar novos horizontes e, com um ardor de aventureiro, disposto a enfrentar os obstáculos e dificuldades que antevê virem a existir e a apresentar-se como entraves à concretização dos seus desejos. Os excertos parecem-nos reveladores da sua sensibilidade, do seu carácter humanista atento ao que o rodeava, do seu espírito aventureiro, inquieto e reflexivo, característico daqueles que querem ir mais além, o que legitima a nossa vontade de realizar esta investigação.

Na verdade, o que nos propomos realizar é tentar *seguir os passos* deste homem que não se conformou com a comodidade e a passividade da vida, e procurou ser diferente, inovar, experienciar. Pretendemos investigar o seu percurso de vida, alguns dos seus sonhos e a forma como os concretizou, como venceu as dificuldades e ultrapassou as barreiras vencendo os desafios e como, ao longo da vida, foi avançando e conquistando, cada vez mais campo de acção.

Pareceu-nos uma aposta interessante e enriquecedora, na medida em que João Nabais se nos afigura uma pessoa com uma experiência de vida que não nos deixou indiferentes. Detentor de uma vivência multifacetada, atento e sensível ao que se passava em seu redor, os seus interesses abrangeram uma pluralidade de domínios, como teremos oportunidade de verificar no decurso desta dissertação, na qual pretendemos percepcionar o seu projecto de vida, integrado num desejo de renovação e de reforma e apreender um olhar que consegue ver para lá do horizonte.

[4] *Idem*, pp. 101-102.

Os procedimentos a utilizar serão inseridos numa opção metodológica de natureza qualitativa, em que privilegiámos a abordagem biográfica e pretendem ser um projecto de enriquecimento de formação pessoal e profissional. O contacto com este humanista e pedagogo irá, sem dúvida, contribuir para um aprofundamento da reflexão sobre o papel do professor e da educação.

Desejamos relembrar uma pessoa que ousou sonhar e que trabalhou para que os seus sonhos se concretizassem e se tornassem realidade. Trata-se de um homem que não se limitou a pensamentos e reflexões de carácter empírico, mas que teve um papel interventivo na área da Educação e que ousou implementar práticas pedagógicas inovadoras, em que acreditava. Daí a razão do título desta dissertação: João Nabais semeou inovação e os seus frutos estão, ainda, a ser colhidos, no presente.

Parece-nos, também, que este trabalho poderá ser o ponto de partida para que mais investigadores se venham a interessar por este homem e aprofundar outros aspectos da sua obra: Uma "história de vida, seja ela directa ou indirecta, poderá ser considerada como uma primeira "versão" da realidade. Primeira versão e também, certamente, versão primeira, essencial, uma vez que constitui um documento de primeira-mão, emanado do principal interessado. Mas poderá, a partir desta versão, proceder-se a toda uma série de «tratamentos» de dados e de análises complementares" [5].

A presente dissertação é, desta forma, uma tentativa de dar um primeiro passo nesse sentido, fazendo nossas as palavras de Lao-Tzu, representante da corrente taoista do pensamento chinês, ao afirmar que uma grande viagem começa sempre com o primeiro passo:

"…A torre de nove andares
nasce de um montículo de terra.
A viagem de mil milhas
Começa diante dos teus pés…" [6]

De facto, a experiência de vida de uma pessoa com uma vivência tão multifacetada e abrangente como foi a de João Nabais não cabe, de forma exaustiva, numa dissertação de Mestrado, na medida em que tivemos que nos focalizar em aspectos pontuais da sua vida e obra.

[5] POIRIER, Jean; CLAPIER-VALLADON, Simone; RAYBAUT, Paul - *Histórias de Vida: Teoria e Prática*, 2ª ed., Ed. Celta Editora, 1999, p. 35.
[6] LAO-TZU - *Tao-Te King. O Livro do Sentido e da Vida*, (Texto e comentário de Richard Wilhelm), 9ª ed, Ed. Pensamento, 2001, p. 103.

METODOLOGIA

"Há doenças piores que as doenças,
Há dores que não doem, nem na alma
Mas que são dolorosas mais que as outras.
Há angústias sonhadas mais reais
Que as que a vida nos traz, há sensações
Sentidas só com imaginá-las
Que são mais nossas do que a própria vida.
Há tanta coisa que, sem existir,
Existe, existe demoradamente,
E demoradamente é nossa e nós…
Por sobre o verde turvo do amplo rio
Os circunflexos brancos das gaivotas…
Por sobre a alma o adejar inútil
Do que não foi, nem pode ser, e é tudo.
Dá-me mais vinho, porque a vida é nada"[7].

Iniciamos este capítulo com um poema de Fernando Pessoa por nos parecer sintetizar, de forma assaz exemplar, a complexidade existente na interioridade humana, pelo que, a elaboração de uma biografia será sempre algo de redutor, incompleto e subjectivo.

Foi com esta consciência que pretendemos dar visibilidade à vivência de uma pessoa que consideramos ter sido, além de um homem com muito mérito, a nível pessoal, um pedagogo que teve um papel activo na Educação, em Portugal.

Partimos, assim, à aventura de um contacto mais próximo com João Nabais, no sentido de descobrir alguns aspectos da sua vivência pessoal e profissional e qual o seu aporte pedagógico no sistema educativo nacional. Desta feita, propusemo-nos realizar uma biografia enquadrada no âmbito do contexto epistemológico das Histórias de vida e a nossa reflexão irá centrar-se, sobretudo, na vertente da vivência profissional.

Para o efeito, este trabalho consistirá, por um lado, na análise da bibliografia produzida pelo pedagogo e, por outro lado, na recolha de informação baseada em testemunhos orais de pessoas que tiveram o privilégio de o conhecer e de privar com ele, a fim de recolher informação sobre a sua vivência em diversos locais onde viveu e deixou vestígios da sua presença.

Além de ter tido um papel activo e interventivo a nível de inovações e práticas pedagógicas, de reconhecido mérito, João Nabais foi fundador do Colégio Vasco da Gama, situado em Meleças, no concelho de Sintra onde introduziu, em Portugal, o método "Cuisenaire" para o ensino da Matemática[8].

---

[7] PESSOA, Fernando - *OBRA POÉTICA*, I Vol., (org.) João Gaspar Simões, Ed. Circulo de Leitores, 1986, p. 269.
[8] Método pedagógico concebido por Georges Cuisenaire, professor do ensino primário belga, que produziu materiais pedagógicos para uma aprendizagem pró-activa e lúdica da Matemática.

Para tal, desenvolvemos uma investigação baseada nas seguintes etapas:

I – Recolha de fontes:

1. Entrevistas - Mediante o recurso a entrevistas pretendemos utilizar: "a memória individual como fonte para esclarecer traços importantes do passado"[9] e da personalidade de João Nabais.

Conscientes de que os factos históricos e vivências interpessoais marcam de modo diferente os indivíduos, em função de especificidades como "a cultura do depoente (oral ou escrita), o seu tipo de envolvimento, os pontos de vista pré existentes, as repercussões na sua existência [e que] tudo isso faz com que as memórias conservadas (ou construídas a posteriori) sobre uma determinada situação possam conter lembranças de situações vividas a diferentes níveis pela testemunha"[10], é ao nível da história como vivência pessoal que pretendemos dar voz aos nossos depoentes.

Assim, procedemos à recolha de fontes orais, utilizando o método da entrevista – "a fonte documental é o suporte áudio e a transcrição das entrevistas"[11], dado que: "a oralidade «cativada» só se transforma numa fonte acessível quando é «reconvertida» em documento escrito"[12] . Organizámos, para o efeito, um arquivo oral[13], no qual constam as seguintes rubricas: ID, identificação do depoente, declaração de consentimento, sumário, registo e transcrição de cada uma das entrevistas.

As entrevistas foram conduzidas numa perspectiva semi-directiva, no sentido de conduzirmos a investigação de acordo com os objectivos que nos propusemos atingir, tendo, para o efeito, estabelecido previamente um protocolo no qual se procedeu à formalização dos procedimentos de ambas as partes.

Procurámos manter a neutralidade e isenção exigidas a um investigador sem descurarmos a importância da observação e análise crítica distanciadas, dado que "a interpretação é essencial. A interacção simbólica assume o paradigma conceptual, ocupando o lugar dos instintos, dos traços de personalidade, dos motivos inconscientes, das necessidades de estatuto socioeconómico, das obrigações inerentes aos papéis, das normas culturais, dos mecanismos sociais de controlo ou do meio ambiente físico. Estes factores são alguns dos construtos em que os cientistas sociais se baseiam, na tentativa de compreender e prever o comportamento. O interaccionista simbólico não nega a utilidade

[9] VIDIGAL, Luís - *Os testemunhos orais na escola*, 1ª ed., Porto: Ed. Asa, 1996, p. 19.
[10] *Ibidem*.
[11] *Idem*, p. 69.
[12] *Idem*, p. 73.
[13] Cf.: CD-Room em Anexo.

destes construtos teóricos; contudo, eles só são relevantes para compreender o comportamento, na medida em que estejam presentes e afectem o processo de definição"[14].

Dois depoentes fundamentais para a realização desta investigação foram o senhor Justo Nabais, irmão mais novo de João Nabais e que - jus seja feito ao seu nome - muito se alegrou em fazer justiça à memoria do seu irmão, e o senhor Doutor Inácio Casinhas, sucessor de João Nabais na Direcção do Colégio Vasco da Gama, na medida em que nos proporcionaram uma aproximação de carácter estrutural do percurso de vida de João Nabais. Os restantes nove depoentes, Sr. Cónego Lourenço Chorão Lavajo, Sr. Reinaldo dos Santos Pires, Dra. Isabel Saldanha da Gama da Costa Martins, Dra. Maria Leonida Fernandes Faria, Dra. Maria de Fátima Lopes Domingues Rodrigues Casinhas, Sr. Engenheiro Roberto Artur da Luz Carneiro, Dra. Maria Dulce de Almeida Lavajo Freitas de Sousa, Sr. Padre Mário de Brito Aparício Pereira e Sr. Padre José Carlos da Silva, permitiram-nos proceder a uma validação das metodologias e práticas pedagógicas de João Nabais e obter uma percepção mais global da sua personalidade.

2. Inventário bibliográfico:

2.1. Espólio de João Nabais - Procedemos à leitura e estudo do conteúdo da bibliografia do espólio de João Nabais.

A referida bibliografia não se encontra disponível no circuito do mercado editorial português, sendo a reedição das suas obras exclusiva do Colégio Vasco da Gama e da tipografia de que o Sr. Justo Nabais é proprietário, que mantêm os Currículos Próprios introduzidos, no colégio, pelo seu fundador.

As restantes publicações do autor, designadamente em periódicos e jornais, foram encontradas na Biblioteca Nacional, em Lisboa e na Biblioteca Municipal do Porto.

2.2. Outras fontes documentais - Recorremos a outros tipos de fontes documentais, tais como, publicações, alvará do colégio Vasco da Gama, apontamentos manuscritos, poemas, opúsculos e fotografias.[15]

Através da análise do conteúdo destas fontes foi-nos possível aceder de forma directa ao pensamento pedagógico deste pedagogo e apreender, na primeira pessoa, alguns rasgos da sua interioridade. Por outro lado, as fotografias permitiram-nos penetrar em aspectos que muito dificilmente outra fonte pode alcançar, dando-nos indicações interessantes sobre a evolução do espaço físico do Colégio Vasco da Gama. A fotografia intervém, em grande

[14] BOGDAN, Robert; BIRKEN, Sari – "*Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução às Teorias e aos Métodos*", Porto: Porto Editora, p. 56.

[15] Os cadernos de apontamentos foram-nos facultados pelo Sr. Justo Nabais e as fotografias do Colégio Vasco da Gama, pelo Sr. Dr. Inácio Casinhas.

parte, num espaço privado que se tem vindo a tornar uma componente importante no alargamento das fontes para a história. Além do interesse de fonte documental, nas imagens reside também o prazer estético, diríamos mesmo erótico de desvendar para além do visível. Barthes defende que o espaço privado da imagem e da escrita apresentam um lado irracional e involuntário que já não está dependente dos complexos jogos sociais, deixando em aberto todos os significados.[16]

Ao procedermos ao cruzamento de fontes, tivemos a oportunidade de confrontar momentos significativos da vida pessoal de João Nabais, o que nos permitiu reconstruir a sua vivência de forma mais consistente.

No sentido de evitar deixarmo-nos influenciar, a nós próprios, pelas circunstâncias envolventes, devido à reciprocidade de influências que se podem desenvolver no decurso de uma investigação, elaborámos, de forma sistemática, notas de campo, que verificámos de extrema oportunidade na manutenção de um distanciamento de nós próprios aquando da redacção da investigação, de modo a não nos afastarmos do nosso papel de observadores. Tentámos não esquecer o conselho de que: "de modo a realizar um bom estudo, você deve ser auto-reflexivo e manter um registo preciso dos métodos, procedimentos e das análises que se desenvolvem. É difícil encontrar um equilíbrio entre a parte descritiva e a parte reflexiva do material. Alguns investigadores excedem-se no lado reflexivo e escrevem as suas autobiografias. É importante lembrar que as reflexões são um meio para a realização de um estudo melhor, e não um fim em si próprias"[17].

A recolha de fontes, a análise e estudo dos dados foram, assim, direccionados de forma a recolhermos informações que nos permitissem reconstituir uma história de vida, procurando dar resposta a duas questões: Quem foi João Nabais e qual a sua contribuição para a Educação e pensamento pedagógico, em Portugal?

Para o efeito, procurámos mediante o estudo de conteúdo, identificar o pensamento pedagógico de João Nabais, perceber as suas ideias e metodologias, tendo em vista um melhor entendimento e compreensão das suas estratégias pedagógicas, didácticas e educativas.

[16] Cf.: BARTHES, Roland - *A Câmara Clara*, Lisboa: Edições 70, 1981.
[17] BOGDAN, Robert; BIRKEN, Sari, *ob.cit*., pp. 164-165.

BIOGRAFIA

"Se depois de eu morrer, quiserem escrever a minha biografia,
Não há nada mais simples.
Tem só duas datas – a da minha nascença e a da minha morte.

Entre uma e outra coisa todos os dias são meus.

Sou fácil de definir.
Vivi como um danado.
Amei as coisas sem sentimentalidade nenhuma.
Nunca tive um desejo que não pudesse realizar, porque nunca ceguei.
Mesmo ouvir nunca foi para mim senão um acompanhamento de ver.
Compreendi que as coisas são reais e todas diferentes umas das outras;
Compreendi isto com os olhos, nunca com o pensamento.
Compreender isto com o pensamento seria achá-las todas iguais.
Um dia deu-me o sono como a qualquer criança.
Fechei os olhos e dormi"[18]

(…)

Fernando Pessoa, sob o heterónimo de *Alberto Caeiro*

Segundo Marc Fumaroli[19], distinguem-se duas grandes idades da biografia: a primeira que vai desde a Antiguidade até à Idade Moderna e que corresponde à escrita de Vidas e a segunda, com início na Idade Moderna correspondendo ao aparecimento da Biografia propriamente dita. A grande diferença entre as duas consistiria na selecção dos sujeitos biografados, sendo que o primeiro período estaria ligado a histórias de vida tendo como unidade de medida o "bio", ciclo vital completo que vai desde o nascimento até à morte e pressupõe uma filtragem severa daqueles que acederiam à imortalidade.

A biografia enquanto género difundido à volta da noção de bio pretendia não apenas retratar a vida, mas uma maneira de viver. Nesse sentido, a escolha do sujeito biografado era imposta ao autor por uma espécie de reconhecimento colectivo e a biografia limitar-se-á, durante um longo período, a escolher o percurso de homens ilustres, em detrimento do homem comum.

Esta primeira fase corresponde à Idade Heróica da biografia e tem como função essencial uma função de identificação. Serve de discurso de virtudes e de modelo moral

[18] PESSOA, Fernando (1986), *ob. cit.*, p. 155.
[19] Cf. : DOSSE, François - *Le Pari Biographique – Écrire une Vie*, Paris: Éditions La Découverte, 2005.

edificado para educar e transmitir os valores dominantes às gerações futuras. O género biográfico participa então de um regime de historicidade no qual o futuro é encarado como uma continuidade dos modelos existentes, que tenderiam a reproduzir-se *ad eternum*. Inscreve-se, durante este longo período, no estrito respeito duma tradição que se organiza na Antiguidade à volta de valores heróicos e, posteriormente, com o Cristianismo, passam a ser os valores religiosos que se divulgam como modelo de vidas exemplares.

A tendência que remete a biografia para a esfera do julgamento a partir do qual se avalia determinada atitude, tendo em vista a transmissão de valores edificantes para as gerações vindouras será um traço fundamental que se encontra ao longo do percurso histórico do género biográfico.

Com a ruptura moderna são alteradas as leis desta selecção. Segue-se um segundo tempo de escritura biográfica que corresponde simultaneamente a um momento histórico e a uma abordagem actual do género, que consiste em descentralizar o interesse que até então recaía sobre a singularidade do percurso tratado, para o considerar como representativo de um grupo mais abrangente[20]. Trata-se do modelo de biografia modal que visa, através de uma figura particular, retraçar o tipo que ela encarna. O indivíduo só tem valor na medida em que ilustra o colectivo e o singular torna-se uma forma de aceder ao geral, apresentando o comportamento médio de determinadas categorias sociais, num dado momento. A biografia passa, então, a ser um meio privilegiado de aceder ao universal.

Esta ruptura ocorre nos finais do século XIX, com o advento das Ciências Sociais, designadamente a Sociologia e a Antropologia, que pretendem romper com a tradição académica convencional e encontrar um lugar no campo da legitimidade científica. A Sociologia pretende elucidar fenómenos a partir de esquemas explicativos evidenciando lógicas meramente societais.[21] Em nome desta ruptura epistemológica, a Sociologia de Durkheim pretende extinguir a figura do pesquisador baseado no estrito objectivismo do seu método. O objecto passa a ser observado segundo o princípio de que "os factos sociais são coisas"[22] e que estas se manifestam pela tensão que exercem sobre o indivíduo: "Est

[20] Uma crítica ao privilégio atribuído aos estratos sociais mais elevados da sociedade suscitou uma historiografia que orientou o seu olhar para as massas e as lógicas colectivas, tendo a escola dos Annales, iniciada por Lucien Febvre que dirigido um projecto, entre 1944 e 1956, (Cf. DOSSE François, *ob. cit.*, p. 407) que contribuiu largamente para esta reavaliação dos *sem voz* da História, dos que só deixaram marcas indirectas.

[21] Os trabalhos de pesquisa orientam-se para o estudo das alterações sociais e os problemas delas decorrentes. É com a escola de Chicago, que data de finais do século XIX e com a constituição de um departamento de Sociologia, em 1892, que se passam a usar fontes com vista a uma abordagem qualitativa. Esta metodologia passou a servir de modelo para pesquisas ulteriores que tinham como objectivo o estudo das relações recíprocas entre os indivíduos e o respectivo meio envolvente.

[22] DURKHEIM, Émile – "Les Règles de la méthode sociologique" (1895), PUF, 1963 *in* DOSSE François, *ob.cit*, p. 215.

fait social toute manière de faire, fixée ou non, susceptible d'exercer sur l'individu une contrainte extérieure ou bien encore qui est générale dans l'étendue d'une société donnée, tout en ayant une existence propre, indépendante de ses manifestations individuelles"[23].

Partindo deste princípio, as práticas sociais, jurídicas, morais, económicas e pedagógicas passam a ser encaradas numa relação de causalidade, tal como o cientista observa o seu campo de acção, e o ser humano passa a ser encarado como uma coisa de que a sociedade dispõe sendo "a consciência individual (…) uma simples dependência do tipo colectivo de que segue todos os movimentos"[24]. A partir destes princípios, a pessoa enquanto ser individual perde toda a pertinência e, neste contexto, a biografia baseia-se numa (ou nesta) nova epistemologia: "La démocratie égalitariste a relegué le Temps des Vies au magasin dês défroques historiques. Elle ne connaît plus de lui que sa fille toujours souriante, active et pressée : l'Actualité"[25] .

As histórias de vida passam a constituir um elemento de pesquisa em Ciências Humanas e o investigador deve explicitar se a sua pesquisa biográfica pretende realizar uma "transmissão fiel do nível consciente individual, ou (…) quer aceder a um nível sociológico (…) o texto pode prolongar-se em análises de tipo psicológico ou sociológico"[26].

Nos tempos actuais, mais sensíveis às manifestações da singularidade, a biografia é não só legitimada mas transformada num género mais reflexivo. Historiadores, sociólogos, antropólogos e psicanalistas transpõem o tabu do género biográfico e abrem caminho para a era da hermenêutica, a era da reflexividade. A interrogação sobre o que é o sujeito e os seus processos de subjectividade passam a alimentar a escrita biográfica.[27] Não se trata já

---

[23] *Ibidem*.
[24] DURKHEIM, Émile – "Da divisão do trabalho social", *in* DOSSE François, *ob. cit.*, p. 216
[25] DOSSE, François, *ob. cit*, p. 9.
[26] POIRIER, Jean; CLAPIER-VALLADON, Simone; RAYBAUT, Paul - *Histórias de Vida – Teoria e Prática*, 2ªed., Oeiras: Editora Celta, 1999, p. 91.
[27] Para uma contextualização da interrogação sobre quem é o sujeito e os seus processos de subjectivação, parece-nos importante definir alguns conceitos relativamente ao desenvolvimento da abordagem do Ser. A psicologia ocidental assenta em dois processos que Freud definiu como primário e secundário.
O processo primário está associado ao Id, aos instintos, ao corpo, às emoções e ao inconsciente. É o designado Eu interior, que normalmente funciona inconsciente e automaticamente e se serve, em grande medida, do sistema nervoso vegetativo. Contém o equilíbrio (homeostase), produz a energia necessária à actividade e desempenha o papel de governante do indivíduo. O processo secundário está associado ao ego, à mente consciente, racional. Corresponde ao Eu exterior e actua amplamente no plano do consciente. Coordena o organismo com o mundo externo, por intermédio dos cinco sentidos, dos órgãos de locomoção (pernas) e dos órgãos transportadores (braços) e serve o sistema nervoso central. O ego é a camada do Eu mais racional e de desenvolvimento mais recente. É responsável pelo pensamento lógico, racional e consciente, aquele que propõe objectivos e desenvolve estratégias com que o Eu encara o mundo. O ego é a máscara que se apresenta ao mundo (e frequentemente ao próprio). O papel que se desempenha no palco da vida. É a parte de nós mesmos com que mais rápida e facilmente nos identificamos, a pessoa que julgamos ser. Para Freud, o processo secundário era mais elevado e superior, pois considerava o Eu-interior como uma fonte inquietante de forças destrutivas, a serem analisadas e dominadas: "onde estava o Id, deverá ficar o Ego". Outros, depois de Freud, enfatizaram, por vezes, a maior importância do processo

primário. Toda a psicologia ocidental subsequente, baseada na estrutura destes dois processos, coloca um buraco no centro do EU, que se encontrará dividido entre o seu Ego, exterior (domínio da aparência) e a sua vida interior (domínio da essência). Desta forma, os processos primário e secundário disputam entre si o controlo e a expressão. Com esta dualidade, nem a razão, nem as emoções podem apelar a algo para lá delas. Não têm outra fonte comum através da qual possam ser integradas e transformadas. Não têm dimensão transpessoal.

Ao contrário de Freud, que considerava o Ego o princípio dominante e organizador da personalidade e, portanto, a consciência como a chave da integração pessoal, Jung descreve o Eu como abarcando tanto a mente consciente como a inconsciente "tanto o centro como a circunferência" da pessoa. Para este autor, o Eu-interior era considerado fonte de profunda sabedoria e energia vital, uma vez que considera que todas as faculdades intuitivas, emocionais e "sobrenaturais" estão enraizadas no espírito inconsciente. Não obstante, em alguns escritos, Jung descreve o Eu como centro da personalidade, o arquétipo central e o centro do campo de energia da personalidade. Este aparente paradoxo compreende-se quando verificamos que Jung usava o termo com três sentidos diferentes: o Eu original, presente no momento do nascimento segundo alguns, dá origem ao Ego e outras complexidades e ao centro do Eu do adulto. A terceira e, talvez, a mais importante referência de Jung ao Eu é como aspecto integrador ou transformador da personalidade. Jung pensava frequentemente que o Eu só se tornava acessível às pessoas depois da crise dos quarenta. Nesse momento, em conjunção com a sua "função transcendental", o arquétipo do Eu sintetiza os opostos da personalidade como, por exemplo, o pensamento e o sentimento. O arquétipo do Eu e a função transcendente representava o símbolo e o processo de transformação. Jung acreditava que o Eu não podia dissociar-se do papel psicologicamente integrador desempenhado pela procura de significado e sentido na vida, o que se aproxima da injunção de Nietzsche, segundo a qual, se deve transformar aquilo que se é, em quem se é.

A corrente existencialista não é mais que uma tentativa de compreender e unificar o Eu dividido entre o seu ego exterior e uma vida interior. Apresenta uma tomada de consciência de como o Homem contempla o mundo como actor a repetir um guião que não entende e não consegue realmente sentir. A literatura do século XX mostra inúmeros exemplos desta situação. Por exemplo os personagens de Kafka possuem sempre estas particularidades. Nas suas vidas, de algum modo petrificadas, são como sonâmbulos numa paisagem social, e a sua incapacidade para dar sentido ao mundo e às coisas atinge uma proporção quase de pesadelo. A "náusea", a "alienação" e a "má fé" de Sartre, a "doença mortal" de Kierkegaard, a "queda" de Heidegger, o "estrangeiro" de Camus e até a "falsa consciência da burguesia" de Marx descrevem uma espécie de desconexão de si mesmo e dos outros. O *Eu-mesmo* ou *Self*, como é frequentemente designado, contém, assim, um número de subpersonalidades, como quase todos os terapeutas reconhecem: o *Ego*, o *Super-ego* e *Id* de Freud, os complexos e os arquétipos de Jung e muitas outras designações ulteriores (Cf ZOHAR, Danah; MARSHALL Ian - *Inteligência Espiritual*, Lisboa: Ed. Sinais de Fogo, 2004 e Cf. MARKET, Christpher - *Yin-Yang, Polaridade e Harmonia em nossa vida*, São Paulo: Ed. Cultrix, 1983).

Um exemplo elucidativo da multiplicidade do Ser parece-nos encontrar-se na obra poética de Fernando Pessoa que, mediante o uso de "heterónimos" se serve de outros nomes para continuar a ser, ocultamente, a mesma pessoa. Manifesta, desta forma, um desejo de desdobramento sem identidade, mediante a representação através de diferentes personagens, de diversas faces da mesma individualidade original, ou, então, a expressão de diferentes conceitos da vida de uma mesma personalidade.

Consideramos que Fernando Pessoa teria tentado lidar com esse "drama da gente", como ele próprio veio a designar, através do seu desdobramento pelos vários nomes através dos quais se exprimiu. Teria, talvez, sido uma opção para solucionar uma crise, visto que esses outros nomes através dos quais ele se exprimirá, até ao fim da vida, respondem a uma verdadeira *prise de conscience*, "Regresso a mim. Alguns anos andei viajando a colher maneiras-de-sentir. Agora tendo visto tudo e sentido tudo, tenho o dever de me fechar em casa no meu espírito e trabalhar, quanto possa e em tudo quanto possa, para o alargamento da civilização e consciência da humanidade. Oxalá não me desvie disto o meu perigoso feitio demasiado unilateral, adaptável a tudo, sempre alheio a si próprio e sem nexo dentro de si" (Cf. SIMÕES João Gaspar *in Fernando Pessoa, Obra Poética*, Lisboa: Ed. Circulo de Leitores, 1986).

Consideramos que tomar consciência da multiplicidade do Ser e procurar integrá-la, sem dualidade, teria sido o conselho de Fernando Pessoa e tem sido essa a grande questão do Pós-Modernismo.

"CONSELHO
Cerca de grandes muros quem te sonhas.
Depois, onde é visível o jardim
Através do portão de grade dada,
Põe quantas flores são as mais risonhas,
Para que te conheçam só assim.
Onde ninguém o vir não ponhas nada.

Faz canteiros como os que os outros têm,
Onde os olhares possam entrever
O teu jardim como lho vais mostrar.
Mas onde és teu, e nunca o vê ninguém,
Deixa as flores que vêm do chão crescer
E deixa as ervas naturais medrar.

de recorrer à identificação do outro, mas a uma nova abordagem desse outro simultaneamente como *alter ego* e como diferente. O género biográfico perde o seu papel de simples ilustração e passa a reclamar um papel interventivo de transformação do vivido : "Il n'est plus l'après-coup du vécu, sa plus ou moins penible réconstruction par un chercheur scrupuleux et attentionné, mais son embrayeur, son programme"[28].

O regresso ao sujeito remete-nos para Sartre, para quem a escrita biográfica surge como uma via de liberação de si mesmo, como uma via capaz de promover a negação do *eu* que faz nascer o outro como horizonte indispensável e, desta forma, a biografia liga-se à autobiografia colmatando-lhe as lacunas, graças à possibilidade de viver por procuração.[29]

Sartre abre uma nova perspectiva mediante a qual o género biográfico permite ultrapassar a alternativa entre elementos exteriores ao sujeito e os elementos da sua própria psicologia interior. Numa perspectiva existencialista, interioriza o exterior e exterioriza o interior rompendo, desta forma, com o esquema de causalidade mecânica até então utilizado no género biográfico e abre uma via para articular os elementos singulares com a unidade de uma pessoa. A ontologia de Sartre opõe duas regiões do ser, *o ser Para-si* resultante da consciência humana pré-reflexiva e *o ser Em-si*, opaca a ele mesmo "«o ser Em-si é o que é» que designa o ser da consciência: esta, de facto, como veremos, *tem-de-ser* o que é, (…) o ser Para-si define-se, ao contrário, como sendo o que não é e não sendo o que é. Trata-se, portanto, de que este é o princípio incondicionado de todos os juízos analíticos"[30]. A tragédia do Homem situa-se, para este autor, na tensão constante de reduzir *o ser Para-si* no *ser Em-si*. A saída desta tensão consistiria no poder de ruptura que é o nada : "Cette possibilité pour la realité humaine de secreter un néant qui l'isole, Descartes et après les Stoiciens, lui a donné un nom: C'est la liberté "[31].

Sartre reconhece, contudo, que os condicionamentos exteriores enquanto condições objectivas, históricas, bem como a significação das situações concretas pesam no destino dos indivíduos, estabelecendo estritos limites à liberdade individual. Entre as condições objectivas que designa por *prático-inertes* e a liberdade do acto, a *praxis* desenha-se num

---

Faz de ti um duplo ser guardado;
E que ninguém, que veja e fite, possa
Saber mais que um jardim de quem tu és –
Um jardim ostensivo e reservado,
Por trás do qual a flor nativa roça
A erva tão pobre que nem tu a vês…"

PESSOA, Fernando (1986), *ob. cit.*, p. 271.

[28] DOSSE, François, *ob. cit.*, p. 252.
[29] *Idem*, p. 253.
[30] SARTRE, Jean-Paul - *O Ser e o Nada*: *Ensaio de Ontologia Fenomenológica*. 11.ª Edição, Petrópolis: Editora Vozes, 2002, pp. 38-39.
[31] *Idem*, p. 59.

meio-termo, como possibilidade de uma opção individual poder alterar um destino - "pour nous, l'homme se caractérise avant tout par le dépassement d'une situation, par ce qu'il parvient à faire de ce qu'on a fait de lui"[32]. Neste sentido, a liberdade de uma escolha resulta num *fatum*, num destino: "Le choix que l'homme fait de soi-même s'identifie absolument à ce qu'on appelle sa destinée"[33].

Com Sartre chegamos a uma parte reflexiva do ser, a uma tomada de sentido da própria pessoa, por ela mesma: "fujo para ignorar, mas não posso ignorar que fujo, e a fuga da angústia não passa de um modo de tomar consciência da angústia" [34].

Talvez todo o destino, por muito longo e complicado que seja, compreenda, na realidade, um único momento: aquele em que o Homem tem consciência de quem é e, nesse sentido, "a liberdade manifestada pela angústia se caracteriza por uma obrigação perpetuamente renovada de refazer o EU que designa o ser livre. (…) E a angústia como manifestação da liberdade frente a si, significa que o homem acha-se sempre separado de sua essência por um nada"[35] .

A biografia passa, então, a ser encarada como um palimpsesto no qual, para além da factualidade atestada do percurso de vida, se faz renascer uma outra história, a dos sonhos e dos desejos, da verdadeira relação com o mundo. Vai além da reprodução de um cenário ou de um acontecimento, tentando entrar no âmago de uma ambiência interior onde sobressaem as emoções, as memórias, os medos, e também o amor e a esperança. Caminha-se, assim, para um novo paradigma biográfico que abre caminho para a possibilidade de figuras plurais e é, também, neste contexto que, nos anos setenta, surge o conceito de biografema de Roland Barthes.[36]

Os *biografemas*, segundo Barthes, traduzem o indecifrável e o incerto, mostrando a verdade inacessível do *eu* em perpétuo movimento. Mesmo tratando-se de uma autobiografia, só é possível desvendar uma parte de si mesmo. A imagem do eu em movimento, segundo este autor, é fonte polifónica de múltiplas composições e

[32] SARTRE, Jean-Paul, *in* DOSSE, François, *ob. cit.*, p. 255.
[33] SARTRE, Jean-Paul, *ob.cit.*, p. 89.
[34] *Ibidem*.
[35] *Idem* p.79.
[36] O *biografema*, para Barthes, apresenta uma relação forte com a morte, remetendo para um *momento mori*, uma evocação do outro que já não existe : "Si j'étais écrivain, et mort, comme j'aimerais que ma vie se réduisit, par les soins d'un biographe amical et désinvolte, à quelques détails, à quelques goûts, à quelques inflexions, disons : des «biographèmes», dont la distinction et la mobilité pourraient voyager hors de tout destin" (Cf. DOSSE François, *ob. cit.*, p. 337). Barthes sugere, assim, tratar-se de uma evocação que pode ser obtida através de um detalhe distanciador e revelador duma singularidade, mas que pode conter o todo de um indivíduo. Ora, como o todo de uma vida é multiforme, uma biografia será uma composição de biografemas (informações parciais e dispersas), evitando-se, assim, cair no risco de uma vectorização: "C'est un trait sans union…Le biographème n'est jamais inconditionnel. Il n'entre même pas dans une définition. C'est donc un bon object. À la différence de l'image, il ne colle pas, il n'est pas poisseux, il glisse …" (Cf. DOSSE, François, *ob. cit.*, pp. 337-338).

recomposições abertas a inúmeras interpretações. O *moi pour moi* de Roland Barthes será equivalente a uma biografia do *eu* e não uma biografia do *ser*, entendendo-se biografia no sentido grego de "bios", ou seja, a vida no que ela tem de mais orgânico, o corpo, pois o *eu* encontra-se em perpétua invenção e não se pode fechar em imagens.

Barthes propõe que o biógrafo encare a biografia como uma imagem em movimento, fixando-a, sem a aprisionar. Nesse sentido, será encarada numa perspectiva de pluralidade de enfoques, em *biografemas*[37]. Uma vez mais, tal como em Sartre, trata-se de uma perspectiva baseada numa descompressão a partir da irradiação de um núcleo que pretende romper, graças à fragmentação Barthesiana, com a continuidade causalista duma narração contínua da existência, numa perspectiva teleológica.

Dada a complexidade que o género reveste, estamos de acordo com a opinião de Alain Buisine de que não há um método único para escrever a biografia de um autor, "pour chaque écrivain, il faut inventer une forma nouvelle et specifique de biographie"[38]. Independentemente do número de volumes por que uma biografia possa ser constituída, esta será sempre elíptica e redutora, pois será sempre impossível ao biógrafo evitar de caricaturar a densidade existencial de uma vida.

Sem desvalorizar a empatia necessária para levar a cabo uma biografia, Claude Arnaud considera que é importante o biógrafo sentir, também, um certo desejo de fazer justiça: "Il faudra encore, pour que l'empathie joue, qu'il reste sous-estimé ou mal compris, et que je puísse me convaincre d´'avoir à le réhabiliter"[39], indo ao extremo de referir o comportamento antropófago do biógrafo, que se alimenta do sangue do seu sujeito para lhe edificar um "túmulo", no sentido de honrar um desaparecido e de lhe assegurar um lugar entre os mortos.

Este autor apresenta a sua vocação de biógrafo como uma necessidade de fuga, abandonando então o seu *eu*, para partir à aventura.

Consideramos que, apesar de ser preciso apreciar suficientemente a obra do biografado, deve haver o cuidado de manter uma distância crítica, para não se chegar ao ponto duma identificação com o sujeito pondo em risco a identidade. Mesmo salvaguardando as devidas distâncias, segundo Roger Dadown, pela projecção necessária e requerida pela empatia com o seu sujeito, o biógrafo sofre uma alteração a nível pessoal e é transformado pelo sujeito biografado, referindo mesmo a expressão "possessão" do

[37] DOSSE, François, *ob. cit.*, pp. 340- 341.
[38] *Idem*, p. 341.
[39] *Idem*, p. 11.

biógrafo, que vive durante o tempo de pesquisa e de escrita num universo em que se encerra no seu sujeito, por um lado, afastando-se de si mesmo por esta invasão do outro e, simultaneamente, mestre do jogo, assegurando através da sua escrita, a presença da sua identidade de biógrafo "sous le pavé du «il», la plaque du «je»[40]. O risco de perda de identidade do biógrafo é reforçado pela demonstração de Paul Ricoeur, segundo a qual o *eu* se constrói não numa repetição do mesmo, mas na sua relação com o outro: "le soi (*Ipse*) se construit non pas dans une répétition du même (*Idem*), mais dans son rapport à l'autre. Évidemment, une telle aventure n'est pás sans risques" [41] . O biógrafo deverá manter a distância devida entre a perda da sua identidade e a perda da singularidade do sujeito da biografia, sem esquecer que a sua vontade de fazer sentido, ao querer reflectir a heterogeneidade e a contingência de uma vida para fazer dela uma unidade significativa, pode conduzir a enganos e ilusões.

Muitos autores consideram, no entanto, que esta ilusão é necessária.Defende o supra citado autor que na biografia existe "un mixte instable entre fabulation et expérience vive"[42], sendo que o recurso à ficção, no trabalho biográfico, é inevitável, na medida em que é impossível restituir a riqueza e a complexidade da vida real. Nesta perspectiva, o biógrafo pode recorrer à sua imaginação diante do carácter lacunar da sua documentação e dos espaços temporais que se esforça por preencher, já que a própria vida é uma tecelagem de memória e esquecimento: "un tissage constant de mémoire et d'oubli"[43]. André Maurois situa o género biográfico num entrelaçamento entre o desejo de verdade resultante dum procedimento científico e a sua dimensão estética. Contudo consideramos, tal como este autor, que a biografia se quer apoiada sobre o verídico, nomeadamente fontes escritas e testemunhos orais, baseando-se numa preocupação de dizer a verdade sobre o personagem biografado. A dimensão científica é construída mediante o recurso a documentos originais. Tal como um homem de ciência, o biógrafo deve cruzar fontes de informação e confrontá-las para se aproximar da verdade, sem descuidar que o eventual acesso a uma documentação mais íntima e pessoal, já que esta se encontra mais próxima do autêntico, poderá dar a ilusão de restituir o todo de uma vida pois, se o sujeito biografado dispuser de uma obra escrita, poderá haver a tendência de esta ser considerada como um espelho. Maurois chama a atenção para o perigo de encarar os documentos pessoais como um

[40] *Idem*, p. 17.
[41] *Idem*, p. 11.
[42] *Idem*, p. 57.
[43] *Idem*, p. 58.

espelho "cela a l'air vrai, mais c'est très dangereux"[44]. Querer extrair a verdade de um indivíduo, já que esta permanecerá sempre no domínio do desconhecido revestirá um carácter profético.

Neste sentido, somos de opinião, tal como este autor, que não se pode excluir o método histórico fundamental de confronto do maior número possível de fontes e respectivo agrupamento, de forma a dispor do maior rigor possível no uso da documentação.

O género biográfico resulta, asssim, segundo Maurois, numa ambivalência - "Nous exigeons d'elle des scrupules de la science et les enchantemenrs de l'art, la vérité sensible du roman et les savants mensonges de l'histoire "[45]. Esta distinção traduz a existência de dois pólos e, a este nível, tem a sua pertinência heurística mas, na realidade, o essencial desenrola-se entre estes dois extremos, em múltiplas configurações híbridas. Entre *mimeseis* e vidas imaginárias, o essencial da biografia é evidenciar uma indistinção epistemológica: "Le genre biographique est mélange d'érudition, de créativité littéraire et d'intuition psychologique"[46], pois implica uma empatia, mesmo que o *transfert* afectivo possa ser fonte de cegueira e de tendências hagiográficas.

Apesar de percebermos e sentirmos que o envolvimento do biógrafo com o seu sujeito de estudo implica um investimento afectivo, procuramos ter o cuidado de manter o distanciamento adequado para a compreensão do outro, tentando captar a sua individualidade, sem cair na armadilha de o confundir com a nossa própria subjectividade, tendo embora a consciência de que será impossível não deixar transparecer algo de nós mesmos, visto tratar-se de uma relação intersubjectiva.

É Virgínia Wolf quem vai revolucionar o género biográfico, mediante um tratamento conjunto do factual e da psicologia interior. Sentindo-se fascinada por este género que combina os contrários e que tem por alvo o perene, leva ao extremo a ambivalência entre uma história de vida, a partir de factos comprovados, e a pura ficção.

A autora considera a biografia um género transversal nascido duma união entre ciência e ficção: "La biographie est un genre batârd, sans pedigree, né du mariage contre nature de la fiction et des faits, en conséquence de quoi, c'est un genre qui resiste et ne cesse de poser question"[47], não deixando, contudo, de reconhecer que o êxito ou o fracasso deste género depende da capacidade de o biógrafo dosear a ficção com a factualidade. Distingue,

[44] *Idem*, p. 61.
[45] *Idem*, p. 62.
[46] *Idem*, p. 63.
[47] *Idem*, p. 65.

no entanto, um romancista de um biógrafo, dado que a biografia é tributária dum exercício de demonstração da prova "le romancier est libre, le biographe, lui, est ligoté"[48].

Os percursos contêm inúmeros espaços em branco e estes pertencem ao registo duma verdade psicológica que se pretende restituir a partir de múltiplas ambivalências. Tentaremos aceder à reconstituição dos espaços em branco do nosso objecto de estudo mediante a leitura de obras, publicações e textos de opinião do próprio, procurando aceder a essas zonas opacas partindo do próprio texto. Consideraremos a obra como base tangível duma expressão singular sem descurar a análise de conteúdo, numa perspectiva de captação da representação do sujeito sobre o seu projecto pedagógico e procuraremos validar essa análise mediante a realização de entrevistas a pessoas que com ele interagiram: " Ainsi arrivons-nous à la conclusion qu'il est (le biographe) un artisan et non un artiste, et que son travail n'est pas une oeuvre d'art mais quelque chose d'intermédiaire"[49].

Christiane Duhon sugere o conceito de "bio-ficção"[50] já que, tal como um alquimista, o biógrafo tenderá à obtenção de uma síntese que transmute os componentes configurados. Uma bio-ficção pretenderá ser uma meta-biografia que não se deixa levar pela dedução duma suposta intencionalidade mas parte do mundo do texto como base tangível duma expressão singular. O texto interpõe-se, assim, como mediação no que vai tomando a forma de uma reconfiguração biográfica. O resultado dessa mediação textual será tanto mais verosímil quanto se conseguir comprovar a coerência entre a produção escrita e a vivência social do sujeito. Em nosso entender, a validação da reconstituição dos espaços em branco mediante a leitura dos textos do biografado poderá ser encontrada na frase de Óscar Wilde "La vie imite l'art bien plus que l'art imite la vie"[51].

A unidade de uma vida será sempre diferente em função da perspectiva dos observadores. Poder-se-ia escrever uma pluralidade de biografias de um mesmo personagem e estas seriam sempre diferentes em função do olhar, da intuição e imaginação do biógrafo mas, entre nada fazer por se recear ser redutor e arriscar um parecer, ainda que subjectivo, parece-nos preferível a segunda opção, "Faire de l'homme un système clair et faux, ou renoncer intièrement à en faire un système et à le comprendre tel semble être le dilemme du biographe"[52].

---

[48] *Idem*, p. 65.
[49] *Idem*, p. 66.
[50] *Idem*, p. 69.
[51] *Ibidem*.
[52] MAUROIS, André, *in* DOSSE, François, *ob. cit.*, p. 71.

O género biográfico despoletou a distinção entre identidade literária e identidade científica. Esta tensão dialéctica entre a dimensão factual e ficcional remete, assim, a biografia para um género híbrido que permite a coexistência de factualidade e subjectividade, para um "nevoeiro teórico-epistemológico que evitou, durante meio século, qualquer aproximação biográfica nas ciências humanas"[53], sendo que "esta narrativa, feita ao acaso de um encontro ou graças a relações preexistentes, é bem um «objecto compósito» entre a ciência e a literatura"[54].

Tem sido mantida uma grande distância entre o que é biográfico e o que é histórico, sendo o primeiro considerado como um elemento parasita que pode perturbar os objectivos da cientificidade. Um desprezo persistente tem marcado o género biográfico por estar ligado ao papel dado à emoção e à intensificação da implicação subjectiva do autor. Pode-se falar de uma reabilitação do género a partir de 1980, momento em que as Ciências Humanas em geral e os historiadores, em particular, redescobrem as virtudes de um género que a razão queria ignorar. A biografia passa a ser reivindicada pela própria História e, uma vez derrubada esta barreira, tem-se vindo a assistir a uma explosão biográfica que se tem apoderado não só dos autores como do público em geral. Além do saber que o público espera encontrar na leitura duma biografia sobre uma época em particular e a maneira singular como o personagem a viveu, acrescenta-se agora uma outra dimensão, mais existencial, ou seja, a procura da identidade do *eu*.

A produção biográfica diversifica-se e os biógrafos alimentam-se dos conhecimentos da História e das Ciências Humanas. Tornam-se fonte de inovação e o que era anteriormente considerado como um *handicap* que a desqualificava, ou seja, o seu carácter híbrido e inqualificável[55], torna-se uma mais-valia, na medida em que se encontra em condições de abrir as suas portas ao conjunto das Ciências Humanas e literárias, graças à sua capacidade de acolhimento. O exercício de estudos transversais e o diálogo entre universos de interpretação e intercepção diferentes tornaram-se possíveis.

A pluralização crescente do modo de abordagem biográfica desemboca na questão da sua identidade[56]. O domínio da escrita biográfica tornou-se, hoje em dia, um bom terreno de experimentação para o historiador que pode, desta forma, medir o carácter ambivalente

[53] BERTAUX, Bertaux *in* POIRIER, Jean; CLAPIER-VALLADON; RAYBAUT, Paul - *Histórias de Vida, Teoria e Prática*, 2ª ed., Oeiras: Ed. Celta, 1999, p. 97.
[54] *Idem*, p. 89.
[55] *Inqualificável* - no sentido de: ausência de classificação taxonómica.
[56] Esta aproximação entre a biografia e a História passou a ter uma aceitação crescente, com a criação, em 1999, no âmbito dos Encontros de História organizados anualmente em Blois, de um "Observatório da biografia histórica", cuja colecção de biografias dirigida por Denis Maraval se tornou um modelo nesta matéria (Cf. DOSSE, François, *ob. cit*).

da epistemologia da sua disciplina, a História, inevitavelmente posta em tensão entre o seu pólo científico e o seu pólo ficcional porque, mais do que qualquer outra forma de expressão, o modo biográfico apresenta uma hibridez que manifesta as tensões presentes em todas as Ciências Humanas.

O gosto actual pelas biografias é visto por Domonique Viart como *a era do testemunho*.

Para esta autora, a paradoxo de dar luz e visibilidade a pessoas anónimas resulta em que a verdade da biografia é a verdade de quem escreve e não a verdade do que é escrito "si le vrai du biographique est dans le témoignage, il ne témoigne de rien sinon de la vérité de qui écrit, non de ce qui est écrit"[57].

Com efeito, a psicanálise ensinou-nos que, mesmo mediante um árduo trabalho sobre nós mesmos, nunca acederemos verdadeiramente à totalidade da nossa *verdade*, assim, o biógrafo, numa posição exterior, não poderá fazer mais que captar um olhar que será também o seu. As hipóteses colocadas pelo biógrafo serão sempre passíveis de serem reconsideradas e reformuladas por outros, o que aliás explica o facto de se poderem escrever indefinidamente biografias novas sobre os mesmos personagens.

HISTÓRIA ORAL

> "Os signos da memória são condutores especiais para a redescoberta do tempo – as «verdades» são sempre temporais. Para Proust, assim como para Platão, aprender é relembrar e relembrar é aprender (…) Inventar, descobrir, aprender: mesclam-se na riqueza da recordação. Aliás, recordar, palavra latina (*re*: de retornar; *cor*: de coração), exprime a imagem do retorno pelo coração, e só se retorna pelo coração a tudo aquilo que nos toca profundamente, em busca do seu sentido"[58].

A origem da investigação qualitativa remonta ao séc. XIX, nos Estados Unidos, onde emergiu, no âmbito da Antropologia e da Sociologia que começaram a ter, então, um grande incremento, na Escola de Chicago.

Estas duas ciências contribuíram para o desenvolvimento do método de investigação qualitativo e, ao privilegiarem a abordagem da investigação social, passaram a enfatizar

[57] DOSSE, François, *ob cit*., p. 74.
[58] NETO, Regina Beatriz Guimarães - *Cidades da Mineração, Memória e práticas Culturais, Mato Grosso na primeira metade do século XX*, 1ª ed., Mato Grosso: Ed. da Universidade Federal de Mato Grosso, 2006, p. 49.

pontos de vista e percepções da realidade de diferentes pessoas. Os trabalhos realizados ilustravam "tanto o interesse por diferentes aspectos da vida comum, como uma preocupação com o estudo da etnicidade. (…) É da ênfase da intersecção entre o contexto social e a biografia que residem as origens das descrições contemporâneas da investigação qualitativa como "holística". (…) Os investigadores não só enfatizavam a dimensão humana, mas envolviam-se igualmente em questões políticas importantes"[59].

O início oficial da Sociologia da Educação dá-se, em 1915, ao ser inaugurado o primeiro curso de "Sociologia da Educação" e, em 1926, surge o primeiro volume do periódico "Journal of Educational Sociology". Não se tratou de um início pacífico e a Sociologia da Educação sofreu um processo bastante conturbado, no qual o método científico - experimental e quantitativo - rivalizava com o então emergente método qualitativo, utilizado pelos sociólogos da educação, que era empírico e "antiquantitativo", baseado "(…) num contacto directo com o mundo social e preocupado com as relações entre as partes e o todo"[60]. Tinha como suportes de trabalho fontes que se baseavam em: "entrevistas em profundidade, em histórias de vida, na observação participante, no registo de casos, em diários, em cartas e outros documentos pessoais, para descrever o mundo social dos professores e seus alunos"[61].

Até então, tinham sido os psicólogos a proceder à investigação educacional e estes baseavam-se no método científico, experimentalista. A Psicologia desvalorizava a cientificidade da Sociologia da Educação, uma vez que esta enveredava por uma metodologia que não privilegiava o tradicional método quantitativo. Contudo, a investigação qualitativa continuou a ser desenvolvida pelos sociólogos e antropólogos de Chicago e foi, gradualmente, ganhando terreno, tendo adquirido estatuto nos conturbados anos sessenta: "os anos sessenta chamaram a atenção nacional para os problemas educativos, reactivaram o interesse pela investigação qualitativa e tornaram os investigadores mais sensíveis a este tipo de abordagem (…) além dos sociólogos e dos antropólogos, os próprios investigadores educacionais começaram a ganhar interesse por estas estratégias e as agências estatais começaram a subsidiar a investigação que usava métodos qualitativos"[62].

Este incremento da investigação qualitativa deveu-se "ao reconhecimento que emprestavam às perspectivas dos mais desfavorecidos e excluídos socialmente – os que se

[59] BOGDAN, Robert; BIRKEN, Sari, *ob. cit*., p. 28.
[60] *Idem*, p. 30.
[61] *Ibidem*.
[62] *Idem*, p. 36.

encontravam «do outro lado». (…) Os métodos de investigação qualitativa representavam o espírito democrático em ascendência na década de sessenta”[63] .

Ao longo dos anos setenta, os métodos qualitativos deixaram de ser vistos como marginais e abundaram os debates metodológicos entre os investigadores quantitativos e qualitativos, “defensores de todas as perspectivas participavam nas discussões: «qualitativos» *versus* «quantitativos», «jornalismo» *versus* «investigação», «científico» *versus* «intuitivo»”[64], ao que acrescentaríamos, ainda, causalidade[65] *versus* sincronicidade[66] e instaurou-se um clima de diálogo entre os dois grupos: “alguns investigadores que ocupavam posições de grande proeminência nos círculos quantitativos começaram a explorar a abordagem qualitativa e a defender a sua utilização”[67].

Nos anos oitenta, a investigação qualitativa foi influenciada pelos movimentos feministas e pelos sociólogos e antropólogos pós-modernos. A era nuclear e o desenvolvimento da física quântica conduziram a uma alteração da concepção do mundo. Os conceitos de relatividade e de transitório estenderam-se a todas as áreas do conhecimento: “Os pós-modernistas defendem só ser possível conhecer algo tendo como referência uma determinada perspectiva. Tal posição desafia a possibilidade de alcançar a verdade através do adequado, ou seja, científico uso da razão. Não é possível raciocinar ou conceptualizar para além da localização do eu num contexto histórico-social específico (…) Uma das influências do pós-modernismo nas metodologias qualitativas foi a modificação no entendimento da natureza da investigação e no papel do investigador qualitativo como um intérprete”[68].

A investigação centrada no estudo das vivências e experiências individuais, que constitui o domínio das narrativas biográficas e das histórias de vida têm vindo a proporcionar novos olhares sobre os processos e as mutações sociais, as instituições e as culturas, a partir da acção da pessoa concreta e completa na sua globalidade: “Esta visão do actor como ser concreto e completo acolhe o domínio fundamental da afectividade, não se restringindo à perspectiva do actor racional. Deste modo, abre caminho à captação dos

[63] *Idem*, p. 38.
[64] *Idem*, p. 39.
[65] Causalidade: nas mesmas condições, a mesma causa produz o mesmo efeito – raciocínio em que se baseavam os investigadores quantitativos.
[66] Sincronicidade: lida com a coincidência/simultaneidade dos eventos – raciocínio em que se baseavam os investigadores qualitativos.
[67] *Ibidem*.
[68] *Idem*, p. 45.

significados profundos constituídos e reconstituídos na acção, enriquecendo a compreensão dos processos e contextos de acção"[69].

Curiosamente, a filosofia oriental, existente há mais de 4000 anos, apontava já para a integração do ser, baseando-se no princípio de aceitação dos opostos, mediante o qual, em vez de existir um conflito baseado na dualidade, de carácter gnóstico, os pólos opostos se complementam entre si, com vista a um equilíbrio dinâmico. Independentemente da denominação dada a esses pólos opostos (yin/yang), a existência surge da sua mutação e interacção. Tal como os movimentos da natureza, que são constantes e cíclicos, não existe matéria ou estado que não obedeçam a essa lei. Segundo a filosofia toísta chinesa, todas as *imagens* são impermanentes, concepção associada ao "conceito expresso nos ensinamentos de Lao-Tse e Confúcio de que todo o acontecimento visível é efeito de uma "imagem", isto é, de uma ideia num mundo invisível"[70].

Com o advento da era nuclear, este paradigma de encarar o mundo tem vindo a ganhar expressão na cultura ocidental, embora se encontrasse já embrionária, designadamente, no movimento do romantismo alemão, na medida em que filósofos como Schoppenhauer e Nietzsche haviam sido influenciados pela cultura oriental, assim como o psicólogo Carl Jung, discípulo de Freud, que desenvolveu a teoria do sincronismo e do inconsciente.

A noção de unicidade é, também, a filosofia subjacente ao espírito pós-modernista: "pessoas como Einstein sabem que toda a teoria só pode ser uma hipótese provisória, uma meta passageira que talvez venha a ser adaptada a descobertas futuras. Essas teorias obtêm sucesso por estarem cuidadosamente afinadas com a realidade e com a prática. As pessoas equilibradas respeitam a realidade e têm para com ela uma relação de carinho. Desenvolvem primeiro uma ideia de como se poderia melhorar as condições vigentes, porém, também estão dispostas a melhorar as suas ideias, caso isso seja necessário. Tratam de que o seu ideal e a sua realidade se beneficiem e se guiem mutuamente. Os desequilibrados e os fanáticos, ao contrário, prejudicam em última análise a si e aos outros, pois têm ideais e teorias impossíveis e exigem que a realidade se adapte a eles"[71].

Ora, a tarefa do investigador qualitativo consiste precisamente na focalização num determinado aspecto da realidade e respectiva interpretação: "Uma das principais influências do pós-modernismo nas metodologias qualitativas foi a modificação no

[69] AFONSO, Natércio - *Investigação Naturalista em Educação*, 1ª ed., Porto: Ed. ASA, 2005, p. 77.
[70] WILHELM, Richard - *I Ching, o Livro das Mutações (Prefácio de C.G. Jung)*, 21ª ed. São Paulo: Ed. Pensamento, 2003, pp. 9-10.
[71] MARKERT, Christopher - *YIN-YANG, Polaridade e Harmonia em nossa Vida*, 3ª ed., São Paulo: Ed. Cultrix, 2003, p. 209.

entendimento da natureza da investigação e no papel do investigador qualitativo como um intérprete. (…) O pós-modernismo comenta e critica à medida que o conhecimento se constrói”[72].

Nesse sentido, optámos por realizar a nossa investigação recorrendo a uma metodologia de investigação qualitativa, no decurso da qual procedemos à recolha de dados “designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas e de complexo tratamento estatístico”[73], em detrimento de uma investigação quantitativa que, por ser dedutivo-analítica, privilegia a quantificação e a causalidade. A partir destes elementos, construímos a nossa narrativa: “o historiador constrói a sua narrativa, sua versão, seu mosaico. Este facto evidente se apresenta bastante distinto do que foi vivido; no entanto, ele se ancora nos elementos resgatados da realidade, em outras histórias já produzidas. O processo de construção ou de produção opera em uma dimensão em que, partindo do real, do acontecido, a memória - como um elemento permanente do vivido - atende a um processo de mudança ou de conservação” [74].

Não deixa de ser curioso o facto de, apesar da demarcação das diferenças metodológicas entre investigação qualitativa e investigação quantitativa e de a Psicologia privilegiar tendencialmente a investigação quantitativa como forma de fazer ciência, paradoxalmente, o investigador qualitativo tem que procurar ser, acima de tudo, um bom psicólogo, diríamos mesmo, psicanalista.

Assim, vimo-nos confrontados com o desafio de apreender os mecanismos de funcionamento do Outro e interagir com ele numa perspectiva de neutralidade, numa base de ausência de críticas ou juízos de valor, uma vez que a investigação qualitativa “privilegia sobretudo a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação”[75].

Nesse sentido, o depoimento oral foi fundamental na consecução desta investigação, na medida em potenciou a escolha de pistas de exploração desta história de vida, além de ter funcionado como uma alavanca para a pesquisa de outras fontes documentais.

Halbwachs estabelece uma separação entre história e memória, e apesar de este autor recusar posição de trabalhar epistemologicamente a memória como documento histórico,

[72] BOGDAN, Robert; BIRKEN, Sari, *ob. cit.*, p. 46.
[73] *Idem*, p. 16.
[74] MONTENEGRO, António Torres - *História Oral e Memória, A Cultura Popular revisitada*, 3ª ed., São Paulo: Ed. Contexto, 2001, p. 18.
[75] *Idem*, p. 16.

não lhe retira contudo a sua importância como fonte de pesquisa, pois "não é na história aprendida, é na história vivida que se apoia a nossa memória"[76]. Assim, a fim de validar os depoimentos orais decorrentes das memórias dos depoentes, procedemos ao cruzamento destes com fontes impressas e manuscritas e fotografias.

Na opinião de Paul Thompson, as fontes orais, obtidas pelo resgate de memórias, encontram-se no mesmo patamar das impressas, por proporcionarem um cruzamento de fontes que permitem uma sinergia de procura de autenticidade. Segundo este autor, grande impulsionador da introdução de testemunhos orais como instrumentos de pesquisa científica, e apesar da sua preferência pelo depoimento oral: "«Evidências retrospectivas – mesmo de jornais, processos judiciais, biografias ou entrevistas gravadas – não apresentam nenhum problema intrínseco»"[77].

Não podemos deixar de referir que, tentar percepcionar os factores que desencadearam as acções e motivações do nosso sujeito e apreender a complexidade do ser humano, resultou numa experiência pessoal apaixonante e de profundo enriquecimento individual. De facto, uma "outra componente importante da teoria da interacção simbólica é o construto do *self*. O *self* não é visto como residindo no interior do indivíduo, como um ego ou um conjunto organizado de necessidades, motivações e normas ou valores internos. O *self* é a definição que as pessoas constroem (através da interacção com os outros) sobre quem são (...). Deste modo, o *self* também é uma construção social, o resultado do facto de as pessoas se aperceberem e desenvolverem uma definição através do processo de interacção. Este nexo permite que as pessoas se modifiquem à medida que vão aprendendo mais sobre elas próprias através deste processo interactivo (…). Esta forma de conceptualizar o *self* conduziu a estudos sobre a «profecia auto-realizável», proporcionando as bases para o que viria a ser conhecido pela «abordagem da rotulação» ao comportamento desviante"[78].

Apreender as motivações do Outro desencadeou num processo inter-subjectivo de auto e hetero-conhecimento, na medida em que, "profundamente oculto sob as muitas camadas finas de doutrinação sobre quem somos e quem devemos ser, jaz o *self* original, uma pessoa que veio a este mundo repleta de possibilidades e destinada a manifestar-se alegremente. (…) No meu entender, se suprimirmos esta vitalidade intensa e perdermos o contacto com o nosso *self* original, podemos cair numa depressão que não é apenas

[76] HALBWACHS Maurice - *A Memória Colectiva*, São Paulo: Ed. Vértice, 1990, p. 60.
[77] THOMPSON, Paul. *in* MONTENEGRO, António Torres, *ob. cit.*, p. 18.
[78] BOGDAN, Robert; BIRKEN, Sari, *ob. cit.*, p. 57.

pessoal, mas que reflecte a incapacidade desta sociedade, não obstante todos os seus elogios ao indivíduo, de acalentar e apoiar as imensas possibilidades de uma vida humana. De muitas maneiras subtis – na educação, na política, na economia e no trabalho -, exigimos a homens e mulheres que troquem os seus desejos e alegria pelo êxito económico e a aprovação social, disseminando assim a depressão, a doença emocional que caracteriza o nosso tempo"[79].

Ouvir cuidadosamente permitiu-nos desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como o sujeito da nossa investigação interpretava diversos aspectos do mundo, como se cada palavra "fosse potencialmente desvendar o mistério que é o modo de cada sujeito olhar para o mundo"[80].

Apesar de o encontro com os depoentes ter sido uma interrogação, como diante de um *documento desconhecido*[81] a nossa intuição e subjectividade foram, naturalmente, o fio condutor da narrativa que vamos apresentar. Para Alexandro Portelli "o controle do discurso histórico permanece firmemente nas mãos do historiador" [82].

Demo-nos conta que existia uma profunda coerência entre a vida e a obra de João Nabais e que a sua obra era decorrente da concretização dos seus sonhos e ideais: "dados não são apenas aquilo que se recolhe no decurso de um estudo, mas a maneira como as coisas aparecem quando abordadas com um espírito de «investigação» (…) [Ser] um investigador qualitativo é, em parte, aprender esta perspectiva; os detalhes específicos são portas úteis para a compreensão do mundo dos sujeitos. A investigação qualitativa envolve pegar nos objectos e acontecimentos e levá-los ao instrumento sensível da sua mente de modo a discernir o seu valor como dados. Significa aperceber-se da razão por que os objectos foram produzidos e como isso afecta a sua forma bem como a informação potencial daquilo que está a estudar"[83].

Com o decorrer da investigação, a própria percepção das nossas práticas lectivas foi-se tornando gradualmente diferente. Sentir, no decurso de uma entrevista, a forma como um mestre pode transformar a vida de um aluno[84] para bem (e para sempre!) faz emergir um espírito de responsabilidade que vai muito para além de um bom desempenho profissional, através da tomada de consciência de que um bom professor é não aquele que atinge o

[79] MOORE, Thomas - *O Self Original & Meditações*, Lisboa: Ed. Planeta, 2000, pp. 7-8.
[80] BOGDAN, Robert; BIRKEN, Sari, *ob. cit.*, p. 137.
[81] Cf.: MONTENEGRO, António Torres, *ob. cit.*
[82] PORTELLI, Alexandro *in* MONTENEGRO, António Torres, *ob. cit.*, p. 21.
[83] BOGDAN, Robert; BIRKEN Sari, *ob. cit.*, p. 200.
[84] Cf.: ID 2 (Anexo em suporte Cd).

intelecto dos seus alunos, mas sim aquele que lhes toca na alma. Ensinar é um acto de amor.

Nesse sentido, o testemunho oral foi de extrema importância, ao recuperar emoções que foram marcos para a vida dos entrevistados: "o testemunho oral aponta para a descontinuidade temporal, fazendo emergir do fluxo do tempo/experiência os factos considerados mais significativos do ponto de vista do narrador. Contudo, na narrativa, essa descontinuidade se organiza, parte de referências significativas, aponta para as acções individuais e colectivas, buscando dar inteligibilidade aos relatos e às trajectórias humanas. E assim, os «factos da memória» apreendidos em imagens, apresentando articulações próprias e únicas, estabelecem ligações, ressonâncias com uma teia de acontecimentos, com os quais teremos de operar na construção da narrativa histórica. Pode-se considerar que a narrativa sobre a qual incide um ponto de vista histórico é o campo onde as imagens das acções dos diversos agentes sociais – e os signos que emitem – ganham movimento e podem, talvez, respirar a sua plenitude. Mas essas imagens, não se pode esquecer, apresentam-se como resultados de uma nova construção (…). As recordações não são meras exposições da memória, mas um olhar que atravessa o tempo múltiplo, um olhar que reconstrói, decifra, revela e permite a passagem de um tempo a outro e, especialmente, trazem a possibilidade de actualização do passado no presente. Mas, sobretudo, revela a possibilidade de compreender o passado, também como *ficção do presente* – para usar a expressão de Michel de Certeau"[85]. Já para Marcel Proust, a "exploração da memória, apesar da fecundidade das lembranças, não se confunde com o esforço máximo para trazer à tona as recordações; a memória, no caso de Proust, é vista como instrumento de uma aprendizagem (…) O passado em si mesmo nada vale e « (…) por mais importante que seja o seu papel, a memória só intervém como meio de um aprendizado que a ultrapassa tanto por seus objectivos quanto por seus princípios»"[86].

[85] NETO, Regina Beatriz Guimarães - *Cidades da Mineração, Memória e práticas Culturais, Mato Grosso na primeira metade do século XX*, 1ª ed., Mato Grosso: Ed. da Universidade Federal de Mato Grosso, 2006, p. 48.
[86] *Idem*, pp. 48-49.

1 ROTEIRO DE PERCURSOS SIGNIFICATIVOS

> "Eu amaria um Deus que não temesse o pensamento e que me dissesse como desafio: «Ouse pensar!». Eu amaria e respeitaria um deus que desafiasse os homens a abandonarem as suas conchas para se tornarem seres alados!"[87].

1.1 ALDEIA DO BISPO

João Nabais nasceu no dia 1 de Setembro de 1915, em Aldeia do Bispo, concelho do Sabugal. Filho de José Maria Nabais, guarda-fiscal e de Amélia de Jesus Simão, dona de casa, sendo o mais velho de sete irmãos, que foram nascendo com uma diferença de sensivelmente dois anos entre si (Hermenegido Simão Nabais, Laura de Jesus Simão Nabais, José Maria Nabais, a quem tratavam por José Júnior, Maria Teresa Nabais, António Francisco Simão Nabais e Justo Maria Nabais). Devido ao facto de o pai trabalhar em Forcalhos, esta foi a localidade onde a família passou a viver, apesar de terem mantido a casa de família, na Aldeia do Bispo, a sua terra de origem e onde dispunham de terrenos de cultivo.

João Nabais passou, assim, a infância nestas duas aldeias que, afinal de contas, não distavam muito uma da outra. A família alojara-se em Forcalhos meramente por uma questão de comodidade, mas sempre que o cultivo da terra o exigia, deslocava-se à Aldeia do Bispo para o cumprimento das tarefas agrícolas. O pequeno João foi crescendo, acompanhando os pais nestas idas e vindas, ora saltitando pelos carreiros sulcados nos campos, ora montado num burrito, quando as pernitas cansadas já não aguentavam mais. Não se furtava, também, a ajudar os pais nas pequenas tarefas agrícolas que lhe eram atribuídas.

Para a mãe, aquele menino emanava algo de especial. Por ter sido o primogénito? Não sabia bem porquê, mas sentia, no seu coração, que aquele garoto vivaço e brincalhão, que corria pelos campos e que, de vez em quando, se aproximava dela para lhe oferecer uma florzita ou lhe dar a mão, não ficaria por ali e ainda iria ser alguém na vida. Aquelas eram terras agrestes e pobres, onde as mãos endureciam sobre o cabo das enxadas e os rostos

---

[87] ALVES, Rubem - *Agenda / Diário, O poema nosso de cada dia*, Porto: Ed. Asa, 2004, s/p.

envelheciam mostrando, com o passar do tempo, as marcas dos Invernos frios e do calor tórrido do Verão. Não, não seria essa a vida do seu menino, ela sabia-o. Antevia-lhe um futuro diferente, uma vida melhor, algures num sítio distante, sentira-o no momento em que o vira pela primeira vez.

Chegada a idade, frequentou a escola primária em Forcalhos, mas nem por isso deixava de acompanhar os pais, sempre que a sua ajuda era necessária. Afinal, uma criança também é capaz de apanhar umas batatas, de ajudar nas vindimas, de guiar uma junta de bois ou, pelo menos, por muito jovem que seja, de ajudar nas sementeiras. Já um provérbio popular, muito antigo, dizia que a ajuda de uma criança pode ser pouca, mas quem a rejeita é louco. [88]

1.2 ÉVORA

Terminada a escola primária, havia que proporcionar mais estudos ao pequeno João. Para ser alguém na vida, teria de estudar e foi assim que, no ano lectivo de 1927-28, ingressou, com onze anos, no Seminário de Évora, por intermédio de D. Manuel Mendes da Conceição Santos.[89] Os rendimentos da família eram parcos e, embora chegassem para sobreviver, não eram suficientes para possibilitar que os filhos estudassem na cidade. O Seminário surgia assim, como uma oportunidade a não desperdiçar, pois além de os estudos e as refeições serem gratuitos, as crianças receberiam, sem dúvida nenhuma, uma boa educação. Além disso, os pais ficariam descansados, pois os rapazes encontravam-se protegidos e não andariam por maus caminhos. E, se terminados os estudos, optassem por ser sacerdotes, tal escolha seria um orgulho para qualquer mãe católica e piedosa!

O que aconteceu, de facto, foi que, nessa altura, os concelhos da diocese da Guarda forneceram um grande contingente de vocações ao Seminário de Évora. Só o concelho do Sabugal forneceu mais de um terço das vocações da diocese e juntamente com Almeida, ambos da região do Ribacoa, ultrapassaram o resto de toda a diocese. Do Ribacoa

[88] Cf.: ID 11 (Anexo em suporte Cd).

[89] D. Manuel Mendes da Conceição Santos, vice-reitor do Seminário da Guarda, de 1905 a 1916, é nomeado, em 1915, Bispo de Portalegre, cidade onde se dedica "afanosamente à restauração religiosa da diocese, começando pela restauração do Seminário, inexistente desde a sua supressão por força da Lei da Separação de 1911", tendo conseguido, antes de deixar Portalegre, ao ser designado Arcebispo de Évora, em 1921, dotar a cidade de um Seminário para os primeiros anos de estudos liceais. Como Arcebispo de Évora, ao dar-se conta da "escassez de vocações provenientes da Arquidiocese de Évora, o novo Arcebispo eborense procurou recrutá-las no Norte do País maioritariamente na Beira Baixa e nas Dioceses do Porto e de Aveiro.", Cf.: MENDEIROS, José Filipe - *O Seminário de Párocos da Universidade de Évora, Do Real Colégio da Purificação ao Instituto Superior de Teologia*, Évora, Gráfica Eborense, 2002, p. 159-160.

sobressaem as povoações fronteiriças: Aldeia do Bispo, Aldeia da Ponte e Lageosa, do concelho do Sabugal e Nave de Haver, do concelho de Almeida[90].

Os primeiros jovens destas dioceses que foram para o Seminário de Évora eram filhos de guardas-fiscais: "Estes foram os primeiros da avalanche que se seguiria. A personalidade e o testemunho de todos nomeadamente do Dr. Nabais pelo cargo que ocupou de Vice-Reitor do Seminário Maior, e de muitos outros que exerceram cargos no seminário, fez prosseguir este surto vocacional migratório durante mais de meio século (…). Além disso, a Guarda não absorvia nos seus Seminários tantas vocações. Daí que os párocos canalizassem os moços para o Alentejo, Évora e Beja, cujo Bispo D. José do Patrocínio Dias, também era beirão"[91].

Foi assim que João Nabais frequentou, com aproveitamento, em Évora os dez anos do curso do Seminário arquidiocesano, correspondentes a seis anos de curso preparatório no Seminário Menor, e quatro anos de Teologia no Seminário Maior, tendo concluído, "com rara distinção e aproveitamento"[92], o curso de Teologia, no ano lectivo de 1936/37, aos vinte e dois anos de idade[93].

Por indicação do Arcebispo D. Manuel Mendes da Conceição Santos, em 1937, imediatamente após haver terminado o curso de Teologia, foi enviado para a Bélgica, para ingressar no curso de Psicologia e Pedagogia, na Universidade de Lovaina. Findo o ano lectivo, regressou a Portugal, em 1938, sendo, nesse Verão, ordenado Sacerdote, no dia 24 de Agosto de 1938: "No próximo dia 24 do corrente, no Santuário de Fátima, das mãos do Exmo. e Rev.º Sr. Arcebispo de Évora, receberá a Ordem de Presbítero, o ordinando João António Nabais, desta diocese de Évora, filho do sr. José Maria Nabais e da Sr.ª D. Amélia de Jesus Simão"[94].

---

[90] Cf: FERNANDES, António José Nabais – "A região de Ribacoa e o Seminário de Évora" In *Congresso de História no IV Centenário do Seminário de Évora, Actas*, II Vol, Évora, 1994.

[91] FERNANDES, António José Nabais – "A região de Ribacoa e o Seminário de Évora" In *Congresso de História no IV Centenário do Seminário de Évora*, Actas, II Vol, Évora, 1994. pp. 248-252.

[92] "Correio Elvense". Ano XL, (15º da 2ª série), nº 463, J. P., *Informação religiosa*, 15 Out 1939, p. 4.

[93] Da sua formação académica, no seminário, constam as seguintes disciplinas: No âmbito do Seminário Menor - 1º ano: Gregoriano, Religião, Música, Geometria, Aritmética, Geografia, Português, Latim, Desenho; 2º ano: Latim, Português, Geografia, Religião, Francês, Aritmética, Música, Gregoriano; 3º ano: Latim, Gregoriano, Português, História, Francês, Álgebra e Música. Cf: "A Defesa". Ano XVIII, nº 919, *Seminário Menor de S. José*, 19 Outubro 1940, p. 2.

No âmbito do Seminário Maior, no Curso Preparatório: Filosofia, Literatura, Ciências, Cosmografia, Grego, Matemática, História Pátria, Português, Latim, Francês, História Universal, Religião, Música e Ginástica e, no Curso teológico: Moral Especial, Dogma Especial, Direito Canónico, Pastoral, Eloquência Sagrada, Sociologia, Ascética, Exegese, História Eclesiástica, Dogma Fundamental, Moral Fundamental, Patrologia, Hebreu, Liturgia, Canto Gregoriano. Cf.: "A Defesa". Ano XVIII, nº 918, *Pelo Seminário Maior: Abertura do Ano lectivo*, 12 Outubro 1940, p. 2.

[94] "A Defesa". Ano XVI, nº 806, 20 Agosto 1938, s/n, *Novo Sacerdote eborense*, p. 1.

Quatro dias mais tarde, no dia 28 do mesmo mês, celebrou a Missa Nova[95] na Aldeia do Bispo, sua terra natal, cerimónia que revestiu "grande imponência"[96] e, em Outubro, regressou a Lovaina, para prosseguimento dos estudos em Ciências Filosóficas e Sociais.

1.3 ELVAS

Em 1939, por questões de segurança, em virtude de, na Europa Central, se ter iniciado a Segunda Guerra Mundial, foi mandado regressar a Portugal. Uma vez no país, começou por ser professor no Seminário Menor de Vila Viçosa onde, anos antes, enquanto ainda estudante no Seminário de Évora, havia já passado férias [97].

Desde 1924, que o senhor Arcebispo Mendes da Conceição Santos, para melhor cuidar da vocação dos seus seminaristas, providenciara as condições necessárias para que estes tivessem oportunidade de gozarem de vilegiatura rural, no sentido de poderem passar uma parte das férias de Verão, demasiado longas, continuando a dispor de assistência religiosa. Tratava-se de uma espécie de colónia de férias destinada, sobretudo, aos alunos mais carenciados, dos meios rurais, que não tinham oportunidade de ter esse tipo de assistência, principalmente os jovens dos meios rurais alentejanos[98].

Findo o ano lectivo, foi nomeado sacerdote em Elvas, onde, conforme vem referenciado no jornal local, tomou "posse na paróquia de S. Pedro e de coadjutor da de

---

[95] Missa Nova é a designação dada à primeira missa, celebrada após a ordenação.

[96] "A Defesa". Ano XVI, nº 813, 08 Outubro 1938, s/n, *Missas Novas: Sacerdotes da Diocese*, p. 1.

[97] Os seminaristas de Évora, quando este era o único seminário da Arquidiocese, iam passar férias a Vila Viçosa no mosteiro que é, actualmente a Pousada D. João IV. "Este mosteiro foi o último, em Vila Viçosa, a encerrar as suas portas. Apesar da extinção das ordens religiosas, em 1834, ainda aqui se mantinham três religiosas muito idosas em 1882. Após o seu encerramento, o convento ficou na posse da Casa de Bragança. Por cedência do Rei D. Manuel II foi, primeiro, transformado em colónia de férias e, a partir de 1935, em seminário menor da Arquidiocese. Com a morte do rei no exílio, o convento passou a pertencer à Fundação da Casa de Bragança, tendo sido agora cedido para aí ser instalada uma Pousada". Cf: "Pousada D. João IV" In *Pousadas de Portugal*, Coord. GUERREIRO, Duarte; BOBONE, Vasco d'Orey, ENATUR, 1997, p. 10.

[98] "Para esse efeito, D. Manuel Mendes Santos pediu às famílias Mascarenhas e Bom de Sousa a cedência gratuita do antigo Convento de Nossa Senhora da Luz, situado perto de Borba, na freguesia de Rio de Moinhos. (…) O incansável Prelado volveu então os olhos para o Real Convento das Chagas de Cristo, situado à ilharga do Palácio Ducal, em Vila Viçosa, casa religiosa então desactivada desde a morte da última religiosa, e pediu-o emprestado a D. Manuel II, exilado na Grã-Bretanha, o qual o cedeu logo generosamente para o efeito, dando ordens ao seu almoxarifado calipolense para dotar o edifício monástico, então vazio, de todo o mobiliário, roupas e trem de cozinha indispensáveis, procedentes do Paço Real (…) tanto roupas como pratos, travessas, chávenas e outros utensílios de cozinha e de quarto eram exornados do brasão dos Braganças. Ali continuou a Colónia de Férias do Seminário até abrir no referido ex-convento, em 1935, o Seminário Menor da Arquidiocese. (…) A Quinta de Santo António da Piedade, em Évora, após a sua aquisição, em 1938, foi a última a ser utilizada como vilegiatura, visto que, a partir da década de 50, a equipa do Seminário Maior achou por bem que os seminaristas tivessem as férias por inteiro as suas famílias, cortadas apenas por três encontros de três dias com seus educadores em vários Seminários do Norte do país, como Guarda, Fundão e Viseu. " Cf: MENDEIROS, José Filipe - *O Seminário de Párocos da Universidade de Évora, Do Real Colégio da Purificação ao Instituto Superior de Teologia*, Évora: Gráfica Eborense, 2002, pp. 163-166.

Alcáçova o sr. Padre João António Nabais, aluno da Universidade de Lovaina, cuja frequência suspendeu por causa da guerra"[99].

João Nabais foi apresentado aos paroquianos pelo Vigário Geral, que os exortou a auxiliar o novo pároco, tanto quanto possível, moral e materialmente, assim como a dar-lhe "todo o carinho e amparo, tão necessários ao desempenho da sua excelsa missão"[100].

Dada a escassez de clero, no Alentejo, foram atribuídas duas freguesias a João Nabais e este facto foi relembrado aos paroquianos para que acolhessem, de forma carinhosa e com o devido respeito, o novo pároco: "a vinda do rev.º Pe. Nabais para esta cidade, representa uma deferência do (…) venerando Prelado, pois como se sabe a messe é grande e os obreiros são poucos"[101].

Sendo João Nabais detentor de um grande dinamismo, "marcou imediatamente o seu lugar desenvolvendo uma actividade extraordinária e que se exercia nos mais variados ramos do seu mister sacerdotal"[102].

Além de pároco da freguesia mais pobre da cidade, tarefa a que se entregou com todo o seu fervor, no sentido de melhorar as condições de vida dos seus paroquianos, foi professor no Colégio Luso-Britânico[103] e assistente eclesiástico da Acção Católica[104], desde o início da sua ida para Elvas.

A Acção Católica local, que tinha como principal objectivo a integração dos católicos a nível social e religioso, ficou a dever "ao seu espírito apostólico e ao seu zelo sacerdotal grande parte do desenvolvimento alcançado (…) tendo encontrado já a funcionar os dois organismos femininos, a sua acção exerceu-se no sentido de aumentar o mais possível a sua vitalidade e os resultados obtidos são notáveis"[105].

---

[99] "A Defesa". Ano XVII, nº 869, 04 Nov 1939, *Elvas*, p. 2.
[100] "Correio Elvense". Ano XL, (15º da 2ª série), nº 463, *Informação Religiosa*, 15 Out 1939, p. 4.
[101] "Correio Elvense". Ano XL, (15º da 2ª série), nº 463, *Informação Religiosa*, 15 Out 1939, p. 4.
[102] "Correio Elvense". Ano XLIV, (14º da 2ª série), nº 710, M.C., *Uma Justa homenagem*, 16 Jul 1944, p. 1.
[103] O Colégio Luso Britânico, fundado em 1925, era um colégio destinado à educação de meninas.
[104] Tendo as primeiras disposições para a organização do movimento da Acção Católica sido estabelecidas, em Abril de 1932, numa reunião plenária realizada no Luso, a Acção Católica Portuguesa surge, em Portugal, em Novembro de 1933, sob a tutela da Igreja, após ano e meio de estudos preparatórios. Os estatutos da ACP são divulgados em Março de 1934, "(…) onde esta é definida como «a união das organizações do laicado católico português», que, em colaboração estreita com o apostolado hierárquico se propõe: «a difusão, a actuação e a defesa dos princípios católicos na vida individual, familiar e social", Cf. ROSAS, Fernando; BRITO, J. M. Brandão de (org.) - *Dicionário de História do Estado Novo*, vol I, Edição do Círculo de Leitores, 1996, p. 12.
[105] "Correio Elvense". Ano XLIV, (14º da 2ª série), nº 710, M.C., *Uma Justa homenagem*, 16 Jul 1944, p. 1.

1.4 REGRESSO A ÉVORA

Nesta sua primeira experiência de carreira sacerdotal numa paróquia, João Nabais esteve em Elvas apenas um ano pois, no início do ano lectivo de 1940/41, foi transferido para Évora, a fim de leccionar as disciplinas de Português e Francês, no Seminário Maior.

Esta decisão não foi muito do seu agrado, mas a um jovem sacerdote nada mais restava que obedecer às ordens emanadas pela diocese. Assim, como, durante esse ano passou a dispor de mais tempo livre, já que não tinha nenhuma paróquia para gerir, decidiu dedicar-se à leitura e foi, nessa altura, que descobriu a Poesia Modernista, com a qual se iria identificar profundamente:

"*O ócio (desemprego!) forçado, a que me vira condenado no ano anterior (1941 – Évora), permitiu que me dedicasse a um dos grandes prazeres da minha vida, - a leitura. Foi assim que, aos 26 anos (só), tomei contacto com a Poesia dita «Modernista» através da obra de Moreira das Neves* «Inquietação e Presença»"[106], "*Fernando Pessoa ou José Régio «falam-me» violentamente toda a sua Mensagem que é a minha mensagem, todo o seu drama que é o meu drama também.*

«Eh! Camaradas, ouvi
que eu vou dizer-vos quem sois
pois vou dizer-vos quem sou!»

E eu fiquei a conhecer-me melhor depois de abrir as portas à Mensagem poética mais repleta de Humanismo que, até hoje, ressoou em terra portuguesa..."[107].

Sendo de opinião que o seminário não deveria ser uma ilha isolada, no interior da cidade mas, pelo contrário, interagir com o mundo exterior, não se deixou ficar circunscrito às tarefas do Seminário. Durante esta sua estadia em Évora, promoveu diversos eventos para os munícipes, nos quais procurava, como era inato na sua maneira de ser, imprimir sempre algo de novidade e inovação. Foi disso exemplo a Missa dialogada, que teve lugar no dia 4 de Maio e que foi, inclusivamente, gravada e transmitida pela Emissora Nacional[108].

---

[106] NABAIS, João António - *Asas Cortadas*, (Prefácio), Meleças, 1990, pp. 7-8.

[107] "Correio Elvense". Ano XLII, (12º da 2ª série), nº 595, 26 Abr 1942. João, o Presbítero, *Carta aberta ao poeta da Senhora da Orada, Azinhal Abelho: A propósito de «Inquietação e Presença», fala-se da sinceridade na Poesia Modernista*, pp. 1-2.

[108] " (…) A Missa dialogada no dia 4 de Maio foi algo de sensacional, não só pela imensa mole de povo, pelo ambiente sugestivo e pelas autoridades presentes, como pelo inédito dialogar da Missa em quatro coros. Esta tão atraente maneira de *participar* liturgicamente na Missa e não assistir como simples espectadores incapazes de nada compreender é já bastante usada no estrangeiro e vai-se introduzindo felizmente em Portugal. De lá a trouxe o Rev.º Padre João António Nabais, distinto aluno da Universidade de Lovaina, cujas portas a guerra encerrou, e

1.5 ELVAS: 2ª ETAPA

Findo o ano lectivo e terminadas as férias de Verão, em Novembro de 1941, regressou novamente a Elvas, facto que surge, de novo, noticiado no jornal local: "Depois de um ano de ausência em Évora regressou a esta cidade, onde vem retomar as suas funções de Assistente da Acção Católica e de professor do Colégio Luso-Britânico o Rev. Padre João António Nabais"[109].

Apesar de supor que, desta vez, iria permanecer em Elvas por um período mais prolongado de tempo, não foi o que veio a acontecer, pois limitou-se a ficar apenas mais dois anos na cidade.

"E assim aconteceu que, (…) fora colocado, de novo, em Elvas, como pedra de xadrez no tabuleiro da vasta Arquidiocese de Évora. Ou antes, jogado, mais uma vez e ao ritmo de ano para ano, como bola de pingue-pongue (…). E desta vez, a avaliar pela natureza e certa importância dos cargos confiados, parece que para ficar" [110].

Desconhecendo, porém, na altura, os desígnios que lhe estariam destinados, e preparando-se para ficar alguns anos na cidade, alugou uma casa, para a qual levou uma das suas irmãs para ir viver com ele, de forma a ver assegurada uma maior estabilidade e comodidade domésticas.

Foi nesta segunda etapa, em Elvas, que iniciou os seus *primeiros voos* jornalísticos mediante a publicação de alguns artigos no semanário local «Correio Elvense», mediante os quais, entre os variadíssimos temas sobre os quais escreveu, se estreou dando a conhecer, aos seus leitores, a poesia Modernista, pela qual se tinha apaixonado [111]:

"Que deslumbramento nas densas estrofes da Mensagem *de Fernando Pessoa, no desespero, quase blasfemo, dos* Poemas de Deus e do Diabo, *na mística das* Encruzilhadas de Deus, *de José Régio.*

---

ilustre professor do Seminário Maior de Évora, que a compôs expressamente adaptada a Portugal e ao Alentejo em quatro coros – seminaristas, Acção Católica, crianças e multidão dialogando com o locutor, que era o próprio autor, que lhe imprimiu todo o seu fervor e entusiasmo juvenis.
Felicitamos por isso o Rev.º Padre Nabais". Cf: "A Defesa". Ano XIX, nº 950, 24 Maio 1941, *Ecos do Congresso: A Missa polifónica de Manuel Cardoso e a Missa Dialogada*, pp. 1-2.

[109] "A Defesa". Ano XIX, nº 974, 08 Nov 1941, *Elvas*, p. 2.

[110] NABAIS, João António -, *Asas Cortadas*, (Prefácio), Meleças, 1990, p. 7.

[111] Alguns dos artigos que João Nabais escreveu, entre 1942 e 1944, os dois anos que esteve em Elvas, são de carácter intimista deixando transparecer, de alguma forma, a interioridade do autor. Os temas abordados têm uma ligação directa com o vivido e, através das reflexões que faz dessas vivências, João Nabais imprime marcas da sua sensibilidade. Estes artigos foram, em 1990, compilados, pelo próprio, em *Asas Cortadas.* Esta obra contém um Prefácio designado «Uma Palavra de Explicação» e um Postfácio: «Concluindo a "Explicação"» que - em nosso entender - validam a expressividade das suas palavras.

E assaltou-me uma quase necessidade de comunicar a outros o entusiasmo da minha descoberta: nasceu-me um esboço de ASAS, a tentarem ensaiar os primeiros voos nas lides incertas do jornalismo" [112].

Além disso, desenvolveu um vasto trabalho, tanto de cariz eclesiástico como laico, pois além de pároco, continuou a exercer as funções de professor no Colégio Luso-Britânico[113] e, posteriormente, no Colégio Elvense[114].

Inserido no contexto da primeira fase evolutiva da Acção Católica, que teve lugar de 1933 a 1944, no qual uma das grandes prioridades era a sua implantação e crescimento, e uma vez que em Elvas existia apenas a Juventude Católica Feminina, decidiu fundar, no âmbito desta organização, um núcleo masculino – a Liga dos Homens de Acção Católica de Elvas[115], integrando, desta forma, na Juventude Católica núcleos de jovens de ambos os sexos.

A sua opinião acerca da Educação a dar aos jovens era pública:

"Com o título que encima estas linhas [Estas coisas de Educação], publiquei (…) umas divagações sobre Educação e seus derivados.

Problema complexo e eterno – lhe chamei - , que deve ser estudado e resolvido, em união de esforços e de objectivos a atingir, por três entidades que têm o direito e dever de educar: - a Família, a Igreja e o Estado.

Acentuei que o papel da Igreja e do Estado é coadjuvar e completar a acção da Família e não substitui-la (…) ideias perfilhadas pela nossa Constituição Política e que constituem a base-alicerce da nossa estrutura social (…).

Nada, porém de exageros ou de exclusivismos. Embora seja na Família que a criança deve encontrar o mais forte esteio e o mais propício ambiente educativo, a Educação não é só da competência e atribuição dos Pais.

---

[112] "Asas Cortadas" (Prefácio), *ob cit*, pp. 7-8.

[113] "De mais recente criação, pois que data de 1925, é o Colégio Luso Britânico, destinado à educação de meninas e que tem, à sua frente uma figura marcante, da qual, para não parecer mal, nada direi, o sr. Padre João António Nabais. Para todos esses senhores, como verdadeiros apóstolos da instrução, vão as minhas homenagens". Cf. "Correio Elvense". Ano XLIV, (14º da 2ª série), nº 692, 12 Março de 1944. Domingos Lavadinho, *O problema da instrução secundária da nossa terra: Excertos da Conferência "O poeta José Simões Dias em Elvas"*, pp. 1-2.

[114]"Pela ordem de serviço nº 16, foi colocado na Ala de Elvas, como Director do Centro Escolar nº 5 (Colégio Elvense), o Chefe de Serviços do Q.A.R., Rev.º Padre António Nabais, cumulativamente com as funções que já exerce", Cf.: Correio Elvense. Ano XLII, (12º da 2ª série), nº 605, *Secção da Mocidade Portuguesa: A sociedade e a Revolução*, 05 Jul 1942, p. 2.

[115] A Acção Católica tinha "como princípios/ base a especialização (segundo a idade, sexo, meio social e profissão) e o escalonamento orgânico em três planos fundamentais: o nacional, o diocesano e o paroquial. (…) A Juventude Católica e a Juventude Católica Feminina agrupando os jovens com menos de 30 anos". Cf: ROSAS, Fernando e BRITO, J. M. Brandão de, org., *Dicionário de História do Estado Novo*, vol I, Edição do Círculo de Leitores, 1996, p. 12-13.

A Igreja e o Estado têm muito a dizer e a fazer nesse campo"[116] .

Entre as diversas actividades que desenvolvia com os jovens destas organizações, o jornal local noticia, a sua participação na sessão solene de abertura dos trabalhos da Acção Católica: "O Rev.º Padre João António Nabais, Assistente local da Acção Católica, (…) num muito apreciado discurso, expõe a actividade deste organismo, (…) e evoca, numa reverente e entusiástica exaltação, a figura de Pio XI, o Papa propulsor, por excelência, da Acção Católica, em homenagem a quem se fizeram, nesse momento, com toda a assistência de pé, uns minutos de silêncio religioso. (…)

Depois de passar em revista o muito que a A.C.F. tem conseguido já, no campo espiritual e religioso, confessando as suas esperanças na acção a desenvolver no futuro, o sr. Padre Nabais refere-se à organização dos homens na Acção Católica, na qual crê confiadamente, não obstante certo cepticismo que, a princípio, lhe mostraram certas pessoas e exclama:

- *Se na época caótica de 1910 a 1920 ou 1925 foi possível formarem-se homens como António Sardinha e Salazar, será mais difícil hoje, com a orientação do País, do Estado, do nosso regímen político formar homens para a Acção Católica?*

A assistência aplaude, demoradamente, o Revd.º Nabais, que termina fazendo a apresentação dos oradores que o vão seguir"[117].

Também dentro da Mocidade Portuguesa "o Rev.º Padre Nabais desenvolveu uma acção notável, não se poupando a esforços para dar aos rapazes cuja direcção espiritual lhe tinha sido confiada a consciência, (…) tão pouco nítida, de que não se pode ser bom português sem se ser bom católico porque, conforme uma legenda muito conhecida «Portugal foi sempre cristão»"[118].

Como assistente da Acção Católica de Elvas e da Mocidade Portuguesa além das acções levadas a cabo, no âmbito destas organizações, procurou alargar o seu campo de actuação, mediante a dinamização de intercâmbios com organizações congéneres da vizinha Espanha[119].

---

[116] "Correio Elvense". Ano XLIII, (13º da 2ª série), nº 644, 04 Abr 1943. P. João A. Nabais, *Estas coisas de Educação…: «O culto da Família»*, p. 4.

[117] "Correio Elvense". Ano XLII, (12º da 2ª série), nº 578, *A Acção Católica é uma obra puramente nacional – afirmou o sr. Arcebispo de Évora na sessão solene de abertura dos trabalhos da Acção Católica de Elvas: Homenagens a Pio XI e ao sr. Arcebispo de Évora*, 28 Dezembro 1941, p. 1.

[118] "Correio Elvense". Ano XLIV, (14º da 2ª série), nº 710, M.C., *Uma Justa homenagem*, 16 de Julho, 1944, p. 1.

[119]"A receber os visitantes estavam: (…), Pe. Nabais, presidente da Juventude Católica Masculina (…)", Cf.: "Correio Elvense". Ano XL, (10º da 2ª série), nº 499, *Portugal – Espanha: A Juventude Católica Feminina de Badajoz em visita à Juventude Católica Feminina de Elvas: (…) A missa campal*, 23 de Junho 1940, p. 1.

Passando a integrar a elite cultural da cidade, participava, além dos eventos religiosos que lhe eram inerentes pela sua função sacerdotal, noutros de ordem social e cultural que ocorriam na cidade. Adoptara-a como sua e todos os assuntos que com ela estivessem relacionados eram alvo do seu interesse, incluindo os de carácter político, planeamento urbanístico ou mesmo arquitectura paisagística.

Quando havia assuntos de carácter público que, por alguma razão, se tornavam problemáticos e eram motivo de discussão, na cidade, João Nabais não se coibia de dar a sua opinião, tal como aconteceu aquando da ocorrência de um conflito entre parceiros sociais de opiniões divergentes acerca da abertura da muralha de Elvas[120]. A sua forma de intervir era, no entanto, reveladora de sabedoria, não só no sentido de cultura a nível pessoal mas, sobretudo, no sentido de, na abordagem da qualquer tema ter sempre uma intenção pedagógica. Era interessante a forma como levava os leitores dos seus artigos a reflectir, no sentido de relacionar acontecimentos.

O desenvolvimento de espírito crítico nas pessoas era já, então, uma das suas preocupações. Era simultaneamente humilde e arrogante, o que pode parecer um contra-senso. Mas era. Era humilde perante os que não tinham cultura, pois sabia que não lhes fora dada a oportunidade de aprender mais. A esses, procurava instruir, ainda que de forma subtil e a não ferir susceptibilidades. Era arrogante perante as pessoas que considerava pertencerem a um nível cultural mais elevado mas que, em sua opinião continuavam "cristalizadas" e procuravam impedir a mudança de uma realidade que servia os seus interesses.

João Nabais gostava das pessoas, era a favor da dignificação do ser humano e não da sua humilhação. E era assim que, ao seu estilo nada ingénuo, abordava os temas com uma naturalidade e simplicidade tais que, ao invés de provocar tédio nos leitores menos cultos, levando-os a abandonar a leitura, lhes aguçava, pelo contrário, a curiosidade de obter informação sobre os mesmos. Quanto aos outros que eram de opinião contrária à sua, enviava-lhes mensagens que seria suposto serem lidas nas entrelinhas:

" Como a História se repete! Ontem Tróia. Hoje Elvas.E tudo por causa das muralhas! Eu conto:

Há muitos séculos, - tantos que o caso se perde na lenda! – discutia-se em Tróia , num belo dia de Primavera luxuriante, um magno e grave problema de interesse citadino: - a

[120] "*Acesa andava a discussão sobre a abertura da muralha de Elvas: Por duas portas apenas se escoava o trânsito da cidade. Já em 1929, o esclarecido espírito de José Tello defendia a sua abertura. Mas certos «conservadores» não cediam, entre eles um homem de arte como Mário Sampaio Ribeiro, que não se coibia de insultar nos jornais, quem se lhe opunha*", cf.: "Asas Cortadas", *ob. cit*, p. 49.

abertura das muralhas da lendária fortaleza que, durante dez anos consecutivos, resistira aos assaltos impetuosos dos exércitos gregos.

- Abrir as muralhas de Tróia! – exclamava para si mesmo o enérgico e decidido Lacoonte.

Porquê e para quê? – inquirirá o leitor ou leitora! – incansavelmente curioso.

Eu conto:

Troa, a inexpugnável Tróia, vira-se cercada, durante dez anos, pelos soldados da Grécia, desejosos de vingar a triste sorte de Helena, esposa de Menelau, raptada pelo filho do rei de Tróia.

Dez anos de apertado cerco, de escaramuças, de ansiosa expectativa, de lutas corpo a corpo, de rasgos de heroísmo, de traições e de ciladas, de mortos e feridos, de fome e sede para os sitiados, de desespero e desânimo para os sitiantes.

E Tróia não se rendia!

O Sol beijava todas as manhãs, ao nascer, aquelas muralhas coroadas de lanças, aquelas portas reforçadas, e punha mil revérberos de luz nos capacetes e armaduras dos soldados. Porém, o almejado sol da vitória teimava em não despontar nem para Gregos nem para Troianos.

Tróia não se rendia.

Foi então que a astúcia do facundo Ulisses congeminou o singular estratagema que faria cair a cidade nas mãos dos vingadores de Helena. (…)

Passados dias, era grande a azáfama nos arraiais gregos. Ajax mobilizara todos os carros para transportar madeiras das florestas vizinhas; dezenas e dezenas de soldados cortavam, desbastavam, alisavam troncos de abeto e de cedro, enquanto outros, sob a direcção de Epeu, iam construindo, peça por peça, um gigantesco cavalo de madeira, o lendário cavalo de Tróia.

Era tão avantajado de proporções que o poeta Mantuano o compara a um monte; de tão grande altura que os seus olhos viam por cima das muralhas de Tróia; de bojo tão descomunal que, em vez de vísceras, nele se esconderam dezenas e dezenas de soldados gregos armados.

E, um dia, as vigias das muralhas de Tróia viram, ao entardecer, que o inimigo levantava o cerco e embarcava na praia mais próxima, como se desistira de conquistar a cidade.

Quando, na manhã seguinte, as portas de Tróia se abriram de par em par, e aquele povo, cercado havia dez anos, respirou o ar puro da liberdade e da paz; quando a

multidão – homens, mulheres e crianças – se escoou, em torrentes de triunfo e contentamento, pelas vizinhanças da cidade, apenas se poderiam ver, aqui e além, os vestígios do acampamento grego e o gigantesco e misterioso cavalo de madeira, que o génio helénico dedicara a Minerva.

E uma voz anónima alvitrou que se introduzisse na cidade uma tal obra de arte e, ao mesmo tempo, troféu de vitória. O alvitre ganhou corpo, conquistou a multidão, dominou os cérebros como ideia fixa.

- Levemos o cavalo para a cidade! – dizia-se num grito de triunfo e alegria.

Porém, as muralhas da cidade eram demasiado pequenas para dar passagem ao corpo gigantesco do equídeo.

E uma súbita e única solução se apresentou àqueles cérebros em brasa:

- Rasguemos as muralhas! Abram-se as muralhas! – gritou-se triunfalmente.

Foi então que, no alto dessa muralha condenada à morte pelo gritar anónimo da multidão, apareceu, colérico e ameaçador, um velho – o velho Lacoonte, hierofante de Neptuno.

E, com gesto desgrenhado e voz desesperadamente cansada, tais palavras gritou aos seus levianos compatriotas:

- «Ó miseráveis cidadãos! Que loucura é essa? Julgais que o inimigo se retirou? Por que acreditais em ofertas fraudulentas dos Gregos? Cautela, Troianos, que eu temo o inimigo até quando nos presenteia um cavalo!»

E arrancando, violento, a espada da bainha, arremessou-a, furiosamente, do alto da muralha, contra os flancos insensíveis do impassível cavalo de madeira! (…)

Pela multidão perpassou um calafrio de horror, perante o sacrílego atrevimento de Lacoonte; e das mais profundas entranhas do cavalo ouviu-se um eco misterioso que mais parecia um gemido.

E foi um minuto de hesitação! Lacoonte correu para junto do altar que se erguia, a dois passos, na praia; e, como quem cumprira o seu dever, começou, auxiliado pelos dois filhos, a imolar tranquilamente um touro ao deus Neptuno.

Eis senão quando – que horror! A multidão indecisa avistou ao longe, no mar, duas serpentes enormes que, apressadamente, se dirigiam a terra, acompanhando o movimento rítmico das ondas. Cabeças erguidas em ameaça, línguas de fogo a saírem-lhes das bocas venenosas, olhos rubros faiscando sangue, envolveram em anéis apertados os filhos de Lacoonte.(…)

A multidão supersticiosa tomou isto como um castigo dos deuses, pelo atrevimento sacrílego de Lacoonte.

Pelo que foi decidida a entrada do cavalo na cidade.

Rasgaram-se, amplamente, as muralhas, colocou-se o equídeo sobre um estrado rolante, lançaram-se-lhe cordas ao pescoço e às pernas, e, entre cânticos e flores e gritos de vitória, o cavalo de madeira entrou majestosamente na cidade, levando no bojo misterioso aquelas dezenas e dezenas de soldados gregos armados que, vomitados durante a noite, incendiaram e destruíram a inexpugnável Tróia.

Como a História se repete.

Ontem Tróia. Hoje Elvas.

E tudo por causa das muralhas!

Quando ouço discutir acaloradamente a abertura ou não abertura das muralhas de Elvas, lembro-me sempre de Tróia, das suas muralhas e do seu cavalo, de Lacoonte e do seu castigo.

Tróia precisou de rasgar um pano de muralha para receber dentro de si o cavalo que lhe levou a ruína e a destruição.

Elvas precisa de rasgar também um pano de muralha, mais para lançar fora de si uma multidão que se comprime, aqui dentro, como sardinha em canastra.

Casas inabitáveis, tugúrios infectos sem ar, sem luz, sem sol, ruas estreitas e tortuosas, impossibilidade de novas e modernas construções, ausência de grandes largos e jardins para as crianças – eis alguns dos tantos problemas que a abertura das muralhas viria resolver.

- E a Arte? E a História? E o passado? E a Estratégia? – gritam, desgrenhados, os modernos Lacoontes, como se abrir a muralha fora renegar a Arte, rasgar a História desta Elvas gloriosa, cortar com um Passado de todos querido ou entregar a Cidade ao inimigo!

A arte? – Que o homem não seja seu escravo.

A História? – Feita pelo homem, que ela não o domine.

O Passado? – Só deve interessar enquanto útil ou como lição. O Presente e o Futuro estão em primeiro plano.

A Estratégia? – Volúvel feitiço para quem as muralhas e o arame farpado são, hoje, brinquedos de criança!

Em tempos idos, as muralhas defenderam Elvas. Hoje sufocam-na. Não a deixam viver nem progredir.

Os homens não foram criados para admirar a muralha, mas esta foi feita ao serviço do homem.

E este, hoje, exige a realização daquelas palavras que o imortal Vergílio pôs nos lábios tristes de Eneas, a respeito da inexpugnável Tróia:

«Dividimus muros e moenia pandimus urbis»" [121] .

Pela sua vasta cultura e pelo dom de orador de que era dotado e que são, frequentemente, enaltecidos na imprensa local, era convidado a intervir em diversos acontecimentos solenes que iam tendo lugar na cidade.

No jornal «Correio Elvense», surgem noticiados diversos eventos, nos quais João Nabais interveio. A título de exemplo poderemos referir um solene Te-Deum que teve lugar na Sé, promovido pela Câmara Municipal, "comemorativo da Batalha das Linhas de Elvas para que (…) pede o sr. Presidente da Câmara se faça no (…) jornal o respectivo convite à população de Elvas. Subirá ao púlpito o rev.º Padre João António Nabais, estando a cargo do sr. Pe. Mateus das Neves a direcção musical, a que prestará o seu concurso o distinto musicólogo rev.º Pe. Adalberto Stummbillig"[122].

Cerca de duas semanas após este evento, teve lugar a festa do primeiro aniversário da fundação do escutismo em Elvas, na qual "falou o sr. Padre João António Nabais, que se espraiou em considerações sobre a função social do escutismo, Mocidade Portuguesa e Juventude Católica Masculina"[123]. A Mocidade Portuguesa, institucionalizada em 1936, dois anos após a publicação dos Estatutos da Acção Católica, surge como forma de " (…) o Estado Novo enquadrar a juventude e «regenerar» as mentalidades através da educação das «almas»"[124]. Para evitar conflitos com a Igreja, o Estado contava com o apoio das Associações Católicas, no sentido de conduzir ao desenvolvimento, nos jovens, de uma consciência de patriotismo, simultaneamente ao serviço do Estado e da Igreja.

No âmbito do trabalho que João Nabais se encontrava a realizar com a Juventude Católica Masculina, encenou e levou a palco, no Cine-Teatro, no mês de Fevereiro de

---

[121] "Correio Elvense". Ano XLIII, (13º da 2ª série), nº 655, 20 Jun 1943, João, o Presbítero, Era Uma vez "Umas Muralhas", p. 2.

[122] "Correio Elvense". Ano XLII, (12º da 2ª série), nº 580, *No dia 14 do corrente comemora-se a gloriosa Batalha das Linhas de Elvas: Te-Deum*, 11 Jan 1942, p. 1.

[123] "Correio Elvense". Ano XLII, (12º da 2ª série), nº 582, *Uma ideia em marcha: O 1º aniversário do ESCUTISMO EM ELVAS revestiu-se de extraordinário brilhantismo: Fala o sr. Padre Nabais*, 25 Jan 1942, pp. 1 e 4.

[124] PIMENTEL, Irene Flunser - *História das organizações femininas no Estado Novo: o Estado Novo e as mulheres, a obra das mães pela Educação Nacional (OMEN), a Mocidade Portuguesa (MFP)*, Ed. Circulo de Leitores, 2000. p .110.

1942, a peça «A Bandeira Roubada», uma peça de teatro educativo e moral, por ele traduzida e adaptada e que foi também publicada nesse mesmo ano[125].

A peça em três actos, de carácter moralizador para homens, consistia num arranjo histórico-dramático da Batalha de Roliça: "«A Bandeira Roubada», com reconstituição e arranjo do Rev.º Padre João António Nabais, assistente eclesiástico das Juventudes Católicas em Elvas, é uma interessantíssima peça teatral que se apresenta em público pela primeira vez, onde predominam empolgantes cenas de patriotismo e heroísmo magnificamente desempenhadas pelos rapazes que a vão representar"[126].

A récita organizada pela Juventude Masculina, com a colaboração da Juventude Feminina, despertou um vivo interesse e foi dedicada ao Batalhão de Caçadores 8, tendo o Cine Teatro registado "uma enchente. (…) Na quinta e sexta-feira o espectáculo foi repetido, tendo sido oferecido à Guarnição Militar da cidade, o realizado na quinta-feira"[127].

Enquanto assistente eclesiástico da Ala da Mocidade Portuguesa de Elvas, João Nabais partilhava dos valores e do espírito de patriotismo que, nessa associação, era incutido aos jovens. Militante convicto do regime, assumia como dever as palavras de Salazar: "É preciso que as novas gerações, as que chegam à vida amparadas e formadas pela «Mocidade Portuguesa», tomem o seu lugar com o espírito fortalecido (…) - disse Salazar em 28 de Maio de 1939, dirigindo-se à Legião Portuguesa (…) a grande e indispensável missão da «Mocidade Portuguesa»: - completar a insuficiência da família e da escola para formar homens, preparando a juventude, que são os seus próprios filhos, para o futuro, com variadas aptidões físicas e ricas energias morais, sob pena de ficar vencida nas duras competições que os tempos nos reservam" [128].

No dia 1 de Maio de 1942, dia do Luzito, durante a missa que teve lugar na Sé, foi a João Nabais que foi incumbida a prática alusiva à Mocidade Portuguesa. Para que a comemoração do dia fosse revestida de um carácter solene e condigno com os valores patrióticos incutidos aos jovens da organização, e "para que a todos estes actos pudessem assistir todas as actividades da M.P. sua Ex.ª o Sr. Ministro da Educação ordenou que os trabalhos escolares marcados para o dia 1, fossem transferidos para o dia seguinte[129]".

---

[125] NABAIS, João António - *A Bandeira roubada: episódio histórico da invasão francesa em 1808*, 1ª ed., Lisboa: Of. de S. José, 1942.
[126] "Correio Elvense". Ano XLII, (12º da 2ª série), nº 583, *«A Bandeira Roubada»*, 01 Fev 1942, p. 1.
[127] "Correio Elvense". Ano XLII, (12º da 2ª série), nº 585, *A récita da JUVENTUDE*, 15 Fev 1942, p. 3.
[128] "Correio Elvense". Ano XLII, (12º da 2ª série), nº 585, *A Mocidade Portuguesa em Elvas*, 15 Fev 1942, p 1 e 4.
[129] "Correio Elvense". Ano XLII, (12º da 2ª série), nº 596, *Mocidade Portuguesa*, 03 Maio 1942, p. 1.

Em Junho, no Congresso eclesiástico que teve lugar do dia três ao dia sete, integrou a Comissão Executiva que se ocupou da sua realização[130]. Numa azáfama constante, participou, no mesmo mês, numa sessão solene de homenagem a Antero de Quental, por motivo do primeiro aniversário do seu nascimento. Nesta homenagem realizada na sala Públia Hortênsia, da Biblioteca Municipal, João Nabais foi convidado, uma vez mais, entre outras individualidades locais, a usar a palavra.

A sua capacidade de comunicar era notável e impressionava os que o ouviam, pelo que a sua participação, neste evento, foi referenciada da seguinte forma: " Por último fez um brilhante discurso sobre a filosofia de Antero o ilustre orador sr. Pe. João António Nabais. Com vasta erudição tratou da incerteza dos princípios filosóficos de Antero, dominado até certa fase pelos racionalistas alemães, derivando depois para as crenças cristãs e revelando-se no seu subconsciente um religioso ungido de profundo misticismo. Do sensacional improviso do sr. Pe. Nabais é-nos impossível dar um detalhe completo, devendo contudo acrescentar que a sua oração foi ouvida com grande interesse, despertando no fim uma prolongada ovação. E assim terminou a sessão de domingo, que deixou em quem a ela assistiu as melhores impressões" [131].

Estendendo a sua acção a outros domínios, e sempre com o espírito de inovação que lhe era inato, promoveu, em Janeiro de 1943, um curso de aprendizagem de língua francesa destinado a todos os habitantes da cidade que se pretendessem inscrever[132].

Em Maio de 1943, João Nabais publicou um artigo evidenciando a importância do papel das Organizações Juvenis, que introduziu com um poema intitulado *«Velada de Almas»*, de sua autoria, onde expunha explicitamente o espírito de missão patriótica e de militância que atribuía a estas organizações:

---

[130] " (…) As comissões, que hoje devem ter uma reunião conjunta na Câmara Municipal às 2 horas, ficam assim constituídas: Comissão Executiva: Padre João António Nabais (…)". Cf.: "Correio Elvense". Ano XLII, (12º da 2ª série), nº 585, 15 Fev 1942. *Congresso Eucarístico Regional de Elvas*, p. 4.

[131] "Correio Elvense". Ano XLII, (12º da 2ª série), nº 601, *Antero de Quental: Uma sessão solene na Biblioteca Municipal*, 07 Jun 1942, pp. 1-2.

[132] O curso surge publicitado da seguinte forma: "Ora aqui têm todas as pessoas desejosas de aprender ou aperfeiçoar a Língua Francesa, um método dos mais modernos que temos visto. Em cerca de 40 lições e no espaço de três meses, qualquer pessoa poderá, sem grande esforço, adquirir uma pronúncia perfeitíssima e um vocabulário de mais de 3000 palavras de uso mais corrente, de forma a compreender e exprimir-se facilmente em Francês. Cada uma das Lições *está gravada em disco* por verdadeiras sumidades, professores de Universidades francesas, entre eles *M. Paul Passy*, Presidente da Associação Internacional de Fonética, e *M. Daniel Michenot*, Professor de Dicção no Conservatório de Strasbourg. O curso iniciou-se no passado dia 7 do corrente e é orientado pelo Revº Padre João António Nabais a quem devem ser pedidas as condições de inscrição e mais esclarecimentos". Cf.: "Correio Elvense". Ano XLIII, (13º da 2ª série), nº 632, *Um esplêndido curso de Francês: Rápido, Perfeito, Moderno*, 10 Jan 1943, p. 2.

"Velada de armas

Do alto das ameias do Castelo,
À Hora Imperial, a Hora incerta,
Um peito juvenil audaz e belo,
Repetindo ia: - ***Mocidade alerta!***

E um Coro secular às gerações
De mil vozes que a morte levou já,
Imitando ribombos de trovões,
Vibrante lhe tornou: - ***Alerta está!***

- Herdeiro dos Heróis das Caravelas,
Na Torre de Marfim do teu Ideal
Brilha ainda a almenara: - ***Por quem velas?***

- No silêncio da Noite Imperial,
Da minha Torre, à beira das estrelas,
Eu velo com amor: - ***Por Portugal****"* [133].

Apesar da multiplicidade de tarefas em que se encontrava envolvido, não descurava os deveres para com os seus paroquianos, e no seu papel de pároco demonstrava uma preocupação constante no sentido de os apoiar tanto a nível espiritual como material. A necessidade de ajudar os outros, estava-lhe nas entranhas, constituía parte integrante do seu ser, como ele próprio afirmaria: "*Eu sinto em mim uma Consciência e normas Morais que me são superiores*" [134].

Apercebendo-se das carências que a paróquia dispunha para, a nível logístico, albergar condignamente os paroquianos nas actividades religiosas, lutou para que fosse construída mais uma igreja na sua freguesia. Não se ficando com meros votos de intenção, recorreu aos Serviços Técnicos do Secretariado de Propaganda Nacional, tendo obtido permissão, por acção directa do seu Director, António Ferro, para a elaboração da planta da desejada capela.

[133] "Correio Elvense". Ano XLIII, (13º da 2ª série), nº 652. João, o presbítero, *A Organização das Juventudes é um problema que os Estados Modernos não podem nem devem descurar*, 30 Maio 1943, p. 1.
[134] "Correio Elvense". Ano XLIII, (13º da 2ª série), nº 643, 28 Mar 1943. João o Presbítero, *Carta com direcção…: Contra-ataque*, p. 4.

Dispondo, assim, de um projecto elaborado pelo arquitecto Jorge de Almeida Segurado "que recorda as antigas capelas rurais com a nota artística que a actualidade recomenda e que o seu autor tão bem delineou" [135], precisava para a efectivação do projecto, de angariar fundos, mediante o apoio e solidariedade de todos os que se dispusessem a ajudar, razão pela qual, com grande sentido de oportunidade, decidiu conceder uma entrevista, ao jornal local, dando a conhecer os motivos que exigiam a necessidade de uma nova igreja, não se inibindo para o efeito de, explicitamente, pedir ajuda para que o projecto se pudesse concretizar o mais rapidamente possível.

Refere a supra citada entrevista: "No recolhimento religioso dum escritório de presbítero, fomos encontrar o Pároco de S. Pedro, uma freguesia da nossa cidade, tão pobre e tão abandonada. Rodeado de livros e de papéis, de preocupações e de cuidados, recebeu-nos com aquela simplicidade (…) de quem no dizer de Antero Figueiredo «traz a alma por fora do colete». E foi assim, nesse ambiente religioso de presbitério, e nesse à-vontade de alma com alma, que os corações falaram demoradamente… O do Prior de S. Pedro avidamente desejoso de se abrir na revelação de uma ideia desde há muito acarinhada e agora em vias de realização; o do jornalista avidamente curioso, como é de supor-se, de coisas novas e sensacionais, que possa servir, em primeira-mão, aos não menos ávidos e curiosos leitores. (…) A conversa divagara. Agora, aproximava-se do assunto desejado. Por isso, aventámos:

- Pensa-se em construir uma capela?

- *A freguesia de S. Pedro precisa, a dizer a verdade, de duas capelas. Uma nas Fontaínhas… Já em tempos se ventilou o assunto, mas não passou disso. Nada explica que um aglomerado populacional como o das Fontainhas, não tenha onde cumprir os seus deveres religiosos.*

Além desta tão necessária, e que com o tempo veremos erguida, impõe-se a construção duma outra capela na Fronteira do Cáia… (…)

- *Levantar uma igreja, uma capela, é erguer para o céu as mãos graníticas da terra; é uma prova da vitalidade da nossa Fé sempre dilatada com o Império. (…) E depois, sendo possível, pretendemos instituir na Capela do Cáia a missa todos os domingos e dias santificados, a catequese às crianças levando-as à comunhão que não conhecem; pequenas obras de assistência social, desde que não nos falte o apoio e o auxílio material de todos os católicos para os quais apelamos. Para tanto esperamos que Elvas e,*

[135] "Correio Elvense". Ano XLIII, (13º da 2ª série), nº 661, *Uma Capela no Caia, Sala de Visitas de Portugal cristão: Entrevistando o Prior de S. Pedro*. 01 Ago 1943, pp. 1-2.

nomeadamente, os nossos paroquianos acorram em nosso auxílio e facilitem esta obra de paz. Neste período de tanta desgraça por todo o mundo e que tanto impressiona, mesmo os mais insensíveis, por incompreensão do verdadeiro dever social que todos devemos cumprir, será uma consolação para os que podem, prestar o seu concurso à obra de Bem-Fazer ao próximo necessitado, remediando faltas ou evitando-as.

(…) E foi com tudo isto na alma que, ao despedirmo-nos do Prior de S. Pedro lhe ouvimos ainda dizer: - *Fale da Capela do Cáia aos numerosos leitores do «Correio Elvense», ao generoso público de Elvas. Que em breve a cidade possa ver este sonho lindo convertido em realidade consoladora*"[136].

Dado que os seus interesses perpassavam os mais diversos domínios, a sua curiosidade levou-o, também, a redescobrir o valor artístico e patrimonial da igreja da sua paróquia, a igreja de São Pedro. Tendo ouvido contar que, por debaixo da argamassa que revestia a igreja, poderia eventualmente existir um valioso templo Romano-gótico, não resistiu enquanto não conseguiu apurar a veracidade de tal facto:

"Fomos encontrar o Prior de S. Pedro, na sua igreja, de martelo em punho, a arrancar, decidido, aquela argamassa e alvenaria que com mãos criminosas revestiram há cerca de três séculos, colunas e arcos de belo granito do século XIII. Interrompeu, por momentos, as suas pesquisas para responder a várias perguntas que a nossa curiosidade foi desfechando. *(…)*

Como sabe, o estilo Românico resultou da fusão de elementos latinos, orientais e setentrionais ao findar do primeiro milénio da era cristã. Chamaram-lhe Românico, em virtude da estrita semelhança existente entre a evolução artística daqueles séculos e a evolução do idioma vulgar nos países não latinos. Assim como se chamou Romance ou Romanço à fala vulgar, por derivar do Latim [língua do Lácio] ou Romano [língua falada em Roma, capital do Lácio], com as frequentes modificações que lhe imprimiram os povos medievais, - assim também era lógico chamar Romanesca ou Românica à arte que então se ia formando paralelamente às línguas, e que derivava da arte latina das basílicas romano-cristãs. Foram, na verdade, estas que forneceram os elementos cuja evolução deu por resultado o estilo Românico.

A data do nascimento deste estilo é bastante imprecisa.

[136] "Correio Elvense". Ano XLIII, (13º da 2ª série), nº 661, *Uma Capela no Caia, Sala de Visitas de Portugal cristão: Entrevistando o Prior de S. Pedro*. 01 Ago 1943, pp. 1-2.

As revoluções mais rápidas produzidas no domínio das artes, são sempre o resultado de um trabalho de transformação iniciado, frequentemente, muito tempo antes que se manifestem os seus efeitos.

Todavia admite-se geralmente que foi o séc. XI que viu nascer este estilo.

Isto na Europa central, porque em Portugal, os movimentos artísticos repercutem-se, nessa época, cerca de 100 anos depois.

A igreja românica de S. Pedro de Rates [concelho de Póvoa de Varzim] já restaurada pela activa Direcção dos Monumentos Nacionais, data do Século XII.

- E a Igreja de São Pedro de Elvas?

- *Esta igreja é posterior. Foi construída em 1227, um ano depois da conquista definitiva de Elvas aos mouros.*

Eurico Gama, verdadeiro cavaleiro andante das belezas da sua terra arranca dos seus numerosos apontamentos, as origens desta Igreja.

Em dia de S. Pedro de 1226, os portugueses forçaram pela segunda vez a célebre Porta de Ferro de Ferrada, que ficava nas imediações de São Vicente. Ali ergueram um altar, encostado ao muro, e foi celebrada missa de acção de graças ao Senhor pela vitória alcançada.

Nesse mesmo local se começou a construir, no ano seguinte, uma igreja dedicada a S. Pedro, visto os portugueses terem dominado a Porta Ferrada, no dia do Príncipe dos Apóstolos (…).

Os Elvenses podem orgulhar-se de ter mais uma preciosidade arqueológica a juntar a tantas outras preciosidades de que, no sul do país, existem raros exemplares: a Sé de Évora e poucos mais ”[137].

Para a averiguação dos resultados das pesquisas levadas a cabo por João Nabais, estiveram presentes representantes da imprensa local e de Lisboa, e o Presidente da Câmara juntamente com o respectivo secretário.

Sendo João Nabais detentor de um vastíssimo leque de interesses, dispunha, também, de um profundo conhecimento de História, Literatura, e Filologia nacionais como se pode verificar no decurso das publicações existentes dos seus comentários e opiniões. Devido à sua curiosidade inata e insaciável, não só acompanhava, atentamente, o que se passava no país, como também intervinha, cívica e moralmente, no âmbito das suas competências e convicções, na edificação de um país que acreditava estar em transformação.

[137] “Correio Elvense”. Ano XLIII, (13º da 2ª série), nº 672. *Uma importante descoberta arqueológica em S. Pedro: De Igreja de aldeia a valioso templo Romano-gótico*, 24 Out 1943, pp. 1 e 4.

Exemplo do seu espírito observador e reflexivo é uma descrição feita, pelo próprio, a propósito de uma viagem que o havia levado ao Porto a tratar de assuntos pessoais, onde se manifesta notório, o grande carinho que sentia pela cidade de Elvas:

"Não que não goste de viajar! Enjoam-me, porém, essas arrastadas horas em comboios ronceiros, como os de agora, que bebem água e comem lenha com sofreguidão e voracidade, enquanto certos passageiros bebericam goles de vinho pelas garrafas coladas aos lábios como trombetas e outros atacam, implacavelmente, os inocentes farnéis…

Passageiros e comboio bebem e comem, sempre com apetite excelente, embora racionado! (…)

De Elvas ao Porto, é percorrer mais de meio Portugal geográfico, etnográfico, religioso e linguístico. Deixar a planície acinzentada pela oliveira e que pretende erguer-se em desesperos retorcidos nos ramos nodosos dos sobreiros, cujo tronco, a que arrancaram a cortiça, chora ainda lágrimas saudosas de sangue, única vingança contra a tirania dos homens que, impiedosamente, o despiram em pleno descampado; deixar a planície levemente ondulada, de horizontes vastos e francos, como vastas e francas são a alma e a hospitalidade alentejanas; deixar a monótona nostalgia desta «Planície Heróica", onde o dorso do Homem se curva a fincar nela os braços, que a cultivam sob um sol escaldante; deixar esta planície onde se adivinham ainda ecos do bucolismo saudoso de Bernardim Ribeiro, da prosa sufocante de Fialho de Almeida, do carinho filial de Manuel Ribeiro, e mais que tudo, onde ressoam ainda as rimas vindas da «Epopeia da Planície», de António Sardinha; deixar esta planície de bucólicos e Santos, de largueza e de hospitalidade, de solidão e de searas imensas e trocá-las, assim de súbito, como eu fiz, pela paisagem cantante, fresca e policroma da Beira Litoral até ao Douro, é sofrer uma destas impressões dolorosamente surpreendentes, acabrunhadoras, que as palavras não conseguem definir.

Aqui segreda-nos, numa linguagem muda mas eloquente, a alma dolorida da azinheira a confiar-nos, intimamente, as dores e as mágoas, as alegrias e a beleza da Planície e dos que a habitam. Era um falar silencioso de almas, da nossa e da azinheira…

Lá é um falar tempestuoso das cores da paisagem com os nossos nervos. É a garridice dos campos e das canções, dos vestidos e das maneiras, tudo acidental e exterioridade, onde as almas não falam, mas se deleitam e gozam os nervos.

Na Planície, medita-se o silêncio, reza-se perante a intensidade, e o próprio cantar é murmúrio lento de oração.

Na Beira Litoral, não há tempo para pensar nem ambiente para entrar em si mesmo: - é a dispersão dos sentimentos embriagados de cor e de movimento, é o sair de si mesmo, da sua alma, para mergulhar num mar de mil sensações diversas, é correr doidamente atrás dos cantares leves e nervosos, cujo ritmo, mudo para a alma, é eloquente para o corpo.

Alma e nervos, espírito e matéria, têm cada um o seu clima: na nostalgia da Planície, a alma sente-se viver; a Paisagem policroma e garrida satura-nos os nervos. Como nós somos diversos e complicados!

(…) Do Entroncamento ao Porto, as horas duma viagem nocturna apavoram. São mais curtas, dormitadas, inconscientemente.

(…) Quando o dia clareou, abri a janela. Entrou-me um ar fresco, característico.

Alongo o olhar pela paisagem e vejo-a limitada ao fundo pelo mar, rolando em ondas brancas de espuma, até à praia. O Porto está próximo. (…) É o Norte. Daqui irradiou Portugal, deste Portus cale, alcandorado na margem direita do Douro. O comboio abrandou a marcha. Da ponte trémula, contemplo o rio apertado, lá em baixo, a fugir doidamente para o mar. (…)

Vou deixar a cidade invicta. (…) No ar, andam sons de bronze espalhados pelos sinos da alta Torre dos Clérigos. Digo adeus ao Porto, cidade do trabalho. O «comboio de prata» foge de estação em estação. (…) Alta noite. Regresso à planície, agora iluminada pelos raios do quarto crescente. «Pouca-terra, pouca-terra». O comboio arrasta-se para Elvas. (…)

Não posso mais. Trago a alma cheia de pensamentos desencontrados de tanto que vi e ouvi, os sentidos saturados põe mil sensações diversas, o cérebro vazio, incapaz de reagir, sinto os olhos ásperos como estopas, a cabeça pesada como chumbo. É sono e cansaço.

Anseio agora pelo sossego, pela tranquilidade, pela solidão da Planície. Solidão…ai dão…ai dão!...

Que bela cantiga para arrolar as almas!"[138] .

Mas não eram somente os assuntos nacionais que suscitavam o seu interesse. Também o que se passava a nível internacional o preocupava e, sempre que a ocasião se proporcionava, contextualizava no seu discurso, religioso e moralizador, problemas da actualidade. Aproximar a moral da Fé Católica das pessoas, levando-as a reflectir quer

[138] "Correio Elvense". Ano XLIII (13º da 2ª série), nº 642, 21 Mar 1943. João o Presbítero, *Bilhete de Ida e volta: Diálogo de almas com a Paisagem*, p. 3.

sobre elas próprias quer, de forma mais global, sobre o mundo e questões da actualidade, era uma das suas peculiaridades.

Exemplo disso foi o que se passou, em Outubro de 1943, altura em que, encontrando-se a Europa há quatro anos em guerra, aproveitou, estrategicamente, a ocorrência da Festa de Cristo-Rei de Paz, que tinha lugar, anualmente, em Elvas, para transmitir à população, uma mensagem que desse um sentido mais alargado a essa comemoração, levando-a a reflectir e a não se alhear do que se estava a passar além fronteiras:

" (…) Último Domingo de Outubro! Festa de Cristo-Rei! De glorificação à sua Pessoa Divina, de homenagem suprema ao Homem-Deus. De glorificação e homenagem à Sua Obra que desafia os séculos, à Sua Doutrina sempre bela, Sua Mensagem sempre actual. (…)

Quarto ano de guerra! Maior no espaço, e talvez no tempo, que a «Grande»! Sobretudo, mais feroz, mais fatal, mais profunda.

Põe-se de novo a pergunta, que é torturante ponto de interrogação de todos nós:

«Sob o ponto de vista militar?...No campo político?...Economicamente?...»

E moralmente?...Quem ganhará a guerra?...A matéria, o maquinismo, a anarquia?...Ou o Espírito, a colaboração, a Ordem?... Há interessados numa e noutra vitória, Ninguém é indiferente! E nós não podemos ser indiferentes. Somos pelo Espírito contra a deusa matéria.

Como Portugueses, não nos desinteressaremos da vitória militar, política ou económica. Porém, como cristãos, colocamos, acima de todas, a vitória moral.

A outra guerra mundial terminou por um tratado de paz para o qual não se pediu a colaboração do Papa. Voltaram-se as costas ao Espírito. Frágeis tratados de paz aqueles a que Deus não preside!

Feitos em papel, como papel se rasgam e desaparecem!...

«Pelos frutos os conhecereis» - disse Cristo. Havia duas dezenas de anos que a guerra terminara. E quantos anos de paz? Onde estava a tranquilidade dos povos?

O Tratado de Versalhes foi uma tremenda bancarrota do paganismo moderno, ateu e materialista.

«Se o Senhor não guardar a Cidade, em vão vigiam os que a defendem». Palavras de ontem para hoje" [139].

[139] "Correio Elvense". Ano XLIII, (13º da 2ª série), nº 673, 31 Out 1943. João, o Presbítero, *Na Festa de Cristo-Rei de Paz: Às almas em guerra*, pp. 1 e 4.

Apesar de se tratar de um discurso marcadamente doutrinário e ideológico, não deixa de se revelar impregnado de honestidade e sentimento. Parece-nos notório que João Nabais acreditava no que dizia, no que fazia e, sobretudo, acreditava na evolução espiritual do Homem:

" (…) Está-se forjando uma sociedade nova que, resolutamente, dará a Deus o que é de Deus.

- «Que é a Verdade?...Onde está?...» - pergunta-se hoje a cada esquina.

- A Verdade é Cristo, está na Sua Doutrina, encontra-a quem viver integralmente a Sua Mensagem, sempre bela, sempre actual. (…)

- Queremos um mundo melhor após a catástrofe?

- Melhoremos a Humanidade moralmente. Melhoremo-nos. (…)

E comecemos já, nesta Festa de Cristo-Rei"[140].

O que de facto acontecia era que, este jovem padre, apesar de ideologicamente anti-marxista, não deixava de prestar atenção ao meio envolvente, de se aperceber da precaridade das condições de vida dos mais pobres, das desigualdades e injustiças sociais, tomando prioritariamente uma posição em defesa dos mais desfavorecidos.

A sua forma de intervenção realizava-se em duas vertentes: por um lado, apelando à tomada de consciência da realidade envolvente, procurando levar as pessoas a olhar para o que se passava à sua volta e não virar a cara, ou fingir que a pobreza e a miséria não existiam. Por outro lado, intervindo, ajudando, no terreno e de forma concreta, a minorar o sofrimento dos outros.

Sem fazer apanágio de um discurso revolucionário activo, promotor de revolta e descontentamento sociais, era, no entanto, um revolucionário que, de forma subtil, tocava a consciência das pessoas sendo, ele próprio, também, agente e actor de intervenção social. Foi nesse sentido que, detentor de um dinamismo e determinação invulgares, sensível ao que o rodeava e preocupado com os problemas sociais existentes na sua freguesia, a mais pobre da cidade, não fechava os olhos, nem fingia ignorar as carências e dificuldades nela existentes, procurando encontrar respostas para situações que considerava precárias, nomeadamente, no âmbito de assistência social.

Foi com esse espírito que abriu um espaço, destinado a receber as crianças que, uma vez terminada a escola ficavam sozinhas, desamparadas e desprotegidas: O Colmeal[141]. A

[140] *Ibidem.*

[141] O Colmeal, equivalente ao que é, actualmente, designado por *Centros de A.T.L.* (actividades de tempos livres) foi, nessa altura, "uma obra percursora da ocupação dos tempos livres das crianças de nível primário. Ali faziam os

preocupação pelo bem-estar das crianças e dos jovens, tanto na perspectiva do bem-estar físico, como intelectual, foi uma preocupação que manteve até ao fim dos seus dias, sendo a abertura do Colmeal o primeiro empreendimento nesse sentido. A esse propósito referiu João Nabais:

"Como devia ser bela a vida das crianças!

Como deveríamos nós, adultos, - vítimas da saudade por tempos que já lá vão, - como deveríamos procurar tornar bela a vida das crianças!

A miséria e a pobreza saem-lhes ao caminho. O frio espera-as nas encruzilhadas. A falta de asseio infiltra-se-lhes no corpo

A fome, por vezes – quantas vezes! – roça-lhes o estômago.

E a onda do mal e do ódio, que avassala o mundo, vai-lhes roubando a candura, e a inocência.

- E assim se fazem os «moinas», os vadios, os garotos – e as garotas da rua.

- Um testanito…

E são duma insistência irritante.

Nunca nenhum se fez melhor com tal modo de vida.

E, no entanto, continuamos a construir a praga social. Porque não encarar o assunto de frente, corajosamente, e resolvê-lo duma vez para sempre, de forma a acabar com a mendicidade infantil, viveiro de futuros incapazes e inadaptáveis?

Não podemos consentir que, numa cidade onde as lareiras são aos milhares, haja crianças – dezenas? centenas? – a tiritar de frio. Não podemos admitir que, ao lado do nosso bem-estar, viva a miséria dos corpos e das almas dessas crianças.

Homens de amanhã?

Ai de nós se não os moldarmos generosamente, pacientemente, no corpo e na alma!

No corpo, robustecendo-os, tonificando-os, «higienificando-os», proporcionando-lhes alimentação que complete a familiar, ginástica que os desenvolva, jogos que os prendam e distraiam.

Na alma, eliminando-lhes os vícios anti-sociais, humanizando-os, cristianizando-os.

Programa vasto, belo e de alcance social inegável.

Todos reconhecem a necessidade, não apenas de o arquitectar, mas de o pôr em prática, de o realizar, de o traduzir em vida.

Por que esperamos? (…)

---

seus trabalhos de casa sob orientação de monitores, era-lhes servido um lanche, jogavam e divertiam-se num ambiente aconchegado e, no Inverno, devidamente aquecido" Cf.: *Asas Cortadas*, *ob. cit*, p. 87.

O Colmeal de S. Pedro é uma tentativa, um ensaio. É a primeira pedra dum edifício.

O primeiro passo na execução de tal programa.

Completar a acção educativa da Família, da Igreja e da Escola.

É uma união de esforços, cimentada com a generosa cooperação de todas as almas de boa vontade" [142].

O espírito filantrópico de João Nabais ia, contudo, além da sua preocupação com as crianças. Como humanista que era, tudo o que estivesse relacionado com o Homem era importante, para ele. Apesar de ser um defensor do regime e dos valores morais salazaristas, não era indiferente, nem ficava alheio aos problemas e desigualdades sociais com que se defrontava e que, em sua opinião, não contribuíam para a dignificação do ser humano.

Defendia a ideia de que, sendo o Homem, um ser dotado de corpo, mente e espírito, era dever da sociedade a criação de condições que permitissem o desenvolvimento do ser humano nesta tríplice vertente. Considerando, como sacerdote e homem de fé que era, que o Homem era criado à imagem e semelhança de Deus, tudo o que contribuísse para dignificar o Homem, contribuiria, de igual modo, para dignificar Deus. Guardião, o seu olhar estendia-se a todas as questões inerentes ao ser humano:

" (…) – a mim, homem, (nada do que é humano me é indiferente!) interessam-me absolutamente as suas penas, os seus desabafos poéticos cheios de Humanidade. (…) E se o Poeta confessa que não pode «passar sem as escrever», o presbítero vem dizer-lhe que não pode deixar de as sentir, de as compreender, porque sinceramente humanas. (…) E, se do alto do seu «monte» (…), desce, por vezes, abatido, a revolver o pungir duma desilusão amarga,

«vendo

a menoridade dos homens

em frente das leis divinas,»

confesso-lhe – nem precisava que eu confessasse…- que é essa também a minha tortura, o meu suplício angustioso. Pelos cantos do mundo, vagueiam tantos espíritos à procura de quem os compreenda!" [143].

---

[142] "Correio Elvense". Ano XLIV, (14º da 2ª série), nº 684, *Eh! pá! Vamos p'ró Colmeal?*, 16 Jan 1944, p. 3.

[143] "Correio Elvense". Ano XLII, (12º da 2ª série), nº 595, 26 Abr 1942. João, o Presbítero, *Carta aberta ao poeta da Senhora da Orada, Azinhal Abelho: A propósito de «Inquietação e Presença», fala-se da sinceridade na Poesia Modernista*, pp. 1-2.

Entre as suas preocupações sociais incluíam-se a educação, a família, a pobreza, as questões laborais e os direitos dos trabalhadores. Considerava a alfabetização um direito básico de todas as pessoas, preocupava-se com a questão da exploração dos trabalhadores, nomeadamente no tocante à necessidade de auferirem de melhores salários e defendia a legitimidade da reivindicação do direito ao descanso semanal dos trabalhadores, opinando a esse respeito:

" De entre os vários problemas que formam a camada «Questão social», o do descanso semanal não é dos de somenos importância.

Longe vão os tempos, de que os nossos avós foram testemunhas, em que o trabalhador tinha, como seu, o primeiro dia da semana.

Hoje, porém, ao chegar o Domingo, as máquinas continua a laborar, e o homem, outrora rei da criação, não tem um dia em que deixe de ser escravo da terra.

É o trabalho contínuo, de sol a sol, do primeiro ao último dia do ano.

E, no entanto, o descanso semanal é dos mais elementares direitos do homem.

(…) Enquanto corpo, o homem está sujeito à fadiga, ao esgotamento, ao cansaço muscular. Precisa de refazer as suas energias. E para isso, não bastam umas tantas horas de sono por cada período de trabalho. É necessário mais.

Os grandes progressos da Psicologia Experimental, aplicados a este campo, têm demonstrado isto mesmo. Trabalhador que descansa um dia por semana, produz mais e melhor, o seu trabalho dá mais rendimento que o daquele que se vê privado desse descanso.

As próprias máquinas rendem menos em regime de laboração contínua.

E o homem sempre é mais que um simples animal de carga!

As terras não produzem, normalmente, todos os anos. Exigem para bom rendimento, um período de pousio proporcional ao período de cultura.

E, se a terra precisa de descanso, com maioria de razão o homem que a trabalha.

As árvores não dão frutos em todas as estações do ano. (…)

O organismo humano, mais delicado que o da árvore, não pode abrir excepção a esta lei geral da natureza que exige o descanso para todos os seres. (…)

Que diremos, então, se considerarmos o homem, sobretudo, como natureza racional?

Dotado de inteligência, urge que a desenvolva e cultive. A instrução primária abriu-lhe o caminho, que deve ser percorrido pelo aprendiz ou pelo trabalhador adulto.

E não será à noite, ao findar calmo dum dia de trabalho porfiado, depois dum dispêndio grande de energias físicas, que o trabalhador terá a disposição necessária para se debruçar sobre os livros que possam alargar-lhe o campo da sua instrução.

E esta instrução é-lhe necessária, muito principalmente como chefe de família.

Normalmente, é a mãe que de mais perto vive com os filhos, que os educa e forma. Impõe-se, porém, a acção do pão, mais autoritariva a equilibrar a ternura materna.

O Pai não pode ser para a criança um quase-estranho que sai de manhã, muito cedo; que só regressa a casa à noite, quantas vezes tarde muito tarde; que tanto ao ir como ao regressar do trabalho encontra os filhos já a dormir; que não dispõe, de vez em quando, dum dia certo para coadjuvar a esposa na educação daquelas cabecitas loiras e infantis com que Deus lhes abençoou o lar.

O descanso semanal vem precisamente ao encontro, às exigências do Chefe de Família.

-Quantas vezes, porém, é o próprio trabalhador que não quer o descanso semanal!

E compreende-se. O seu raciocínio é claro: - Trabalhando os sete dias da semana, com dificuldade faz chegar a féria a todos os encargos e despesas da família.

- Que aconteceria no caso de trabalhar e, por conseguinte, ganhar apenas seis dias?

Porque nos domingos também se come!

Antes de resolver o problema do descanso semanal, torna-se necessário solucionar definitivamente o agudo problema do salário familiar" [144].

Expor, publicamente, determinados princípios sociais defensores dos direitos das camadas mais desfavorecidas era, na época, correr-se o risco de ser considerado comunista, como ele próprio referiria, mais tarde:

"Defender, na década de quarenta, certos princípios sociais, que hoje fazem parte da nossa civilização, era correr o risco de ser apontado a dedo como «comunista». O que, se para uns podia acarretar inconvenientes políticos, para mim era um insulto: não podia aceitar que, por defender um direito humano, me confundissem com quem espezinhava mesmo os mais elementares"[145].

No entanto, João Nabais não parecia preocupar-se, então, com as consequências que poderiam advir das suas tomadas de posição. Como jovem idealista que era, acreditava nos homens, na vida e numa sociedade em mudança! Atento, defendia os ideais que

[144] "Correio Elvense". Ano XLIII, (13º da 2ª série), nº 656, 27 Jun 1943. *Descanso Semanal do Trabalhador*, pp. 1 e 4.
[145] "Asas Cortadas", *ob. cit.*, p. 55.

considerava justos e agia em conformidade com eles. Com coragem, inteligência, uma certa dose de ousadia e, por vezes, inclusivamente, de uma certa arrogância, enfrentava, com audácia, as críticas que lhe eram feitas.

A sua exposição pública das desigualdades e injustiças sociais, e a tomada de posição em prol dos mais desfavorecidos despoletaram, como seria inevitável, tomadas de posição antagónicas e controversas, o que significava, logicamente, angariar opositores, se não mesmo inimigos.

Aliando esta exposição pública das suas ideias, ao facto de João Nabais ser, além de padre, um jovem de carisma, dotado de um espírito de liderança que se impunha naturalmente, não é de estranhar que, se por um lado, havia quem muito o estimasse e admirasse, por outro lado, haveria também quem não estivesse, em absoluto, de acordo com os seus ideais demasiado progressistas para uma sociedade ainda muito conservadora e, sobretudo, para uma classe social privilegiada que não se encontrava disposta a abrir mão das regalias de que dispunha, angariando, desta forma, opositores e resistências.

Contudo, como João Nabais sonhava com uma sociedade mais justa e mais igualitária e era detentor de valores se encontravam num patamar superior aos da mediania, supunha ingenuamente que estava imune perante a maldade e mesquinhez dos que se limitavam a olhar para o mundo em proveito próprio. De alguma forma, com uma certa dose de ingenuidade inerente aos idealismos juvenis, acreditava que se o ser humano errava era por ignorância ou por fraqueza. Talvez fosse essa a razão pela qual a missão de educar e de evangelizar fosse para ele tão importante.

Foi assim que, com a ousadia e espírito reivindicativo e de luta, inerentes a quem é jovem e destemido, respondeu a uma crítica que lhe fora feita a propósito do artigo sobre o descanso semanal do trabalhador que publicara no Jornal da cidade:

"Tremenda responsabilidade a do jornalista!

Exposto a ser lido «muitas vezes por amadorismo, algumas por apreço, outras por distracção», mal ele sabe, ao lançar ao papel o turbilhão das suas ideias, que sorte cruel e fatal lhe estará reservada.

E, assim, tudo espera da generosidade e benevolência dos leitores. Desprezo e esquecimento, adesões e simpatias, ódios e más vontades, aplauso e incitamento, - tudo, esta pena de jornalista tem a propriedade de atrair ou semear… (…)

Ora, houve quem «carregasse o sobrolho com emoção palpitante» (…) E não se conteve que não viesse para o «Jornal de Elvas», com ares de importância, classificar

aquela doutrina de «artificiosa digressão social» e «deambulação meramente literária e teórica»!

E, às minhas afirmações claras e precisas, contrapôs, num estilo nebuloso e incerto, estas preciosidades:

1.º - O descanso semanal é um privilégio que importa não confundir «com a miragem de um direito reivindicador mal forjado ou infundado, filho da insatisfação que gera a indisciplina e da ambição que caracteriza a espécie humana».

2.º - Os dias de descanso «somente poderão ser designados pela consequência da actuação de elementos naturais»; isto é, o trabalhador só deverá ter descanso quando o sol, a chuva, etc. o impedirem de trabalhar.

3.º - Dar descanso semanal é «desperdiçar um magnífico dia de debulha» e até, talvez, «fazer baquear uma campanha inteira», é «atirar para o descanso forçado e irremunerado toda a turba»; é «uma trégua cúmplice» e «um roubo às bocas de inocentes que comem pão à míngua».

4.º - Finalmente, dia de descanso semanal é (…) dia de «anarquia em que os animais invadem as culturas»; dia de fome para «leitões, bezerros, e borregos que não têm quem os aconchegue às mães»; dia de rega bofe em que um «somatório infindo de ervas daninhas viceja impune» pelos campos desertos (…).

De tudo isto se conclui que (…) é uma mentalidade arreigadamente liberal, e que não quer o descanso hebdomadário para os que trabalham a terra, embora o exija muito naturalmente para si. (…)

Na verdade, quem se tem por tão nacionalista, que nunca a «censura duvidou do carácter nacionalista dos seus artigos», deveria estar a par da legislação social do seu país e, mais que isso, devia cumprir as leis dos seus chefes (…).

Não saberá (…) que, desde Afonso Henriques até ao usurpador estrangeiro D. Pedro IV, foi sempre respeitado e guardado o primeiro dia da semana, como dia de descanso para todos os Portugueses?

E que, embora abolido pela pestelífera revolução que nos trouxe o liberalismo, o descanso semanal foi de novo tornado obrigatório por Decreto de 14 de Abril de 1891, um mês antes de Leão XIII publicar a «Magna Carta» do trabalho, a «Rerum Novarum»?

(…) ignorará, por ventura, que no Estatuto do Trabalho Nacional, a mais vigorosa coluna do Corporativismo português, há um artigo, o 26.º, que reza assim: - «O trabalhador da agricultura, indústria e comércio tem direito a um dia de descanso por

semana, que só excepcionalmente e por motivos fundamentados pode deixar de ser o Domingo»?

Pois fique sabendo que, se não cumprir esta disposição e não permitir aos seus trabalhadores o uso desse direito, é obrigado a cumprir o que determina o § 2.º desse artigo: - «O trabalho prestado ao Domingo ou no dia excepcionalmente designado para o descanso semanal, com exclusão dos indivíduos empregados em serviço de laboração contínua, será sempre pago pelo dobro».

Veja bem, (…) o trabalho prestado em dia destinado ao descanso semanal deve sempre ser pago pelo dobro. (…) os dias de descanso não são deixados ao arbítrio dos elementos da natureza, como V. defende «ex»cathedra».

Finalmente, (…) permita que lhe diga ao ouvido, de forma que ninguém nos ouça: - obrigar a trabalhar em dia de descanso é uma violência contra a natureza do homem; e não pagar o trabalho desse dia pelo dobro, como manda a lei, é «um roubo às bocas de quantos inocentes que comem pão à míngua»! (…)

Ora, na minha «artificiosa digressão social» de há quinze dias, creio ter posto bem claro o problema da remuneração do dia de descanso. (…) recostado a digerir o pequeno almoço e, talvez, fortemente alumiado pelos «dois monumentosos castiçais Serra d'Aires com que me brindou, não conseguiu ler o que eu escrevi, ou não se encontrava em estado de compreender, sem trocar ideias. (…)

Como resposta, aconselho-o apenas a reler o meu artigo, mas em jejum… (…)

Ora, seria bom não confundir descanso semanal com o abandono total daquele mínimo de actividade necessária e imprescindível para que a máquina da vida continue a funcionar.

E assim «as indústrias de laboração contínua, altos fornos, etc. devem ter o regime de turnos, caso contrário o pessoal empregado deverá ter como compensação um período de férias remuneradas em cada ano».

Aplique (…) esta doutrina do E.T.N. aos «guardadores efectivos» dos seus animais» em anarquia funambulesca», e verá como deixa de ouvir» a berraria plangente dos leitões, bezerros e borreguinhos no momento da nascença».

Quanto ao seu «somatório de ervas daninhas a vicejar impunemente nos cinquenta e dois Domingos do ano», é muito simples:

- Nascidas no Domingo, arrancam-se na Segunda-Feira, procedendo-se de igual modo cinquenta e duas vezes por ano… (…)

O art.º 34.º do E.T.N., ao enunciar as cláusulas obrigatórias dos Contratos Colectivos ajustados entre entidades patronais e assalariados, refere-se ao descanso semanal obrigatório.

(…) E que esta doutrina tem sido posta em prática, provam-no vários Contratos assinados que salvaguardam o descanso semanal.

Ainda há dias, foi aprovado pelo sr. Subsecretário de Estado das Corporações o Contrato Colectivo de Trabalho entre o Grémio da Lavoura e a Casa do Povo de Mourão; (…).

Todas as nações civilizadas adoptaram o descanso semanal, ratificando a Convenção Internacional de Genebra de 25 de Outubro de 1921. (…)

E em Mourão, ou no Norte de Portugal, na Bélgica, na Holanda, na Inglaterra ou em qualquer outra nação civilizada, que tem o descanso semanal dos seus trabalhadores rurais, não consta que, por tal motivo, os animais ande, para lá à solta nesses dias, invadindo culturas, ou morrendo as crias de fome; não consta de nenhuma praga de ervas daninhas a vicejar nos campos; não consta que, por conceder o descanso semanal ao trabalhador, o déficit do rendeiro ou seareiro seja, nessas nações, maior que em Elvas; e também não consta que o juro dos capitais dispendidos na terra seja, por tal motivo, mais precário. (…)

Em título garrafal, chamou (…) «Questão eterne» a esta eterna questão que é, afinal, a luta do Bem contra o Mal, da Justiça contra a Exploração do homem pelo homem.

- «Questão eterna?» - Sim, enquanto o egoísmo burguês for apanágio e norma de tantos «novos lusitanos», que por aí polulam, e que teimam em não querer ver realidades que se impõem.

E para resolver essa «Questão» não são precisos mais «estudos tendentes a descobrir mais fórmulas». Os estudos estão feitos. As fórmulas descobertas. Temos uma doutrina.

- Que nos falta? – Mais consideração pela dignidade do trabalhador e menos espírito «isolacionista» no vasto campo das reformas sociais em que o Estado Corporativo Português anda empenhado.

E é tempo de o pano cair…

(…) era desnecessário dizer-nos que (…) nada teve que ver, «nem por influência, nem por afinidade», com a doutrina do artigo em questão.

Operário que se orgulha de o ser, vivendo do seu trabalho e para a família, não poderá de forma alguma acamaradar com quem nega ao trabalhador o elementar direito do descanso hebdomadário. Estando a desenvolver notável acção no campo desportivo,

(…) sabe muito bem que desporto sem descanso semanal é só para quem descansa os trezentos e sessenta e cinco dias do ano…"[146] .

Sentindo-se, assim, completamente integrado na sociedade elvense, desempenhando um papel activista e participativo nas problemáticas sócio-políticas que nela emergiam, como se da sua terra se tratasse, não foi sem uma certa dose de tristeza, que recebeu a notícia que tinha de abandonar a cidade, quando foi, de novo, nomeado para Évora.

"*E assim aconteceu que, após três anos de repouso, mas de actividade intensa, tanto no campo religioso e educativo como no jornalismo, a bola de pingue-pongue foi, de novo, atirada para outro campo. Haviam-se criado boas e numerosas amizades em Elvas, grangeara-se prestígio, bem patente na concorrida sessão de despedida*[147] *com que quiseram homenagear-me. Nem faltou o pergaminho com inúmeras assinaturas, que ainda conservo…"*[148].

Houve, em Elvas, quem também sentisse uma sensação de perda, com a partida do jovem pároco.

Entre as várias homenagens que lhe foram prestadas, destacamos a que foi feita pelo Jornal *Correio Elvense*, através da pessoa do seu Director Mário Cidrais, numa notícia sobre a sua partida:

"Conforme já foi anunciado, a Acção Católica e a Mocidade Portuguesa de Elvas promovem hoje, uma homenagem ao sr. Pe. João António Nabais, que durante anos foi assistente eclesiástico de ambas as organizações e que dentro de poucos dias deixa definitivamente a nossa cidade.

Não poderia o *Correio Elvense* ficar indiferente perante este facto porque o homenageado não é uma pessoa vulgar cuja presença ou ausência seja indiferente para Elvas e também porque a este semanário na sua fase actual deu o sr. Pe. Nabais muito do seu esforço contribuindo com a sua pena para que ele tenha desempenhado o papel que lhe foi marcado quando eu tomei a sua direcção.

---

[146] "Correio Elvense". Ano XLIII, (13º da 2ª série), nº 658, 11 Jul 1943. *Descanso Semanal do Trabalhador: Direito ou Privilégio*, pp. 1 e 4.

[147] "No passado dia 28, na Biblioteca Municipal, pronunciou uma interessantíssima conferência, subordinada ao título "A muy fremosinha de Elvas", o Rev.º João António Nabais. A numerosa assistência que acorreu nessa noite à Biblioteca atraída pelo valor do conferente e pelo ineditismo do tema que o mesmo versou, tributou ao Rev.º Pe. João Nabais os mais calorosos aplausos, justamente merecidos". Cf.: "Correio Elvense". Ano XLIV, (14º da 2ª série), nº 686, 30 Jan 1944. *Grupo de Amigos de Elvas*, p. 4.

O texto inédito da Conferência pronunciada em Janeiro de 1944, no Salão Nobre da Biblioteca «Públia Hortênsia», de Elvas, a convite da Câmara Municipal, encontra-se publicado no Jornal "Correio Elvense". Ano XLIV, (14º da 2ª série), nº 687, 06 Fev 1944. *A muy Fremosinha d'Elvas: Ecos duma conferência sobre dois poetas elvenses do séc. XIII*, p. 1.

[148] "Asas Cortadas", *ob. cit.*, p. 121.

Tendo vindo há cinco anos para Elvas o sr. Pe. Nabais marcou imediatamente o seu lugar desenvolvendo uma actividade extraordinária e que se exercia nos mais variados ramos do seu mister sacerdotal.

Assistente eclesiástico da Acção Católica, desde a sua vinda para Elvas, (…) tendo encontrado já a funcionar os dois organismos femininos, a sua acção exerceu-se no sentido de aumentar o mais possível a sua vitalidade e os resultados obtidos são notáveis; a organização masculina existente – a Liga dos Homens de Acção Católica de Elvas – é porém criação sua e, se não passou ainda da fase a que podemos chamar de adaptação, é no entanto já hoje uma realidade com que tem que se contar porque, se são poucos os seus membros, eles procuram porém, dar à sua fé uma base doutrinária sólida e ser entre os homens da nossa terra o fermento de que fala o Evangelho.

Dentro da Mocidade Portuguesa também o Rev.º Padre Nabais desenvolveu uma acção notável (…) Embora já fosse muito não se limitou às duas organizações, que lhe promovem a homenagem a realizar hoje, a actividade do Rev.º Padre Nabais nos cinco anos que passou em Elvas.

Como pároco da freguesia de S. Pedro, a mais pobre da cidade, a sua acção é notável e ao seu zelo se fica devendo, entre outras obras, a fundação da Conferência de S. Vicente de Paulo daquela freguesia e os elvenses que amam o seu património artístico não podem esquecer que a sua curiosidade o levou a pôr em destaque o valor artístico da igreja de São Pedro, de muito poucos conhecido ou suspeitado. Nesta breve resenha de factos não podemos esquecer o simpático Colmeal de São Pedro que, embora fazendo parte da Casa do Povo, é no entanto corporização duma ideia do sr. Padre Nabais, e fruto do seu espírito de caridade cristã.

Como jornalista, e esse aspecto é para nós de maior interesse, também o sr. Padre Nabais marcou em Elvas um lugar inconfundível destacando-se os seus artigos pelo brilho da forma e pela precisão da doutrina.

Quer quando escrevia crónicas leves, ao sabor da sua fantasia, quer quando precisava pontos de doutrina mal conhecidos ou deficientemente expostos, sempre a sua cultura invulgar se manifestava e o *«Correio Elvense»*, que o tinha por colaborador assíduo, se valorizava; na memória de todos estão ainda os seus artigos sobre as relações entre a Arte e a Moral, a parte que à Família, ao Estado e à Igreja pertencem na educação da juventude e o problema do descanso dominical.

Entendeu S. Ex.ª Rev.ª o Sr. Arcebispo de Évora que o Rev.º Pe. Nabais não devia continuar em Elvas por ser necessário na sede da diocese. Só Sua Ex.ª sabe as necessidades da diocese que dirige e por isso não temos o direito de discutir as suas determinações; no entanto é-nos lícito lamentar que assim tenha de suceder, porque muito haveria a esperar da permanência do Rev.º Pe. Nabais em Elvas, se ela se pudesse manter.

Na hora da partida resta-nos apenas apresentar ao Sr. Pe. Nabais os cumprimentos de despedida do *Correio Elvense* e os nossos próprios.

Elvas, 16 – VII – 944”[149].

A estadia em Elvas, apesar de curta, foi um marco importante na vida de João Nabais. O ardor infatigável com que se entregou às actividades levadas a cabo, naquela cidade, foi de tal forma vivido com intensidade e prazer que, apesar do vasto trabalho desenvolvido, considerou tratar-se de *um tempo de repouso*.

Além disso, é visível o carinho com que se refere a Elvas, numa Conferência pronunciada no Salão Nobre da Biblioteca «Públia Hortênsia», a convite da Câmara Municipal:

“Aquela Elvas! Aquela Elvas!...

Como eu desejaria apresentar-vo-la na incerteza dos seus passos de donzelinha medieval, tímida e graciosa, cinturada pela pequenina muralha árabe, coroada, ali acima, por um castelo vigilante, com torres de sonho a esbater-se no azul da lenda.

Desejaria surpreendê-la nos últimos lampejos do crescente maometano, assistir ao desfilar dos seus cavaleiros morenos, de olhos pretos e fanáticos, a esporear corcéis pequeninos, de sangue vivo, em corrida louca para aduares e pelejas.

Desejaria fazer ressurgir, perante vós, essa Elvas da moirama, animada pelo vaivém da multidão agarena, a que o perfil volátil de donzelas e princesas dava encanto, movimento e alegria.

Olhos negros a lavarem-se teimosamente em fontes de lenda, na manhã de S. João; olhos-mistérios onde bailam duas azeitonas requeimadas pelo sol de Marrocos e que Gebel-al-Fariq trouxe à Península; olhos nostálgicos, os dessa Princesa Moura encantada, que o gládio conquistador de S. Sancho viria arrancar ao seu encanto.

Aquela Elvas! Aquela Elvas!... Como eu desejaria apresentar-vo-la na sua infância de menina lusitana, esbelta, airosa, garrida, guardada como um tesouro por mil lanças de

[149] “Correio Elvense”. Ano XLIV, (14º da 2ª série), nº 710, M.C., *Uma Justa homenagem*, 16 Jul 1944, p.1.

guerreiros, defendida a todo o preço, em mil pelejas de heroísmo, cantada pelos poetas em mil estrofes de sonho e magia. Aquela Elvas do séc. XIII e XIV, guerreira, fidalga, poética, onde cada lar era um castelo, cada janela uma vigia, cada paço solarengo um alfobre de lirismo.

Se cada Nação tem a sua História da Literatura, cada cidade, cada terra tem também a sua Literatura e a sua História, os seus poetas e os seus heróis (…).

Ainda Portugal era «menino e moço» de 86 anos, - e já Elvas era engastada na coroa lusitana. Ainda a Literatura Portuguesa tentava os primeiros passos com as trovas indecisas e monótonas dos sécs. XII e XIII, - e já Elvas fazia ouvir a sua voz e o seu nome, nesse coro numeroso de trovadores galaico-portugueses.

É, pois, dessa Elvas do séc. XIII, dos seus poetas e das suas Natércias, dos seus trovadores e das suas donas, que eu venho falar hoje, aos poetas e às Natércias, aos trovadores e às donas desta Elvas do séc. XX. De músico, poeta e louco, todos temos um pouco. Estamos, pois, em boa família!

Portugal nasceu poeta! De Elvas podemos dizer que nasceu poetisa!...

(…)

«Entre os sentimentos individuais – diz Beck, - o amor é aquele cuja expressão toma mais frequentemente a forma poética. Sensual ou idealista, põe aquele que o experimenta num estado de exaltação, que o leva a expandir-se em versos, declamados ou cantados.»

Não admira, pois, que a canção amorosa seja de todos os tempos, e só por si constitua a parte mais importante da lírica; já assim o foi na antiguidade, assim o foi no séc. XIII, com os trovadores provençais e galaico-portugueses, e continua a sê-lo ainda hoje.

Desejando compreender a poesia dos primeiros séculos da nossa nacionalidade, necessário se torna fazer uma ideia do que era o amor nessa época.

A mulher fora aviltada pelo paganismo. Tão aviltada que Sénaca não hesiyou em classificá-la de «impudens animal» - criatura sem vergonha. O Cristianismo vem levantá-la desse aviltamento, elevá-la, enobrecê-la, torná-la rainha do lar. Porém, (…) por um daqueles excessos que aparecem, por vezes, na História da humanidade, a mulher, na Idade Média, viu-se quase endeusada.

O amor, de sentimento puramente animal, passou a ser um culto, uma espécie de adoração daquela que dele era objecto, e sem direito a exigir dela qualquer recompensa. Como servo fiel e respeitoso, o admirador tinha de sofrer resignadamente, sem se queixar, os rigores da sua dama, de quem, segundo os usos do tempo, se considerava vassalo. Considerava-a como o supra-sumo de todas as virtudes, como a suprema beleza física e

moral. E, para se tornar digno dela, o apaixonado cavaleiro devia procurar tornar-se também um modelo de virtudes. Daí o olhar-se o amor como o inspirador das mais nobres acções e o propulsor dos mais elevados feitos, que não poderia praticar quem o não sentisse e experimentasse.

É deste amor assim compreendido que está cheia a poesia da Idade Média, nomeadamente a provençal e, entre nós, a galaico-portuguesa.

Porém, com uma diferença. Na França, a dona (…) era casada: o amor era adúltero, pecaminoso, regra geral. Havia necessidade de circunspecção, não fosse desencadear a sanha dum marido ciumento. O entendedor é reservado, tímido, não vá a dona sofrer na sua reputação (…).

Porém, como já nesses tempos, afinal, era «diferente o amor em Portugal»! Não há, nas cantigas galaico-portuguesas, o amor adúltero das provençais. Aqui a mulher cortejada é, por via de regra, a donzelinha solteira, modesta e pura, que goza da liberdade de entregar o coração ao seu admirador, que se esforça por cantá-la nas suas trovas. (…)

Cerca de duzentos são os trovadores que enchem as páginas dos três cancioneiros. Numerosíssimos no Norte do país, rareiam à medida que descemos para o Sul. Creio poder afirmar que Elvas é das poucas terras aquém-Tejo, talvez a única mesmo, que tem trovadores a representá-la na lírica do séc. XIII.

(…)

Minhas Senhoras, meus Senhores. Estas trovas sentidas (…) transportaram-nos, por momentos, àquela Elvas do séc. XIII, guerreira, fidalga, poética, onde cada lar era um castelo, cada janela uma vigia, cada paço solarengo um alfobre de lirismo. Faz bem, nesta carreira vertiginosa da vida, abrir uma janela para o passado, a fim de melhor dissipar as trevas do futuro.

Descortinámos uma paisagem de rara beleza psíquica, sentimos corações a pulsar, vimos almas a descobrirem-se. Aquelas pedras do castelo, ali em cima, foram testemunhas dessa paisagem, ouviram essas trovas, recolheram essas «coitas» de amor. «Apenas as grandes almas podem julgar as grandes coisas» - afirmou Houssaye.

À imaginação, aos poetas e às Natércias, aos trovadores e às donas desta Elvas do séc. XX, eu entrego, comovido e respeitoso, esse vulto indeciso, anónimo e simbólico, esse coração que eu julgo figura e símbolo desta cidade: - A muy fremosinha d'Elvas" [150].

[150] "Correio Elvense". Ano XLIV, (14º da 2ª série), nº 687, 06 Fev 1944. *«A muy Fremosinha d'Elvas»: Ecos duma conferência sobre dois poetas elvenses do séc. XIII*, p. 1.

Mesmo após haver partido da cidade, escreveu ainda, durante as férias que estava a gozar, na Parede, um artigo para ser publicado no Jornal *Correio Elvense*, o que nos parece indicador de que, apesar de se encontrar longe de Elvas, esta cidade continuava no seu pensamento.

No artigo, em que relatou emoções sentidas, durante as férias gozadas após a partida, expressou, embora de forma implícita e subtil, a sua contrariedade em abandonar a cidade, parecendo antever que lhe estariam reservadas algumas contrariedades:

"…Pois eu, desta vez, também fui à serra (…) subir, metro a metro, o difícil, o que custa, o que os outros não sobem, deixando cá em baixo, o comodismo e a vida fácil, as misérias dos corpos e a mesquinhez dos espíritos, as mexeriquices provincianas e malévolas do «diz tu, direi eu»; subir metro a metro, numa ânsia insaciável de ganhar os cimos, de atingir o inacessível, de deixar os passos marcados nas neves eternas, de chegar onde apenas chegam as almas grandes e simples dos pastores; tudo isto, leitor amigo, encerra um encanto e esconde um prazer tão espiritual que a poucos é dado experimentar. (…)A solidão dos altos cumes, o silêncio daqueles cimos graníticos, acorda na alma vibrações de espiritualidade, acordes de recolhimento, harmonias de oração. Como é diferente o mundo visto lá do alto! (…)

As almas elevam-se numa ascensão de pureza e justiça, de paz e bondade, para os altos cimos daquele Ideal sempre tão alto, sempre tão belo, que é Deus. (…)

Foi, por isso, que, por momentos, senti a veleidade, naqueles altos cimos, de arrastar para lá a humanidade pelos cabelos… Elevá-la-ia acima da vil matéria, das ruins discórdias, dos ódios e egoísmos ferozes, das lutas e batalhas sangrentas. (…) porque, talvez, lá em cima, naqueles altos píncaros nevados, se tenha refugiado, pertinho de Deus, a simbólica, branca e tímida pomba da Paz! " [151].

É provável que o seu coração tivesse, também, ficado ligeiramente aprisionado *nessa Elvas que nasceu poetisa*.

Não poderemos saber, ao certo, a intensidade das emoções que invadiram a alma deste jovem padre, mas, algumas publicações, feitas no Jornal *Correio Elvense*, na última fase da sua estadia em Elvas, são indicadoras de um conflito interior de sentimentos. Afinal de contas, ser padre não significa não poder ser atingido pela seta de Cúpido! O amor, tal como não escolhe idades, [como se costuma dizer], também não escolhe profissões…

[151] "Correio Elvense". Ano XLV, (15º da 2ª série), nº 721, 07 Out 1944. João, o Presbítero, *Crónica de um jornalista em férias: Da Serra ao Mar*, p. 1.

Talvez a exposição pública - ainda que de forma poética - de estados de alma, que implicavam uma dualidade interior, tenha resultado de um impulso que, por lhe parecer inocente, não tenha sido excessivamente ponderado! Parece-nos, contudo, que o facto de tal ter acontecido aponta para uma vivência interior que, embora torturada por alguns conflitos, não estaria a pôr em causa a vocação de João Nabais. Se fosse o caso, não cremos que se tivesse exposto, deliberada e publicamente, desta forma:

«Ó ai, ó linda, onde vai meu pensamento…»

Há momentos, tantos momentos
Em que nem eu sei o que quero…
Porque os meus pensamentos,
Num vai-vem constante,
Desesperado,
- E esperado!
(Eu também espero!) –
Me levam para onde eu não quero.

Mas vou para onde eles me levam…

Porque me arrastam pelo pó,
Por caminhos
Escorregadios e tortuosos,
E cheios de espinhos
Vivos e dolorosos,
Que os pés nus
Me dilaceram
Sem dó
Como os cravos, de ferro ponte agudos,
Dilaceram
E rasgam,
Abriram
E feriram
Os pés nus
- Tão doces e divinos! –

De Jesus

Mas eu não quero, não,
Ficar para sempre
Aparafusado a uma cruz!

Quero, mais que toda a gente,
Sair da minha casa
- Grossa, segundo dizem! –

E depois livremente, livremente,
Manejar a enxada e o martelo, a foice e a espada,
E mostrar a toda a gente,
Que passa na estrada,
Que há sangue nas minhas artérias,
Sangue puro, de Raça, Português…;
Que aqui, dentro do meu peito,
Como debaixo de um arnês,
Eu guardo um coração…

…Mas um coração
Que não é
- Ai não! –
Nenhuma fonte de capilé!

Embora, às vezes,
Em manhãs de primavera ou noites de luar,
Ele e eu, sintamos a tentação,
- Santa ou diabólica,
Não importa! –
De chorar!...” [152]

A espontaneidade genuína de sensações que, para o próprio, ao serem vividas, muito provavelmente pela primeira vez, revestiriam, um carácter nobre e espiritual a ser

[152] “Correio Elvense”. Ano XLIV, (14º da 2ª série), nº 687, 06 Fev 1944. João, o Trovador, *«Ó ai, ó linda, onde vai meu pensamento…»*, p.2.

sublimado, poderia ter sido fonte de inquietação para uma Instituição como a Igreja e quiçá teria sido, este, um dos motivos por que o Arcebispo interrompera a sua estadia em Elvas.

Não o saberemos ao certo e este facto também não é, para nós, relevante, embora nos pareça, de certa forma, evidente que o facto de o seu coração haver sucumbido a algumas emoções, acabou por o conduzir a uma exposição pública algo irreflectida, que acabou por lhe ser nefasta.

A natureza tem os seus ritmos próprios e os seres humanos, pese embora toda a racionalidade que possam ter, nem sempre os conseguem boicotar, sem prejuízo de provocarem danos, que se podem tornar irreversíveis. Tal como a água que corre nos rios, o sangue que corre nas veias não se pode impedir de fluir. E tal como os rios desaguam no mar, o destino do sangue é o coração que é, simultaneamente, o ponto de partida e o ponto de chegada. Parar o pulsar do coração é parar o pulsar da vida. Ser padre não significa ficar imune a sentimentos terrenos, mas de uma renúncia consciente, em prol de um bem maior, ou seja, o desenvolvimento de um amor incondicional.[153]

João Nabais tinha plena consciência da sua opção de vida, sugerindo, mais tarde, a esse propósito, na sua tese de licenciatura: "*Impõe-se, além disso, que, antes da ordenação, se exponha com toda a clareza e objectividade, ao jovem ordinando, a natureza e alcance*

[153] "A maior parte dos religiosos renuncia à vida de família. O celibato é considerado importante em muitas religiões por diferentes razões. Segundo o Budismo, para alcançarmos a Iluminação primeiro temos de nos libertar dos venenos mentais, a começar pelos mais grosseiros. Ora, o principal desses venenos (…) é o desejo. (…)
Entre as diferentes formas de desejo, o mais forte é o desejo sexual, pois implica simultaneamente o apego aos cinco objectos dos sentidos: a forma, o som, o odor, o sabor e o contacto. Por isso, quando queremos neutralizar o desejo, começamos por enfrentar o mais escaldante deles todos. Ao reduzir assim o desejo e cultivando o contentamento, estamos a progredir na via do não-apego. Esta é a perspectiva budista. Quanto às outras tradições religiosas, cada uma tem as suas próprias explicações.
A um nível prático, os votos monásticos, que implicam o celibato, libertam aqueles que os fazem de uma parte dos elos que os prendem. As monjas e os monges capazes de se desapegar da vida mundana não precisam de preocupar-se com o que os outros pensam deles. Vestem-se de uma maneira pouco dispendiosa e as suas necessidades materiais reduzem-se ao mínimo.
Quando somos casados, quer queiramos ou não, estamos presos a um certo número de preocupações sociais. As nossas despesas são maiores do que quando vivemos sozinhos; e quanto mais gastamos, mais temos de trabalhar, de calcular, de fazer planos. (…)
Antes de casar preocupamo-nos por ainda não termos arranjado cônjuge. Uma vez casados não é por isso que sossegamos. O homem pergunta-se se a mulher ainda quer saber dele e a mulher se ainda agrada ao homem. É complicado. (…)
Não será muito mais fácil evitar todas estas aflições? Às vezes os monges e as monjas perguntam-se se não seria melhor viverem em casal, mas não é verdade que se estiverem livres desta ideia podem viver mais sossegados? A vida de celibato é realmente muito mais tranquila.
Há quem pense que o meu ponto de vista é egoísta. Não estou assim tão certo. Os que se casam fazem-no no seu próprio interesse e não a pensar no bem dos outros. Ora, apesar desse objectivo ser limitado, quantas vezes o conseguem realizar? Já os que tomam votos de celibato, as freiras e os monges cristãos, por exemplo, podem consagrar-se inteiramente a ajudar os outros e a tratar dos doentes. Estou a pensar na Madre Teresa, que sem marido e sem filhos, sem laços familiares, dedicava todo o seu tempo aos pobres. Com uma família é muito mais difícil, Mesmo que a vontade esteja presente, há a lida da casa, as crianças a levar à escola, e tudo o resto". Cf.: LAMA, Dalai - *Conselhos do Coração*, pp. 135–137.

dos direitos legítimos a que renúncia aceitando generosamente o convite para o sacerdócio.

Em especial, há que fazer-lhe compreender que a renúncia à constituição da família não significa uma mutilação da personalidade ou impedimento ao seu desenvolvimento complementar"[154] .

Assim, no nosso entender, aceitar as emoções, tal como este jovem o tentou fazer, procurando integrá-las e viver com elas, de forma sublimada, foi sinal de inteligência e sabedoria. Como diria Gottfried Kekker a sua "máxima tornou-se a seguinte: aquele que não conheceu amargas experiências, sofrimentos, e que não conhece a malícia nunca terá o diabo em si, e o que o não tem não saberá criar nada de essencialmente forte"[155]. Rejeitá-las é que teria sido, pelo contrário, testemunho de ignorância dos mecanismos de funcionamento do ser humano, e essa incapacidade de aceitação das emoções, tende a conduzir, ainda que, frequentemente, de forma inconsciente, à procura de compensações, não raras vezes, conducentes a alternativas que culminam em distúrbios de ordem psíquica ou somática[156] . O jovem sacerdote sabia e analisava a dualidade interior por que estava a passar:

---

[154] NABAIS, João António - *A Vocação à Luz da Psicologia Moderna*, Porto: Ed. Livraria Tavares Martins, 1953, pp. 167-168.

[155] KELLER, Gottfried, citado em MENG Henrich - *Coacção e Liberdade na Educação*, 2ª ed., Lisboa: Ed. Moraes, 1977, p. 197.

[156] João Nabais escreverá posteriormente um livro onde apresenta o caminho e algumas conclusões que Freud percorreu para esclarecer o conceito de sexualidade humana: " *Começou por distinguir nela dois aspectos fundamentais: genitalidade e afectividade. (…)*
Ora, a sexualidade humana apresenta-se indeterminada quer quanto ao fim quer quanto ao objecto (…).
Esta dupla indeterminação do instinto sexual, no ser humano, levou Freud a abandonar o conceito de instinto para o substituir pelo de pulsão.
No ser humano, haverá vários tipos de pulsão e a sexualidade não é mais do que uma pulsão específica – a sexual (…).
Deixaremos, assim, de falar em «instinto sexual» - designação que se presta a confusões – para preferirmos a de pulsão libidinal.
Trata-se de uma «apetência» do prazer-satisfação, que gera um certo estado de «tensão» e que virá a descarregar-se na vivência do prazer atingido. Esta descarga provoca uma forte satisfação, sob a forma de prazer, inicialmente físico, que será tanto mais intenso quanto maior for a tensão energética que lhe dá origem, tal como o estado de tensão da fome ou sede se descarrega com o alimento ou a bebida, resultando daí uma satisfação, prazer ou bem-estar.
A não-consecução deste prazer-satisfação desencadeia, no psiquismo, uma sensação de mal-estar, de «tensão» cada vez mais elevada, que tem de acabar por ser descarregada de uma forma ou de outra; reprimida, com frequência, pode conduzir à frustração e até, mais tarde, à neurose (…).
Como já frisámos atrás, a energia libidinal, inicialmente, é puramente biológica. Mas o ser humano, como composto psicossomático, dispõe de mecanismos capazes de transformar essa energia biológica, orientada para a procura e consecução do prazer físico, em energia de nível mais elevado, dirigida para a procura e consecução psíquica.
Ao processo da passagem de um corpo do estado sólido ao estado gasoso chama-se sublimação. Esta transformação de qualquer coisa de pesado, de espesso, de corporal, em qualquer coisa de espiritual, de aéreo, de «sublime», serviu de modelo a Freud para explicar a transformação da libido biológica, orientada apenas para o prazer físico como nos irracionais, numa energia que visa prazeres e satisfações mais elevadas, como sejam a ternura e o amor, a arte e a cultura, o altruísmo e a solidariedade.

"(…) sem cairmos nos exageros de S. FREUD, não há que ter receios de reconhecer quanto a formação de certos «complexos» e «recalcamentos» está directamente relacionada e dependente da vida sexual. (…)

É suficientemente conhecida a lei psicológica, segundo a qual a personalidade só se desenvolve plenamente na medida em que o indivíduo sai do seu «egoísmo» para se dar, renunciando-se, a outrem. O amor, que deve presidir à constituição de toda a família, quando verdadeiro e plenamente humano, leva os esposos a, sem darem por tal, saírem da sua torre de marfim do «egoísmo» próprio, para se darem, mutuamente, numa doação que, inconscientemente, lhes proporciona um aperfeiçoamento complementar da personalidade.

Aquele, porém, que, por qualquer circunstância, não constitui família, corre o risco, por falta de motivação, de ficar para sempre encerrado na sua torre de marfim, e não chegar a sentir a necessidade dessa doação. A personalidade, neste caso, não terá aquele aperfeiçoamento complementar, mas cristalizará no egoísmo anti-social de certos celibatários, bastante próximo do «egoísmo» infantil, incapaz de se colocar num ponto de vista alheio.

É necessário fazer compreender esta doutrina ao jovem ordinando, a fim de que ele veja no sacerdócio, não tanto uma renúncia, mas uma doação. Aquele que se ficasse e contentasse apenas com a renúncia imposta pelo celibato eclesiástico, sujeitando-se a ele, mais por via de «recalcamento» que de aceitação plenamente consciente, e não se desse generosamente a Cristo e às almas, correria grave risco não só de insatisfação dentro do sacerdócio, mas também de ver exacerbado o seu egoísmo e até cair em certas psico-neuroses.

Só numa doação completa ao serviço de Deus e das almas, poderá o sacerdote encontrar uma compreensão sublimada da renúncia à constituição da família, e o aperfeiçoamento complementar da sua personalidade. Fazer esta renúncia sem aquela doação, é condenar-se, de antemão, a um sacerdócio rotineiro e funcionário.

A sublimação é, portanto, uma maneira de dessexualizar a energia libidinal para a orientar para fins aparentemente muito afastados da esfera erótica. A investigação intelectual, científica ou filosófica, a criação artística, o devotamento humanitário, etc são actividades derivadas da actividade sexual infantil, afastada, por poderosos factores externos, dos seus modos de satisfação e dos seus objectos imediatos.
Este extraordinário e maravilhoso mecanismo da sublimação permite desviar ou orientar as energias sexuais (a pulsão libidinal) para fins superiores, que apresentam certo valor social.
A humanidade deve ao processo da sublimação algumas das suas mais belas realizações. O amor em geral, a música, a arte, a literatura, as alegrias espirituais, o auto-sacrifício e a vontade de gastar tempo e energias em aperfeiçoamentos sociais, científicos e até políticos são alguns dos produtos do desvio dessa energia instintiva. Pode dizer-se que a sublimação é o grande processo «humanizante» desta energia, processo que está na base de toda a educação". CF.: NABAIS, João António - *Para uma Pedagogia da Educação Sexual*, Meleças: Éduca material didáctico, s/d, pp. 23 - 34.

A personalidade não é, pois, mutilada pelo sacerdócio totalmente compreendido e aceite, mas realiza-se plenamente e aperfeiçoa-se num plano superior, sublimando-se no amor de Cristo.

Entrar conscientemente no sacerdócio, não é renunciar ao amor, recalcando-o. Mas é subir a um plano superior, onde o amor se expande e sublima perante horizontes mais vastos.

Desta ascensão, porém, e desta sublimação são incapazes não poucos seres humanos!" [157].

Sendo João Nabais era um homem sensível, inteligente e perspicaz, sabia que a paixão só existe se não for satisfeita e que, para que perdure, não se pode consumar. Sabia também que, apesar de ter força interior para ser capaz de ser responsável pelos seus actos, seria inútil lutar contra uma força maior que o subjugava, a força dos seus sentimentos. Assim, por ser detentor da sabedoria de que os sentimentos não lhe pertenciam, optou por aceitá-los, como se de uma bênção se tratasse e com eles se comprazer, enquanto existissem, ainda que tal facto fosse fonte de inquietação e de dor, pois sabia, também, que a sua existência seria efémera. Precisamente por ser efémera é que essa experiência era tão intensamente bela, e estaria destinada à eternidade.

O jovem padre sabia que sentir a beleza é sentir a eternidade e que quando um ser humano sente o seu corpo possuído pela beleza, nesse momento, está em comunhão com Deus. Entrar em êxtase com a beleza que sai de dentro do coração é uma manifestação de Deus. Por entender os mistérios da vida e por ter consciência da efemeridade de tudo o que é belo, aceitou a eternidade daquele momento efémero.

Foi talvez, um pouco inconsequente na franqueza com que expôs *as suas verdades,* mas, para um jovem sensível como ele, não havia diferença entre poesia e oração. Ambas contêm palavras que, por sentidas, brotam do coração e que, por homenagearem o sagrado e o belo, homenageiam Deus. Todos os teólogos deveriam ser bons poetas. "Um poema não é uma expressão do ser do poeta. É uma expressão do não-ser do poeta. O que escrevo não é o que tenho; é o que me falta. Escrevo porque tenho sede e não tenho água. A poesia é água. (…) Uma das missões da poesia é colocar palavras no lugar da dor. Não para que a dor termine, mas para que seja transfigurada pela beleza"[158].

[157] NABAIS, João António - *A Vocação à Luz da Psicologia Moderna*, Porto: Ed. Livraria Tavares Martins, 1953, pp. 167-169.
[158] ALVES, Ruben (2004), *ob. cit.*, s/p.

Muitas pessoas, no entanto, ao não compreendem este mistério, mancham a pureza do que é belo e chamam pecado ao amor. São pessoas que, na sua ignorância, acabam por se tornar mal intencionadas e que, por não conseguirem ver para além do que se lhes afigura óbvio, não se questionam sequer, limitando-se a antever sentimentos impróprios nos outros. Afinal, o outro não é senão um mero espelho de nós mesmos…

Não há uma realidade ou uma verdade únicas, há a realidade e a verdade de cada de cada um. E estas dependem unicamente da forma como cada ser vê o mundo. Essa é a razão por que, estando os apaixonados normalmente a viver um período em que a consciência fica aprisionada num único ser, num único rosto que, para eles só irradia beleza, dificilmente conseguem ver nódoas naquilo que para eles é imaculado:

"Ai, rosas, que sois tão cruéis!

Não sabeis quanto a vossa beleza me faz sofrer.

Atormenta-me.

Quase me desespera!

E desesperar-me-ia se não fosse pecado!

Quando vos vejo, frescas e belas, perfumadas, a transbordar graça e colorido, sofro por não ser o que vós sois.

Inveja?...Talvez.

Mas, que quereis, se a vossa beleza me é um tormento de alma?

Desta minha alma que sente, que sabe, que desejaria ser o que vós sois: - fresca de inocência, bela de virtude, perfumada de graça!...

(…)

…Porque não há rosas sem espinhos!

Mistério tremendo da vida!

Li algures o seguinte:

«Caem as flores, ficam os espinhos: - sempre é o prazer mais fugaz que a dor!

Porém, não é o sofrer, senão a maneira de sofrer, que dignifica o homem.

É preciso tratar bem os espinhos: - mais sofre quem os pisa que quem os beija.

Debaixo dos pés, atormentam, na consciência, matam; no coração, vivificam.

Debaixo dos pés não deixam andar; no coração, fazem voar: - foi Cristo que lhes deu este poder».

(…)

É em frente das rosas e dos seus espinhos, que o homem se conhece melhor a si próprio: - Na beleza das pétalas, magicamente coloridas, o homem descobre vestígios de Deus; e na aspereza misteriosa dos espinhos, a alma humana aprende melhor o sentido do sofrimento" [159].

Sendo João Nabais um jovem de vinte e oito anos que, embora dispondo de um forte sentido pragmático, não deixava de ser, ainda, um idealista, como poderia imaginar que aquilo que para ele era sagrado e belo, pudesse ser impuro aos olhos dos outros? Além disso, tinha uma alma de poeta e " *«Os poetas, - afirma Daudet – são homens que conservam os olhos de criança». - «São a indemnização das Senhoras feias» - diz causticamente C. C. Branco. – O poeta é o homem que mais sente a tentação de ser Deus. Sentado no rochedo da vida, olhos perdidos num sonho criador de infinito, ele sente palpitar, no coração, o mundo todo, sente vibrar-lhe nos nervos a harmonia do Universo e de cada uma das suas moléculas. O poeta é o ser que melhor se conhece, que mais vive dentro de si e que dentro de si procura criar um mundo novo, feito à sua imagem e semelhança.*

Não resisto à tentação de trazer para aqui uma página luminosa de Tristão de Ataíde, o eminente pensador e crítico católico que, no dizer de alguém, ensinou o Brasil de hoje a pensar:

«Dorme em cada der humano – diz ele – um poeta desconhecido. Existe, no fundo das nossas almas, uma região de silêncio e de recolhimento, em que cessam os ruídos do mundo, morrem os ecos de nossas inquietações, e repousa o poeta, de cuja existência, por vezes, nem de longe suspeitamos.» E continua: - «Se todo o homem é um poeta que se desconhece, todo o poeta é o homem que se reconhece em sua essência mais pura.

«A poesia não é mais do que a memória da nossa pureza original. Tornou-se o homem prosaico pelo pecado. E a volta à poesia é apenas a volta à sua angelitude original. É nos momentos em que nos despimos da rude casca que o mal criou em nós; nos momentos em que conseguimos ressuscitar, em nossas almas, a inocência perdida, e … redescobrir, por um instante, a infância imaculada, - é então que o poeta em nós desperta. E revivemos, com a alma dilacerada ou vibrante, os caminhos que poderíamos ter trilhado, se não houvéssemos traído a lei divina que nos criara para a beleza, para a verdade e para o bem…

[159] "Correio Elvense". Ano XLIV, (14º da 2ª série), nº 701, 14 de Maio, 1944. João, o Presbítero, «*Roseiral em Flor: Falando com elas…*», p. 6.

«Há um poeta em cada homem, porque em cada homem respira um anjo adormecido… Vemos, daí, como é grande a função dos poetas na vida da humanidade. São eles que corrigem e domam, com o sortilégio das suas palavras, a fera cruel e monstruosa que também se esconde em cada homem. – Por isso, a poesia foi sempre a voz da civilização. Pequenos e grandes do mundo sentiram sempre inclinação invencível de exprimir as suas emoções, por meio de uma linguagem que traduzisse, de modo menos rude que a prosa vil, a beleza dos sentimentos mais delicados».

E, de entre os sentimentos mais delicados que pode albergar o coração humano, o mais belo e delicado, o mais nobre e poético é, sem dúvida, o amor.

Não se pode falar de poesia sem falar do Amor, como também não existe amor que não tenha a sua poesia.

(…)

Que é, pois, o Amor?

Estranho parecerá a alguém ouvir um Sacerdote falar de amor! Tranquilize-se, porém, quem, por ventura se sobressaltou. O amor, primavera florida da natureza humana, vem de Deus. Nem as infâmias a que o homem o tem submetido, nem o aviltamento a que, por vezes, o têm rebaixado, mudam a essência do amor. Se ele é divino na sua origem, é vergonhoso deixar arrancar a auréola a essa coisa divina. Aos sacerdotes de Deus compete reivindicar o que ao Senhor pertence.

Que é, pois, o Amor?

«Ninguém sabe porque ama ou porque não ama – diz Júlio Dinis. É uma coisa que se sente, mas não se explica.» - Da mesma opinião parece ser Mme. Scuderi quando diz: «O amor é um não sei quê, que surge de não sei donde e acaba não sei como.» - Hesíodo definiu-o como «o arquitecto do universo» e Miguel Ângelo viu nele uma «asa que Deus deu à alma para poder ascender ao infinito».

Pouco sabe de amor quem o confunde com o grito das células germinais, ansiosas de tomar parte no banquete da vida.

O amor é a atracção que uma alma experimenta por outra alma, descoberta através do corpo. O corpo, com a sua forma, dimensões, cor, gestos, movimentos, etc., é a palavra sensível da alma. Palavra que não se pronuncia continuamente do berço ai leito da agonia, mas, sobretudo numa fase da vida – a juventude, sorriso fugaz da existência humana. E dentro da juventude, o corpo revela a alma, como a palavra revela a ideia, principalmente em certos e determinados momentos em que a alma aparece e desaparece

como um relâmpago docemente, suavemente cruel. Garrett fixou um desses momentos-relâmpagos, nestes versos bem expressivos:

«…Eu não sei, não me lembra o passado
A outra vida que dantes vivi;
Foi um sonho, talvez, foi um sonho,
Em que paz tão serena dormi.
Oh! Quão doce era aquele sonhar!...
Quem me veio – ai de mim! – despertar?...
Só me lembra que num belo dia,
Eu passei, dava o sol tanta luz,
E os meus olhos, que vagos giravam,
Em teus olhos ardentes os pus:
- Que fizeste?... Eu que fiz?... – Não no sei.
Mas nessa hora a viver comecei.»

É na fase da juventude e nesses momentos fugazes em que a alma transparece através do corpo, que o amor nasce, e se sente, pela primeira vez, a tentação de ser poeta. Amor e poesia, poesia e amor, surgem na alma simultaneamente. Daí o não existir poeta sem musa, chame-se ela Natércia, Laura ou Beatriz" [160].

Não saberemos quais as verdadeiras razões que o obrigaram a abandonar Elvas, mas o facto é que teve que fazê-lo e, foi assim, que, em 1944, após as férias de Verão, passadas na Beira e na Parede, se encontrava, de novo, em Évora:

"*…Voltei a Évora, para, desta vez, ocupar lugares de responsabilidade no desenvolvimento religioso de toda a Arquidiocese.*

Aconteceu, porém, que, em vez desse vasto campo de acção, me vi lançado para um novo ano de ócio (de quase desemprego também!). E isto porque o "detentor" desses lugares, apesar de amigo e até confidente, se negou categórica e porfiadamente a deixá-los, opondo-se frontalmente a ordens superiores e aos sentimentos gerais de todos os movimentos religiosos.

E para ali fiquei eu, no vigor dos 29 anos, sem ânimo nem estímulo para nada, sem ambiente para mais voos jornalísticos.

[160] "Correio Elvense". Ano XLIV, (14º da 2ª série), nº 687, 06 Fev 1944. *«A muy Fremosinha d'Elvas»: Ecos duma conferência sobre dois poetas elvenses do séc. XIII*, p. 1.

Senti-me frustrado, de ASAS CORTADAS, o que profundamente me influenciou o futuro" [161].

Apesar de insistir que fora lançado para um novo ano de ócio, não permaneceu, inactivo durante o tempo que esteve em Évora, pois foi professor de Literatura Latina no Seminário. A causa da sua insatisfação talvez fosse motivada pela sensação de não sentir as suas potencialidades devidamente aproveitadas.

1.6 RETORNO A LOVAINA

Em 1945, regressou a Lovaina para concluir a licenciatura, tendo ficado feliz por poder constatar, *in loco*, que a cidade sobrevivera à guerra:

"Várias vezes, no decurso desta guerra impiedosa, os jornais se têm referido a Lovaina e se têm feito eco de rumores que a davam como destruída, já desde Maio de 1940.

Alguns estrangeiros, porém, que nos foi dado interrogar sobre o assunto, afirmaram que a cidade continuava de pé e não tinha sofrido danos de maior. (…)

Lovaina era hoje a sede da maior e mais completa Universidade Católica do mundo.

Gloriosa e célebre, logo desde os tempos da sua fundação, na primeira metade do séc. XV, a Universidade Católica de Lovaina contou entre os seus professores alguns dos mais ilustres humanistas o séc. XVI, (…) Por lá passou e estudou o nosso André de Resende.

Suprimida e confiscados os bens pela Revolução Francesa, é restaurada em 1835 pelo esforço e tenacidade do Episcopado Belga.

E desde então, o seu desenvolvimento tem sido verdadeiramente assombroso. (…) Com os seus duzentos e vinte professores ilustres, foi esta Universidade que forneceu à Igreja Católica e à Bélgica esse grupo de eminentes chefes de governo, homens de ciência e acção, como o Cardeal Mercier, (…) os Professores Caruoy, Lemaire e Lemaitre.

Compreende-se facilmente a influência profunda duma tal Universidade na vida política, económica, social e religiosa da Bélgica.

(…) É à Universidade de Lovaina que a Bélgica deve o seu catolicismo desempoeirado, combativo e de acção: - era ali, na verdade, o cérebro pensante da Bélgica Católica.

[161] "Asas Cortadas", *ob. cit.*, pp. 121-122.

Era duma tal Universidade – orientada e sustentada exclusivamente pelos Bispos e Católicos Belgas! – que saíam todas as grandes iniciativas e movimentos religiosos e sociais da Bélgica. (…)

Ao escrever estas linhas, recordo, comovidamente ruas e monumentos, praças e jardins.

E o meu pensamento voa, numa romagem de saudade, até junto de professores eminentes e de companheiros queridos…

Quantos deles terão pago, com a vida, o seu tributo a esse «monstro terrível» e insaciável que é a guerra!...

A Igreja e a Ciência estão de luto.

Sirva-nos, ao menos, de conforto, a certeza consoladora de que, como a ave da mitologia, a gloriosa Universidade de Lovaina renascerá das suas próprias cinzas" [162].

"Porque em Lovaina estudei e recebi o melhor da minha formação, não podia ficar indiferente perante o que, felizmente, não passou de um boato, como pude verificar quando, dois anos depois, ali voltei para concluir o curso"[163].

1.7 ÉVORA

Terminada a licenciatura em Psicologia e Pedagogia pela Universidade de Lovaina, em 1948, regressou a Portugal e foi "nomeado professor e vice-reitor do Seminário Maior de Évora, onde realizou grandes melhoramentos no claustro e nos quartos[164]", cargo que iria ocupar até 1952[165].

Évora foi uma das primeiras dioceses do país a ter um Seminário. Tendo a primeira pedra do edifício sido lançada em 1577, ficou concluído em 1605. A sua fundação deve-se ao Cardeal D. Henrique, que lhe deu o nome de Colégio da Purificação.

Os primeiros alunos foram admitidos em 1593, apesar de este ainda se encontrar inacabado e em obras, mas os restantes alunos só foram admitidos, quando o edifício ficou

[162] "Correio Elvense". Ano XLIV, (14º da 2ª série), nº 704, João, o Presbítero, *Que Lovaina foi arrasada!...*, 4 Jun 1944, p. 1-2.
[163] "Asas Cortadas", *ob. cit.*, p. 95.
[164] MENDEIROS, José Filipe - *Meio Século de Seminaristas de Évora (1921-1971)*, Évora: Liga dos Antigos Seminaristas de Évora, 1985, p. 18.
[165] Apesar de na obra: MENDEIROS, José Filipe - *O Seminário de Párocos da Universidade de Évora, Do Real Colégio da Purificação ao Instituto Superior de Teologia*, Évora: Gráfica Eborense, 2002, p. 257, capítulo LV: VICE-REITORES DO SEMINÁRIO DE ÉVORA, aparecer referenciado que João Nabais é Vice-Reitor deste Seminário de 1947 a 1950, constatei, através do Jornal *A Defesa*, que João Nabais foi Vice-Reitor de 1948 até ao ano de 1952.

concluído. O colégio foi atribuído aos jesuítas e tinha como superiores o reitor da Universidade, um vice-reitor e alguns conselheiros. Os alunos frequentavam as aulas na Universidade.

Esta situação só veio a ser alterada com a expulsão dos jesuítas, em 1759, tendo então passado a ser dirigido por quatro padres Lazaristas, da Congregação da Missão.

A capela situada no primeiro andar foi obra destes padres e nela podem ser admirados, ainda hoje, os frescos representativos da vida do fundador desta Congregação, S. Vicente de Paulo.

Com a invasão Francesa, em 1808, o Seminário foi saqueado e vandalizado. "Entre muitas coisas valiosas, levaram os mármores do refeitório, um cibório, três cálices e tudo o que lhes pareceu ouro ou prata. Foi um criminoso vandalismo: «desde a Igreja até ao último canto do colégio, tudo ficou reduzido a um desarranjado palheiro»"[166].

Posteriormente, pelos decretos de 1834, os Lazaristas foram, também, expulsos do Real Colégio da Senhora da Purificação e o Seminário só voltaria a ressurgir com o Arcebispo de Évora, D. Francisco da Mãe dos Homens Anes de Carvalho, eleito em 1845, tendo sido solenemente inaugurado no dia 8 de Outubro de 1850, no Convento do Carmo.[167]

Em 1852, D. Francisco conseguiu que o Governo lhe entregasse o edifício henriquino, para onde, em 1854, foram transferidos os alunos. Contudo, em 1910, com a implantação da República, esta tranquilidade foi, de novo, perturbada.

Em consequência da Lei da Separação, em 1911, o edifício passou à posse do Estado, tendo sido anexado aos bens nacionais.

Nos anos de 1912 e 1913 não houve admissões no Seminário, mas estas foram sendo gradualmente reintroduzidas. Em 1917, o então vice-reitor, Virgílio Pita Domingues, conseguiu um arrendamento, mas os seminaristas foram obrigados a ser transferidos para uma casa situada na rua Vasco Carvalho, pois o Seminário foi transformado em quartel e, posteriormente, com o movimento de Sidónio Pais, em 1918, tornou-se cadeia política. Apesar disso, "(…) os padres Vergílio Pita Domingues e Joaquim Maria da Rosa Palma, respectivamente vice-reitor e secretário do Seminário – recusaram-se a abandoná-lo, mostrando assim com a sua presença, que a veneranda Casa da Purificação pertencia à Igreja, e por isso, jamais foi ocupada definitivamente por qualquer serviço do Estado"[168].

---

[166] "A Defesa". Ano XXVII, nº 490, 01 Fev 1950. *História dum velho edifício que foi colégio, quartel e é agora Seminário Maior*, p. 1.
[167] O Convento do Carmo foi extinto e é, actualmente, o Paço Episcopal.
[168] MENDEIROS, José Filipe, *ob. cit*, p. 152.

Quando, em 1921, D. Manuel Mendes da Conceição Santos se tornou Arcebispo de Évora, o Seminário estava praticamente fechado e quase sem alunos. Perante esta situação, a maior preocupação deste Prelado foi a recuperação da obra dos Seminários e vocações sacerdotais, tendo-se dedicado com uma convicta determinação à restauração religiosa da diocese.

Nesta tentativa "de conseguir mais vocações para o sacerdócio, o novo Arcebispo, D. Manuel Mendes da Conceição Santos, não descurando a admissão de alunos oriundos da Arquidiocese, como geralmente até aí se fazia, lançou rede mais ao largo e ao fundo, com a admissão de numerosos alunos gratuitos, ou quase gratuitos, sobretudo das Dioceses que melhor conhecia: a da Guarda (concelhos de Sabugal e da Guarda, principalmente); e por meio de sacerdotes que trouxe de outras Dioceses, como Braga, Porto e Aveiro, nomeadamente Estarreja e Murtosa"[169] tendo, desde então, o número de Seminaristas vindo a aumentar, de ano para ano, tornando-se mesmo necessário abrir um novo Seminário[170].

Concebido para albergar meia centena de alunos contava, então, já com o dobro e foi, por essa razão que, em 1935, foi inaugurado o Seminário de S. José, em Vila Viçosa. A fim de evitar o "inconveniente pedagógico de se encontrarem misturados os alunos mais novos com os mais idosos[171]" o Seminário de Vila Viçosa passou a ser o Seminário Menor e o de Évora o Seminário Maior[172].

---

[169] *Idem*, p. 155.

[170] "Para assegurar a sustentação dos seminaristas, alguns dos quais eram totalmente gratuitos e outros pagando pequenas mensalidades, D. Manuel da Conceição Santos confiava absolutamente na Providência Divina. (…) No entanto, o Servo de Deus não deixava de aproveitar o Dia de Fiéis Defuntos para recomendar os Ofertórios das Missas em prol do Seminário, bem como os apelos para outras ofertas ao Seminário, nomeadamente até para mobilar os quartos dos seminaristas e para a aquisição da Quinta de Santo António da Piedade, em 1938, a fim de ser ali construído o Seminário Menor. O apostólico Prelado não se cansava de rezar pelos seus seminaristas e pelos sacerdotes da Arquidiocese, temas dominantes das suas cerca de 200 cartas, escritas para o Mosteiro Carmelita de Lisieux às Irmãs de Santa Teresa do Menino Jesus, nomeadamente Paulina e Celina. É que o Papa Pio XI, a quem descrevera as dificuldades de falta de vocações e da sustentação do Seminário, recomendara-lhe que recorresse à intercessão de Santa Teresa do Menino Jesus, que o mesmo Sumo Pontífice beatificara em 1923 e canonizara em 1925. Em 1927, o zeloso Arcebispo ordenava aos Párocos que, em cada paróquia, nomeassem uma pessoa encarregada de recolher donativos para o Seminário; e, em 1928, noutra carta dirigida ao Clero, sugeria a fundação de uma "Liga de Orações e Boas Obras", para alcançar a florescência de vocações sacerdotais, bem como a prática de adoptar espiritualmente um seminarista, a exemplo de Santa Teresa do Menino Jesus". Cf.: MENDEIROS, José Filipe - *O Seminário de Párocos da Universidade de Évora, Do Real Colégio da Purificação ao Instituto Superior de Teologia*, Évora: Gráfica Eborense, 2002, pp. 160-161.

[171] MENDEIROS, José Filipe, *ob. cit.*, p. 167.

[172] O Arcebispo D. Manuel Mendes da Conceição Santos "tomou a iniciativa de pedir à Rainha D. Amélia herdeira da Casa de Bragança por morte de seu filho D. Manuel II, ocorrida em Londres, em 1932, a cedência do ex-Convento das Chagas, para ser adaptado a Seminário Menor. Tendo a piedosa Rainha acedido ao pedido, em Outubro de 1935 abriu à experiência o Seminário Menor de S. José, em Vila Viçosa.

Por morte da Rainha D. Amélia, em 1951, o Estado Português, herdeiro dos bens da Casa de Bragança, instituiu a Fundação da Casa de Bragança, que continuou a respeitar a vontade de Suas Majestades quanto à cedência do extinto Convento das Chagas, cedido a título precário para Seminário Menor da Arquidiocese. Apesar de toda a sua

Ora, continuando D. Manuel Mendes da Conceição Santos a ser Arcebispo de Évora na altura em que João Nabais foi vice-reitor do seminário, este pode contar com o seu apoio incondicional na concretização das suas iniciativas de remodelação do Seminário, tal como refere Monsenhor José Filipe Mendeiros: " Entretanto o dinâmico vice-reitor do Seminário Maior de Évora, dr. João António Nabais, (…) efectuava obras, com o consentimento do Prelado, que muito vieram beneficiar o grandioso edifício quinhentista"[173].

Estando D. Manuel Mendes da Conceição Santos consciente do valor e capacidade de iniciativa de João Nabais, fortalecidos pelo contacto que tinha tido com as ideias de grandes nomes da pedagogia e da psicologia, durante os seus estudos em Lovaina [para onde fora, aliás, por indicação sua], deu-lhe liberdade total para a concepção das obras de beneficiação do edifício, que julgasse convenientes[174].

Além da confiança do Arcebispo, João Nabais contou, também, com o apoio do reitor Monsenhor Pantaleão José Costeira. Acreditando no seu talento, ambos permitiram, assim, que João Nabais desse asas à sua capacidade criadora e introduzisse, no seminário, o que viria a ser o início de alguns ventos de mudança " (…) o dinâmico vice-reitor do Seminário Maior de Évora, dr. João António Nabais, em 1947, decorria o IV Centenário da 1.ª pedra do Seminário de Évora, efectuava obras, com o consentimento do Prelado, que muito vieram beneficiar o grandioso edifício quinhentista"[175]. As obras ficaram concluídas em 1950.

No dia 1 de Fevereiro, através do jornal A Defesa, o vice-reitor convidou a população da cidade a visitar, no dia seguinte, as novas instalações e melhoramentos do Seminário,

---

boa vontade, não foi possível o Conselho Administrativo da Fundação executar as obras necessárias que o Convento exigia, e que punha em risco a saúde dos próprios seminaristas.
Então, (…) lançou os olhos para a aprazível Quinta de Santo António da Piedade, à saída de Évora, (…) e que em 1938 estava à venda.
O bondoso Arcebispo lançou, portanto, um vibrante apelo à Arquidiocese, em Carta Pastoral de 8 de Março, (…) através do suplemento do semanário diocesano "a defesa", intitulado «Para um novo Seminário», conseguindo donativos em dinheiro e jóias, a verba de 500 000$00.
Goradas as perspectivas da Quinta de Santo António da Piedade em Évora para a construção do Seminário Menor da Arquidiocese, devido à oposição da Direcção dos Monumentos Nacionais, (…) providencialmente surgiu em Vila Viçosa a oportunidade de a Arquidiocese alugar o desactivado Convento dos Agostinhos que, após a supressão das Casas Religiosas no século passado em Portugal [século XIX], fora vendida pela Casa de Bragança ao Estado, que o adaptou a Quartel e a Escola Prática de Cavalaria e, encerrado, foi então alugado pela renda de 500$00 para adaptação a Seminário Menor, no princípio da década de 50". Cf.: MENDEIROS, José Filipe, *ob. cit.*, pp. 167- 171.

[173] MENDEIROS, José Filipe, *ob. cit.*, 2002, p.173.

[174] "A maior parte do que recebia D. Manuel para sustento do Paço, revertia para a sustentação dos Seminários da Arquidiocese. Assim, na Carta Pastoral de 1938, apelando para a generosidade dos fiéis em relação à aquisição da Quinta de Santo António, o apostólico Arcebispo considera o Seminário «a primeira e principal preocupação de um Prelado»". Cf: MENDEIROS, José Filipe - *O Seminário de Párocos da Universidade de Évora, Do Real Colégio da Purificação ao Instituto Superior de Teologia*, Évora: Gráfica Eborense, 2002, p. 175.

[175] MENDEIROS, José Filipe, *ob. cit.*, p. 173.

tendo escolhido, para o efeito, a data em que tinha lugar a tradicional festa anual do Seminário Maior, designada *«Festa da Casa»*.

Sendo o "Seminário destinado a dar uma formação completa sob todos os aspectos, àqueles que se destinam ao sacerdócio (…) este fim não se atinge se não houver um mínimo de condições de vida. Foi por isso que nas recentes obras no Seminário, se procuraram corrigir as várias deficiências no mobiliário e no edifício que o tornavam pedagogicamente deseducativo" [176] .

Exceptuando a sala de Teologia, as salas de aula não eram confortáveis, pois o mobiliário escolar que existia era antigo, incómodo e encontrava-se já deteriorado, tornando-se necessário dotar o seminário de salas de aula condignas e devidamente equipadas. Assim, a remodelação da área escolar foi enorme: deitaram-se paredes abaixo, alargaram-se janelas, substituíram-se colunas por vigas sólidas, substituíram-se os soalhos por tacos, estucaram-se as paredes, fez-se nova instalação eléctrica e as salas foram mobiladas com material escolar moderno.

Como se tratava de um edifício já muito antigo, no que dizia respeito às condições de higiene, as obras eram prementes, pois a má instalação das sanitas e mictórios, assim como da canalização que deixava infiltrar, nas paredes, derramamentos de águas e ácidos ameaçavam já a segurança do edifício, tendo, por isso, sido substituído todo o material sanitário. Por outro lado, a secção que servia o claustro das salas de aulas foi ampliada, as cabines de chuveiros foram renovadas e foram acrescentadas duas novas casas de banho equipadas com banheiras. "Como é que os seminaristas tomavam banho? Pois, não tomavam banho. Era um balde de água fria, um balde de água que iam buscar lá abaixo, traziam e depois tomavam. Ele introduziu o lavatório em cada quarto, para que os seminaristas tivessem a possibilidade de fazer a sua higiene, cada um em seu quarto. E fez também as sanitas, cá em cima que não existiam. Antes disso, antes de 1950, existiam as velhas latrinas lá em baixo, só no piso do rés-do-chão. (…) Cada seminarista tinha o balde no seu quarto, onde fazia as suas necessidades, como era antigamente nas aldeias, também, e depois, iam despejar lá em baixo (…) isso, nesse tempo, foi há cinquenta anos, hoje é verdade que toda a gente tem casas de banho e tudo, mas, há cinquenta anos atrás, isso era inconcebível. (…) um dos problemas que tivemos na casa foi os esgotos (…), por onde é que se punham os esgotos?"[177]

---

[176] "A Defesa". Ano XXVII, nº 490, 01 Fev 1950. *O Velho edifício Henriquino acaba de ser restaurado. Arte e pedagogia de mãos dadas*, pp. 4-5.
[177] Cf. ID 10 (Anexo em suporte CD).

Além disso, e ainda no capítulo da higiene, foram também colocados lavatórios à entrada do refeitório, para que os alunos pudessem, mais facilmente, lavar as mãos antes das refeições.

Na zona do refeitório, as pedras da sala de refeições, que se encontravam já muito sujas e escurecidas, foram picadas e a cozinha foi revestida com pavimento de mosaico, tendo ainda sido colocadas algumas mesas de mármore. A lavandaria de pratos foi também renovada e, ao lado da cozinha, foi criado um refeitório para os empregados.

No tocante aos aposentos destinados ao repouso dos jovens seminaristas, todos os quartos passaram a ter água canalizada e um lavatório. O material eléctrico foi instalado dentro das paredes e cada quarto passou a possuir, um candeeiro de estudo, um candeeiro de parede e um outro na mesinha de cabeceira. Os soalhos, que se encontravam esburacados e deteriorados foram, também, arranjados e encerados. Quanto ao mobiliário, que se encontrava já deteriorado, foi substituído por mobiliário novo: guarda-roupa, secretária, estante, escrivaninha de parede, mesinha de cabeceira e cama. Algumas atitudes tomadas foram consideradas "um escândalo porque uma das coisas que ele fez (…) foi tirar as camas que tinham (…) totalmente obsoletas. Então atirou por esta (…) há aqui uma varanda, são vinte metros de altura, (…) atirou tudo por aí abaixo. Foi um escândalo na cidade, o facto de ter atirado os colchões (…). E mandou fazer as camas que, ainda hoje, estão aqui nos quartos. São umas camas de ferro, mesmo rígidas."[178].

A parte norte do Seminário foi, também, toda restaurada pois ameaçava ruína eminente devido a uma fenda de um palmo de largura e a infiltrações de águas. Para maior segurança, foram colocadas, sobre a sala de Actos, oito fortes vigas de ferro.

As remodelações não acabaram aqui, tendo sido a Biblioteca transferida para o rés-do-chão, onde se encontrava instalada a antiga camarata. "O padre Nabais eliminou a camarata lá de baixo, que fica para baixo do rés-do-chão, que é o sítio mais húmido da casa, que era um sítio inóspito (…). O padre Agostinho, que é capelão do hospital, falou-me ter vivido ali naquelas camaratas, que eram a coisa mais insalubre …"[179]. A biblioteca, que se encontrava mal acondicionada, com estantes impróprias e sem possibilidade de expansão, foi assim, transferida para esse piso, onde, depois de ter sido devidamente protegida contra a humidade e o salitre, foi equipada com estantes de lousa, material apropriado para conservação dos velhos livros e pergaminhos. "A instalação da Biblioteca no rés-do-chão do edifício, do lado da cerca, exigiu a secagem da grande cisterna, cujo

[178] *Ibidem*.
[179] *Ibidem*.

local recebia as águas provenientes do claustro, do lado da Capela de Nossa Senhora da Purificação"[180].

No local da antiga Biblioteca, depois de haverem sido retiradas as colunas, foi colocada uma sala de leitura, ao lado da sala dos professores tendo também sido construído um pequeno monta-cargas, para transporte dos livros da Biblioteca.

Sendo o Seminário um monumento seiscentista, houve, ainda, um cuidado especial na reparação do seu património artístico. A traça primitiva da casa sofrera, ao longo do s séculos, diversas alterações que a haviam modificado esteticamente, pelo que as obras de beneficiação procuraram recuperar o suposto plano primitivo.

Nesse sentido, foram demolidas as paredes que dividiam o claustro a meio, para isolarem o caminho da Capela, repuseram-se colunas que faltavam e retirou-se a camada de tijolos e cal que encobria a colunata da varanda, permitindo a "restituição da parte da varanda interna, que tinha sido adaptada a Sala de Estudo, podendo assim, receber mais luz, voltada a sul. (…) Do lado oposto do Claustro o poço existente recebia outras águas para consumo doméstico, mas que deixou de ser utilizado devido à instalação de água canalizada pelo Município, na 2.ª metade do século XX"[181]. Os azulejos deteriorados da sala dos Actos e do refeitório foram restaurados, os corredores e as escadas foram estucados, e a escada que liga a portaria ao corredor foi enriquecida com um lambrim de azulejo estilo antigo.

Com vista à valorização e enriquecimento do claustro, foi lá colocado um quadro, em mosaico, do Sagrado Coração de Jesus, envolto numa moldura de granito.

Nesta primeira fase das obras, trabalharam cerca de 200 operários, ficando ainda para concluir, numa segunda fase, um novo andar, um ginásio para o Seminário Maior e um novo edifício para o Seminário Menor.

Foi para que os católicos compreendessem o alcance e significado das obras e, dessa forma, auxiliassem mais o seminário, que o vice-reitor abriu as suas portas à comunidade eborense e o Sr. Arcebispo fez o seguinte apelo à população de Évora: "A Festa da Casa, sempre querida para os Seminaristas e sempre lembrada com saudade pelos que o foram, reveste no presente ano particular solenidade. É que a casa que dá nome à festa aparece agora remoçada, e, mantendo a severa majestade que lhe imprimiu o régio fundador,

[180] MENDEIROS, José Filipe - *O Seminário de Párocos da Universidade de Évora, Do Real Colégio da Purificação ao Instituto Superior de Teologia*, Évora: Gráfica Eborense, 2002, p. 173.
[181] *Ibidem*.

apresenta, donairosa, os requisitos higiénicos e pedagógicos que o progresso, com o correr dos tempos, tornou indispensáveis em estabelecimentos desta ordem.

Realmente um edifício do século XVI, por belo e completo que fosse, não podia ostentar os aperfeiçoamentos e as comodidades que as descobertas de quatro séculos posteriores foram proporcionando à Humanidade. Além disso, o correr dos tempos, a influência dos elementos e os abalos da terra causaram desgastes, rombos e desequilíbrios, de alguns dos quais nem sequer se suspeitava. Foi em face de tudo isto que se tomou a decisão de empreender uma obra, que a princípio se supôs apenas de melhoramento, mas que a breve trecho se verificou que em boa parte teria de ser também de restauração"[182] .

A propósito das remodelações efectuadas no seminário opinou um colaborador do jornal *A Defesa*: "Sempre que me falam em obras a realizar em edifícios monumentais desta cidade, o meu espírito sobressalta-se, o meu coração confrange-se.

É que, fico sempre a imaginar o pior: mutilações condenáveis, transformações inestéticas… (…) As obras que recentemente foram feitas no Seminário Maior desta cidade, teriam aquele doloroso efeito, se eu, ao tomar conhecimento delas, não soubesse antecipadamente que, a inspirá-las e a acompanhá-las carinhosamente, estava a cultura e o talento do sr. Dr. João Nabais, actual vice-reitor daquele estabelecimento de ensino, de tão belas e gloriosas tradições.

Assim, ao visitar ontem essas obras, tive ocasião de verificar que tudo o que foi feito no Seminário Maior de Évora, obedeceu a uma orientação inteligente de defesa e conservação do edifício e não a qualquer outra que prejudicasse no seu valor de construção arquitectónica, digna de apreço e respeito.

Tudo quanto se realizou com o propósito de se fazer do velho palácio seiscentista o estabelecimento modelar que fica a ser, obedecendo a um critério superior que muito deve ser louvado e acerca do qual aqui expressamos o nosso mais vivo e sincero aplauso"[183].

A ocasião da Festa da Casa do Seminário Maior, acontecimento que se revestia de solenidade e brilhantismo, [tal como actualmente ainda acontece] foi, desta feita, a data escolhida para proporcionar o envolvimento dos munícipes nas obras que tinham sido realizadas. Numa sessão que reuniu as individualidades mais representativas do meio, João Nabais aproveitou a oportunidade para salientar que ainda havia muito mais a fazer para

[182] "A Defesa". Ano XXVII, nº 490, 01 Fev 1950. Manuel, Arcebispo de Évora *Tem a palavra a Diocese*, p. 1.
[183] "A Defesa". Ano XXVII, nº 490. 01de Fevereiro 1950. Celestino David, *Arquivo das minhas impressões: O Seminário Maior*, 01 Fev 1950, p. 5.

que o Seminário dispusesse das condições necessárias para proporcionar uma qualidade pedagógica condigna com a importância da instituição:

"O vasto salão estava literalmente cheio. (…) Usou da palavra, e, primeiro lugar, o sr. Dr. António Nabais, Vice-Reitor daquele estabelecimento de formação sacerdotal. Referiu-se em largos traços, à acção do Cardeal-Rei, de D. Francisco Ares de Carvalho e do sr. D. Manual Mendes da Conceição Santos, na construção e restauração do edifício do Seminário[184].

Salientou que a conclusão da primeira fase das obras, agora concluída, requer que se realizem, num futuro quanto possível breve, os trabalhos da segunda, de que faz parte a construção de um Ginásio.

Depois, ficará ainda por solucionar o problema do Seminário Menor, que precisa de um novo edifício.

Chamou também a atenção dos presentes para a necessidade de fomentar e amparar vocações sacerdotais, o que incumbe principalmente às famílias cristãs.

O sr. Vice-Reitor agradeceu a todos o interesse manifestado pelas coisas do Seminário, já pela visita ontem realizada já pela ajuda material prestada. De modo especial exprimiu o seu agradecimento para com os srs. Governador Civil, Presidente da Câmara, Director dos Edifícios Nacionais e do Sul, e dr. Celestino David" [185].

A sessão de encerramento desta Festa da Casa consistiu numa homenagem de gratidão ao pianista Sérgio Varella Cid, por este haver aceite o convite para participar no evento: "Durante uma pequena sessão, a que se dignaram assistir os Exmos. Prelados de Évora e de Beja, usou da palavra, em primeiro lugar, o sr. dr. António Nabais, Vice-Reitor, que agradeceu em nome da Casa a colaboração amiga do extraordinário pianista.

Lembrou que a fama de Sérgio não é menor, lá fora, que no nosso país e contou, a propósito, que, na Inglaterra, a professora de piano da princesa Isabel, ao ouvi-lo tocar, quis logo saber quem era o seu professor…

Em homenagem ao Sérgio e a toda a família Varella Cid, era dado a uma estante da nova Biblioteca do Seminário o nome de «Estante Varella Cid».

---

[184] D. Manuel Mendes da Conceição Santos apesar de não ter fundado qualquer obra de apoio aos Seminários, "publicou várias Cartas Pastorais apelando aos fiéis para serem generosos em auxiliá-los. (…) Assim, na Carta Pastoral «Para um Novo Seminário», afirma: «Um dos maiores martírios do meu Episcopado, em que a par de consolações não têm faltado os espinhos, tem sido e é a falta de clero». E ao descrever as más condições de habitabilidade do Seminário das Chagas, designa o Seminário como «A principal preocupação do Prelado»; e, refere-se à caridade nunca desmentida dos seus diocesanos, principalmente os bafejados pela fortuna, mesmo não residentes na Arquidiocese, mas donos das propriedades nela situadas». Por fim apela (…) a uma «Cruzada em prol do Novo Seminário»". Cf: MENDEIROS, José Filipe - *O Seminário de Párocos da Universidade de Évora, Do Real Colégio da Purificação ao Instituto Superior de Teologia*, Évora: Gráfica Eborense, 2002, pp. 175-176.

[185] "A Defesa". Ano XXVII, nº 492, *A Festa do Seminário Maior: Sessão no seminário,* 03 Fev 1950, pp. 1 e 4.

O sr. Arcebispo levantou-se também para felicitar o homenageado, dizendo que fazia suas as palavras do rev. Dr. António Nabais"[186].

No âmbito das actividades pedagógicas, João Nabais passou a leccionar Psicologia, disciplina que, apesar de não constar do currículo obrigatório, teve uma grande adesão por parte dos seminaristas. "No Seminário, ele fez, entre aspas, uma revolução, porque mudou aquele estilo antigo em que os seminários …, como os colégios e internatos, no geral, eram todos muito fechados e todos os alunos muito vigados. Havia pormenores … não era permitido um aluno sair sozinho. Sair do Seminário, mesmo para ir ao médico, era sempre acompanhado. Os quartos tinham uma certa vigilância…"[187].

Além das aulas de Psicologia, durante as quais pretendia conduzir os alunos à percepção de novos horizontes, e a um melhor conhecimento de si próprios e do mundo que os rodeava, decidiu, também, proceder a uma remodelação nos livros de Moral – o catecismo – utilizados no seminário.

Com esta alteração dos livros de Moral, João Nabais pretendia que as aulas de catequese tivessem uma abordagem pedagógica diferente, no que concerne o ensinamento da religião, "deu a todos um curso de Psicologia (…), sobretudo em ordem a podermos ser bons comunicadores no sentido da catequese e ele era orientador dos alunos da Escola do Magistério, também nessa altura, em Pedagogia"[188].

Era convicção sua, que a religião deveria ser apreendida pelas crianças, segundo um novo modelo, baseado, não na mera aprendizagem de conteúdos religiosos, mas na compreensão da aplicabilidade dos princípios morais à vida e ao quotidiano.

Esta nova proposta de abordagem do catecismo, levou-o a realizar cursos de formação, em Moral, para professores do ensino primário: "Na Conferência da manhã, o rev. dr. João Nabais concluiu o tema encetado no dia anterior «Didáctica do Ensino da Moral e Doutrina Cristã», frisando a necessidade de uma remodelação no programa de Moral e doutrina cristã, adoptado no livro único das nossas escolas" [189].

Na Escola do Magistério Primário, o seu campo de acção ultrapassou, no entanto, a área da Moral e Doutrina Cristãs, pois, além de professor, promoveu um vasto trabalho de formação de professores, intervindo em diversos cursos de aperfeiçoamento e actualização

[186] "A Defesa". Ano XXVII, nº 493, 04 Fev 1950, *Ainda a "Festa da Casa" do Seminário: A última sessão*, p. 1.
[187] Cf.: ID. 1.
[188] *Ibidem*.
[189] "A Defesa". Ano XXVIII, nº 674, 06 Mar 1951, *Curso para aperfeiçoamento e actualização de professores primários*, p. 1.

de professores Magistério Primário, sendo as suas intervenções muito apreciadas pelos participantes" [190].

Com os alunos do Magistério, futuros professores, deu continuidade ao trabalho que havia iniciado, em Elvas, no âmbito da Mocidade Portuguesa, envolvendo-se, frequentemente, em actividades com os jovens: "Na Quinta de Santo António cumpriram colectivamente o preceito da comunhão pascal, anteontem de manhã, os alunos e alunas da Escola do Magistério Primário desta cidade.

O acto foi promovido pela J.E.C. e J.E.C.F. daquele estabelecimento de ensino sob orientação do rev.º dr. João António Nabais (…)"[191].

Além de leccionar Moral no Liceu e na Escola do Magistério Primário, foi ainda professor no Colégio Nuno Álvares, de que era director o Cónego Mendeiros e na Escola de Regentes Agrícolas que se encontrava situada no antigo Paço da Mitra[192].

Imparável, em 1950, João Nabais decidindo dar continuidade aos ventos de mudança que havia já iniciado, propôs-se implementar alterações nas condições de admissão ao Seminário, aplicando aos candidatos testes para selecção dos seminaristas. Apesar de o estudo das vocações ter sido o tema do trabalho desenvolvido na sua tese de licenciatura, só no ano de 1950 é que os referidos testes foram aplicados, no Seminário de Évora, pela primeira vez.

O principal argumento por ele evocado para a implementação dos referidos testes, baseava-se no facto de considerar que:

"*Em idade tão tenra e indecisa, como esta da pré-puberdade, a maioria dos rapazes que dão entrada todos os anos, nos seminários menores do País, não sabem o que querem, porque não têm possibilidade de fazer uma ideia do que seja o Sacerdócio, nem do que é a vocação. Muitos entram mandados, para não dizer empurrados, pelas famílias que vêem na carreira eclesiástica um bom futuro material para os filhos, quando não têm apenas em vista que eles tirem uns estudos no seminário, onde, além da boa educação recebida, fica consideravelmente mais barato*" [193].

---

[190] "(…) Apresentaram trabalhos de muito interesse e actualidade os srs. profs. (…), dr. João António Nabais, Vice-Reitor do Seminário de Évora (…)", Cf.: "A Defesa". Ano XXVIII, nº 677, 16 Mar 1951, *2º curso de aperfeiçoamento e actualização do Magistério Primário do distrito Escolar de Évora*, p. 6.

[191] "A Defesa". Ano XXIX, nº 687, 24 Abr 1951, *Comunhão Pascal dos alunos da Escola do Magistério*, p. 1.

[192] O Paço da Mitra foi nacionalizado em 1911, pelos Republicanos, que aí abriram a Escola de Regentes agrícolas. Ainda antes de ser assinada a Concordata com a Santa Sé, em 1940, foi restituído à Arquidiocese que o alugou à Escola de Regentes Agrícolas.

[193] NABAIS, João António - *A VOCAÇÃO à Luz da Psicologia Moderna*, Porto: Livraria Tavares Martins, 1953, p. 16.

Dado que a introdução destes testes se tratava de uma experiência completamente inovadora e que vinha alterar, de modo radical, as condições de admissão ao seminário, apesar de haver quem considerasse a experiência pertinente, esta veio, contudo, despoletar críticas e resistências, por parte de uma ala mais tradicional da Igreja.

Na obra «A VOCAÇÃO à Luz da Psicologia Moderna», que viria a ser publicada em 1953, afirmava João Nabais a propósito da experiência de utilização dos testes de selecção:

"*A tentativa, que fizemos em 1950, na Arquidiocese de Évora de seleccionar 73 candidatos ao 1º ano do Seminário Menor, será objecto de um trabalho ulterior. Nele esperamos dar conta de quanto se fez, do modo como foram observados e estudados sistematicamente, durante dois meses, os 73 candidatos, das numerosas provas psicológicas e escolares a que foram submetidos, bem como dos critérios que serviram para concluir pela admissão de 47 desses candidatos e pela exclusão de 26*"[194].

Na Festa da Casa do Seminário do ano de 1951, João Nabais expôs os resultados da experiência efectuada em Évora:

"(…) aberta a sessão, o sr. dr. João Nabais apresentou um notável trabalho subordinado ao título «Contribuição da Psicologia moderna e da pedagogia experimental para a selecção e orientação das vocações sacerdotais».

Durante cerca de hora e meia, o orador prendeu a atenção do auditório, começando por expor a doutrina das novas teorias sobre matéria de educação. Depois referiu-se à selecção dos novos candidatos ao Sacerdócio, lamentando, a propósito, que em Portugal se viva neste particular geralmente apegado a métodos antiquados em que tantas vezes se dá importância de mais a coisas secundárias e burocráticas.

À medida que o orador prosseguia, aumentava nos ouvintes o interesse pela exposição, interesse que foi bem manifesto quando, na última parte do seu trabalho, o rev. dr. Nabais apresentou alguns resultados do ensaio efectuado, no começo deste ano lectivo, com cerca de 70 candidatos ao nosso Seminário. Depois de declarar que, apesar de todas as críticas naquele ensaio, que deu tão belos resultados, apenas uma coisa o preocupara: servir, o orador deu por findo o seu discurso, entre uma grande salva de palmas" [195].

Por paradoxal que possa parecer, convirá, no entanto, salientar que, João Nabais desejava angariar vocações. No entanto, pretendia que os jovens admitidos, revelassem possuir perfil para poderem vir a ser bons sacerdotes. Em Abril de 51, por exemplo, esteve

[194] *Idem*, p. 204.
[195] "A Defesa". Ano XXVIII, nº 666, 07 Fev 1951, *A festa da Casa no Seminário de Évora: A sessão Solene*, pp. 1 e 4.

em Elvas, conforme surge noticiado "(…) em propaganda a favor dos Seminários o vice-reitor do Seminário Maior, sr. dr. João António Nabais (…)"[196].

Apesar da adesão de muitos colegas e amigos, o recurso aos testes de "Psicologia Aplicada" para selecção psicológica de futuros sacerdotes, como forma de evitar uma "*vocação inferior e, de certo modo, patológica. Vocação impessoal e pouco segura para o futuro*" [197] não foi pacífico.

Quando, em 1951, foi publicado, na separata da revista «Lumen» o artigo: «*Contribuição da Psicologia Moderna e da Pedagogia para a selecção e orientação das Vocações Sacerdotais: experiência feita na Arquidiocese de Évora*» [198], a divulgação desta experiência passou a ser alargada a todo o país, deixando de ficar circunscrita ao universo da Igreja.

O artigo era constituído por duas partes: uma teórica e uma prática, sendo que, na primeira, são abordadas diferenças entre selecção e orientação, e é feita uma reflexão sobre o que são aptidões, segundo vários autores, e respectiva relevância para a questão da vocação e do sacerdócio. Na segunda parte são apresentados os dados resultantes da implementação dos testes psicológicos (psicométricos) na Arquidiocese de Évora.

[196] "A Defesa". Ano XXIX, nº 688, 27 Abr 1951, *Programa da IV semana dos Seminários:* (…) *Propaganda em Elvas*, p. 1.
[197] NABAIS, João António (1953), *ob. cit.*, pp. 15-16.
[198] NABAIS, João António - Contribuição da Psicologia moderna e da Pedagogia para a selecção e orientação das Vocações Sacerdotais: experiência feita na Arquidiocese de Évora. *Separata de Lúmen*, Lisboa: Tip. União Gráfica, 1951.

2 O DESENCANTO

> "Um Deus que tenha uma câmara de torturas chamada Inferno não merece o meu respeito e muito menos o meu amor"[199].

Ao levantar a ponta de um véu que punha a descoberto algumas incongruências reveladoras de uma certa falta de autenticidade num mundo fechado como o da Igreja, dando visibilidade a fragilidades duma instituição, onde supostamente tudo se deveria passar com a maior correcção, João Nabais deu origem a um processo de reflexão acerca da temática das vocações, que viria a ter implicações não só a nível religioso, como a nível social. A mera alteração dos critérios de admissão aos seminários suscitou, na Igreja, um impacto tal que se seguiram, posteriormente, reuniões e congressos, a nível nacional para discussão do tema.

Convém contudo salientar que, pesar de toda a celeuma que as suas reformas haviam provocado, João Nabais continuava a ter uma progressão na carreira eclesiástica, sendo elevado a cónego[200], numa cerimónia que teve lugar no dia 25 de Outubro desse mesmo ano, como foi noticiado no jornal diocesano da cidade: "O antiquíssimo Cabido da Sé de Évora está agora de parabéns, pois a partir do dia 25 do corrente começaram a fazer parte efectiva daquela corporação mais quatro novos sacerdotes daquela Arquidiocese. (…) O sr. Arcebispo dignou-se nomear (…), capitulares do novo Cabido os revs. drs. João António Nabais. (…) De joelhos, os novos cónegos fizeram a profissão de fé e o juramento anti-modernístico. (…) Depois organizou-se o cortejo para o coro de cima. Uma vez aí chegados, os novos cónegos sentaram-se nos lugares que lhes competiam e, como é justo fazer, colocaram as mãos sobre um pão e sobre um prato com as chaves e as galhetas.

Esta cerimónia repetiu-se no coro da Capela-Mor, voltando-se depois outra vez para a sala capitular, onde o Secretário leu os autos de posse que foram assinados.

---

[199] ALVES, Ruben (2004), *ob. cit.*, s/p.

[200] NÓVOA, António - "Dicionário de Educadores Portugueses", *in Evidentemente. Histórias da Educação* CD-ROM Educação Portuguesa, entrada 595, Porto: Ed. ASA, 2005, p.1.

Serviram de padrinhos (…) do rev.º Cónego Dr. João António Nabais, os srs. dr. Mário Gonçalves Cidrais, presidente da Câmara de Elvas e o capitão veterinário António Gonçalves Cidrais, que se fez representar"[201].

A notícia de tomada de posse dos novos cónegos era acompanhada da respectiva biografia, sendo a de João Nabais bastante elogiosa.[202]

Apesar do apoio incondicional de amigos que o admiravam e apoiavam os seus projectos, as tensões provocadas pelos sectores da Igreja que não concordavam com o *voltface* que João Nabais estava a provocar numa Instituição tão poderosa como a Igreja, desencadearam nele uma tensão e mal-estar tais, que acabaram por interferir com a sua saúde. Não tendo sido capaz de resistir às querelas em que se encontrara envolvido, desiludido e sentindo-se inclusivamente traído por alguns amigos, acabou por desmoralizar e adoecer. "Num país conservador, católico e hipócrita" [203] por muito nobres que fossem as causas em que João Nabais acreditava e as práticas que desejava alterar – e, aqui, encontrávamo-nos nos anos cinquenta! - o idealismo e a força de um homem só, não bastaram para que, naquele caso, Golias derrubasse o gigante.

E foi assim que, gravemente doente, João Nabais foi hospitalizado, em Lisboa, no Hospital de Jesus, no dia 31 de Dezembro de 1951.

Quando, anos antes, em Elvas escrevera: *"Creio na sinceridade da alma moderna, na sinceridade dos seus vícios e desvarios como na dos seus sonhos e Idealismos; creio-a sincera no seu drama, nos seus gritos e até nas suas revoltas e blasfémias! E creio, porque sinto em mim a mesma tortura de sinceridade, o mesmo apelo que devora a alma*

[201] "Defesa" Ano XXIX, nº 741, 27 Out 1951, Tomaram posse solenemente os novos cónegos de Évora: A posse dos novos Cónegos de Évora: Posse dos novos capitulares, pp. 1 e 6.
Em NÓVOA António, "Dicionário de Educadores Portugueses", In *Evidentemente. Histórias da Educação*, CD-ROM Educação Portuguesa, entrada 595, Porto: Ed. ASA, 2005, p.1, é referido que João Nabais "será elevado a cónego em 1947", o que não coincide com a informação publicada no Jornal *A Defesa*, tendo nós optado pela informação obtida através deste jornal.

[202] Nela se pode ler: " (…) De 1948 para cá, dirige os destinos do Seminário como Vice-Reitor e a sua acção inteligente, pelo sopro de novidade que veio introduzir no nosso meio pondo-o a par do que há de mais moderno lá fora em Pedagogia, encheu, podemos dizer, o país inteiro, visto que em toda a parte é já agora muito nomeada e, pelo menos, discutida a sua orientação. Dele, por se tratar de um espírito jovem e empreendedor, muito há ainda a esperar nesse ponto. Dedica-se, também, à solução do problema da Catequese. Publicou recentemente «Contribuição da Pedagogia para a selecção e orientação das Vocações sacerdotais – Experiência feita na Arquidiocese de Évora», que, pelo ineditismo que representa e pela ousadia (entre nós) do processo realizado e ali descrito, bastava para o notabilizar" Cf.: "A Defesa". Ano XXIX, nº 741, 27 Out 1951, *Posse dos novos capitulares: Notas Biográficas*, p. 6.

[203] MÓNICA, Maria Filomena - *Bilhete de Identidade*, Lisboa: Ed. Atêtheia, 2005, p. 12, [forma como Filomena Mónica descreve o país, na actualidade, relativamente ao ano 2005].

contemporânea" [204] certamente não imaginara, o quão devastadores poderiam ser alguns ideais!

Perdera uma batalha, sim, mas não havia, ainda, perdido a guerra. João Nabais tinha a garra de um vencedor e não se deixaria abater por uma derrota, embora este tenha sido, certamente, um dos momentos difíceis e duros da sua vida.

Dotado de uma inteligência invulgar, de um espírito empreendedor, e de uma visão de estratega, ao perceber que não tinha força, nem apoios suficientes para enfrentar um adversário tão poderoso como a Igreja, decidiu não oferecer resistência. Além disso, era um homem de Deus e não suportaria a ideia de encarar a Igreja como inimigo. O seu sonho era melhorá-la, não lutar contra ela. E esse sonho começava a desvanecer para ir dando lugar a um outro, maior, mais ambicioso, mais arrojado… melhorar, não a Igreja, em particular, mas as pessoas, em geral…

Assim, na sequência dos problemas resultantes das incompatibilidades com os membros da Igreja, que não viam, de bom grado, o trabalho que levara a cabo no Seminário de Évora, a nível das alterações no *modus vivendi* dos seminaristas, ao regressar à cidade, após a sua convalescença, decidiu sair do seminário, indo viver para uma pensão na Rua dos Infantes[205], mantendo, no entanto, os compromissos de docente que tinha com as escolas onde leccionava e continuando, também, redactor do Jornal *A Defesa*[206].

Sendo um homem de honra e palavra, respeitava os compromissos assumidos, por isso, jamais abandonaria a cidade deixando atrás de si assuntos pendentes. Sabia que estava a ser alvo de injustiça nas mãos da Instituição que o ajudara a crescer e a tornar-se na pessoa que era. Mas essa mesma Instituição dera-lhe como modelo máximo de dignidade a figura de Jesus Cristo e quão pequena era a sua "cruz" comparada com a Dele. Que importância poderiam ter as injustiças de que se sentia alvo perante o sofrimento e as injustiças de que fora vítima Aquele que era suposto ser o exemplo de Pessoa que qualquer padre deveria imitar?

Se houvesse qualquer assunto menos claro a ser esclarecido, o tempo se encarregaria de o fazer. Já "para o filósofo Kant, «a paciência é amarga, mas os seus frutos são doces». A paciência é o diamante da personalidade. Muitos discorrem sobre ela, poucos são os seus

[204] "Correio Elvense". Ano XLII, (12º da 2ª série), nº 595, 26 Abr 1942. João, o Presbítero, *Carta aberta ao poeta da Senhora da Orada, Azinhal Abelho: A propósito de "Inquietação e Presença", fala-se da sinceridade na Poesia Modernista*, pp. 1-2.
[205] Cf.: ID 9 (Anexo em suporte Cd).
[206] Cf. ID 11 (Anexo em suporte Cd). Infelizmente, os seus artigos escritos no Jornal *A Defesa*, não estão assinados.

amantes. Mas os que a conquistam colherão os mais excelentes frutos" [207]. Assim, se algum equívoco estivesse em causa, naquele momento, ele haveria de ser desfeito um dia. Também "para Plutarco, «a paciência tem mais poder do que a força». Não meça um ser humano pelo seu poder político e financeiro. Meça-o pela grandeza dos seus sonhos e pela paciência em os executar. Mas a paciência precisa de outro remo para conduzir o barco dos sonhos. (…) Precisa da coragem para correr riscos" [208].

A sua convicção de que na vida nada fica por esclarecer está, em nosso entender, habilmente expressa num artigo denominado «Sentinela, Alerta!...» que, publicara quando ainda se encontrava em Elvas:

"Naquela madrugada, a aurora tinha pressa de despertar.

A Natureza dormira tranquila, enquanto as flores se orvalhavam de lágrimas de lágrimas.

E, naquela colina, impregnada ainda de ecos tumultuosos de ódio e sangue, apenas uns soldados vigiavam a escuridão e o silêncio.

Hirtos, estátuas de Marte «armado, forte e duro», de lança na dextra potente e escudo enfiado no braço esquerdo, lembram sentinelas a velar o sono augusto do imperador ...

…

A tragédia do Gólgata estava consumada. O Rei dos Judeus deixara-se crucificar como um escravo, morrera como qualquer mortal, Ele que se proclamava Filho de Deus. Não respondera aos desafios sarcásticos de vozes atrevidas: - «Vá, se és Filho de Deus, desce da Cruz e então acreditaremos em ti»!

Perante o aniquilamento total do Rabi da Galileia, a descrença descera aos corações, a dúvida instalara-se nas almas.

E, quando o corpo inanimado, a escorrer fios de sangue, foi descido da Cruz e conduzido ao sepulcro cavado nas entranhas da encosta, apenas raros amigos o acompanhavam com lágrimas nos olhos e Fé no coração.

O Sol escondia-se no horizonte, para os lados do mar, as aves caíam num silêncio morno e comunicativo, as flores fechavam-se sobre o seu perfume como a quererem dormir, e, enquanto braços robustos rolavam a pedra de mil quilos para fechar a porta do sepulcro, a noite, lenta e misteriosa, desdobrou docemente o seu manto negro sobre as coisas e sobre os homens.

---

[207] CURY, Augusto - *Nunca Desista dos Seus Sonhos*, 1ª ed., Cascais: Ed. Pergaminho, 2005, p. 20.
[208] *Idem*, pp. 20- 21.

Todos dormiam: - Pilatos, num sono entrecortado de horríveis pesadelos, deparava consigo mesmo a lavar as mãos em sangue inocente que lhe escaldava a consciência em brasa; a soldadesca sonhava e delirava com cenas de sangue semelhantes às do Circo Romano; a plebe repetia, em sonhos sobressaltados, que sobre si e os seus filhos caísse o sangue do Mártir do Gólgata; e até Judas dormia o sono eterno do desespero, cadáver esmagado sob o peso plúmbeo dos trinta dinheiros…

Todos dormiam!… Todos!

O ódio adormecera os corpos fatigados, o sangue saturara os corações rancorosos…

. . .

Todos dormiam?... – Não. Alguém teimava raivosamente em não fechar os olhos para ver melhor o caminho do ódio através da noite escura. Foi bater à porta dos vizinhos que acordaram. E juntos foram interromper o sono governamental de Pilatos.

- «Senhor, temos estado a recordar-nos que aquele sedutor disse em vida que, depois de morto, ressuscitaria ao terceiro dia!»

- «Tendes soldados, ide e mandai guardar-lhe o sepulcro», - respondeu Pilatos, estremunhado, amaldiçoando aquela raça de hienas que até o sono lhe vinham interromper!

…E rasgando a noite escura, a tactear em falso a encosta pedregosa da colina, os soldados do centurião, com pragas nos lábios e fogo nos olhos sonolentos, chegaram junto do sepulcro. Desceram os três ou quatro degraus, verificaram a pedra que obstruía a porta, selaram-na e organizaram os nocturnos da guarda, rendendo-se pela noite fora.

O dia de Sábado foi marcado apenas pela visita do centurião que reforçou as ordens emanadas do Sumo Sacerdote: «Era necessária toda a vigilância à volta do sepulcro onde o Nazareno jazia, não viessem os discípulos roubar o corpo e apregoar depois, aos quatro ventos, que Ele havia ressuscitado.

E, na noite de Sábado para Domingo, os soldados foram mais vigilantes e os seus olhos penetravam mais fundo na treva da escuridão…

. . .

Naquela madrugada, a aurora tinha pressa de despertar.

E foi quando já se descobriam as pedras da encosta e as cristas azuladas das serranias longínquas, que um rumor insólito, como de terramoto, se fez ouvir, e uma luz clara, como do céu, rodeou os soldados estupefactos do centurião. Uma figura radiante de glória surgiu do sepulcro selado e guardado e, subitamente, desapareceu.

Os guardas boquiabertos olharam a porta do sepulcro, cuja pedra de mil quilos se desviara por si mesma. Entraram e, passando muito rapidamente pela antecâmara, foram dar com o nicho sepulcral vazio.

Era verdade. Cristo ressuscitara. Contra essa figura admirável que despedia luz intensa, as suas lanças de guerreiros indomáveis nada haviam podido tentar. Uma força sobre-humana lhes paralizara o braço às armas feito, e lhes abatera as lanças imperiais habituadas à vitória.

Era verdade! Cristo ressuscitara!...

...

E, temerosos do castigo que julgam certo, os soldados imperiais, que guardavam o sepulcro do Mártir do Gólgota, vão ter com o centurião e contam o que viram, todos, um por um. Cristo ressuscitara!

E o centurião, temeroso do castigo que julga certo, vai ter, por sua vez, com o Sumo Sacerdote e conta o que ouvira aos seus soldados: Cristo ressuscitara!

E o Sumo Sacerdote, que já tantas vezes rasgara os vestidos, rasgou-os mais uma vez!... Afinal, aquele Sedutor ressuscitara!

Porém, em vez do castigo que o centurião esperava, deu-lhe uma bolsa de dinheiro, daquele mesmo que escaldara as mãos de Judas, o traidor. E, além dessa bolsa, deu-lhe ainda tantas mais quantos os soldados que haviam feito a guarda do Sepulcro de Cristo.

O Sumo Sacerdote comprou assim a autoridade suprema do centurião.

E o centurião procurou aprender bem de cor o recado: - Cristo não ressuscitou; enquanto os soldados dormiam, vieram os discípulos e roubaram-no.

Isto mesmo repetiu e fez repetir a cada um dos seus soldados que, sentindo os cílios de prata a tilintar dentro das bolsas, julgaram ouvir gargalhadas demoníacas entrecortadas pelo remorso infame de consciências vendidas.

Assim mudados, de soldados a boateiros, lá vão pelas ruas e vielas, ao encontro de grupos e multidões, a bradar clamorosamente: - Cristo não ressuscitou; enquanto nós dormíamos, vieram os discípulos e roubaram-no!

E, triunfantes e felizes, agitavam, como um troféu ante a multidão boquiaberta e cobiçosa, a bolsa dada pelo Sumo Sacerdote e troca da verdade.

E cada um dos da multidão pensava de si para consigo:

- «Se eles estavam dormindo, como sabem que foram os discípulos de Cristo que o roubaram? Se eles se deixaram dormir durante a guarda, como é que, em vez de serem punidos, receberam aquela bolsa repleta de cílios de prata?...»

Por toda a multidão perpassou uma onda de dúvida e ninguém quis crer nas palavras compradas dos soldados.

Porque a verdade é como o azeite: vem sempre à tona da água!

Aquela bolsa repleta de cílios de prata, que os soldados agitavam perante a multidão que os não acreditou, era, afinal, a melhor prova de que Cristo verdadeiramente ressuscitara!" [209].

Se Jesus Cristo vencera a própria morte, porque não haveria ele, João Nabais, nascido à Sua imagem e semelhança - como lhe tinha ditado a sua Igreja – de ultrapassar um momento menos bom da sua vida? Não saberia ainda como, mas talvez a ideia de que tem que se morrer várias vezes ao longo da vida, para se poder renascer para uma vida nova, lhe tenha ocorrido… "Todos os cadáveres são sementes. Todos os túmulos são canteiros. É preciso morrer para ressuscitar" [210]…

E como *quem não deve não teme*, conforme reza a sabedoria popular, João Nabais decidiu preparar uma retirada calma e pacífica. Sabia que de nada lhe serviria lutar contra o que considerava injusto e que tanto o magoara.

Havia já compreendido, que apenas os fracos e os que duvidam sentem uma necessidade compulsiva de provar, perante os outros, que têm razão e impor as suas verdades e que, pelo contrário, "os místicos e os poetas sabem que o Paraíso está espalhado pelo mundo – mas não conseguimos vê-lo com os olhos que temos. A experiência mística não é a de ver coisas de um outro mundo, mas a de ver as coisas deste mundo com novos olhos"[211]. Afinal de contas, não era João Nabais um poeta?

Cremos que sentiria, no seu íntimo: " Se uso a palavra Deus é como uma metáfora poética: nada de conhecimento. Nada sei sobre Deus. Deus é uma palavra que nada significa, um poema que não pretende conter um conhecimento. Um poema não vale pela verdade que supostamente poderia conter, mas pela beleza que contém. Assim é, para mim o nome Deus… (…) Quando o meu corpo, possuído pela beleza, entra em êxtase – aí sei que estou em comunhão com Deus. Deus é beleza"[212]. O Seminário, Évora, a própria Instituição Igreja haviam perdido a beleza aos olhos de João Nabais…

Não deixa de ser irónico que, em 1953, já após João Nabais haver abandonado a cidade de Évora, tenha sido publicado um artigo no jornal *A Defesa*, no qual é feito um

[209] "Correio Elvense". Ano XLIII, (13º da 2ª série), nº 647, 25 Abr 1943, João o Presbítero, Sentinela, Alerta!..., p. 1.
[210] *RUBEM, Alves* (2004), *ob. cit.*, s/p.
[211] *Idem*, s/p.
[212] ALVES, Rubem (2004), *ob. cit.*, s/p.

eloquente elogio ao livro "A vocação à luz da Psicologia Moderna" e que termina dizendo: "Porque o sacerdócio é dos mais belos ideais que merecem ser vividos, e a vida só é bela quando a abrasa e transfigura a força e a grandeza dum ideal humano e divino. O livro merece uma longa difusão, e fazemos votos por que os tenha" [213].

Aquando da abertura solene do ano lectivo de 52/53, no Seminário Maior de Évora, já não era vice-reitor do Seminário, tendo o cargo sido atribuído ao Cónego João Luís Carvalho[214].

Como homem inteligente e bom estratega que era, decidiu abandonar Évora e foi para Lisboa, dando, assim, início a um processo que iria, paulatinamente, afastá-lo da Igreja e levá-lo a procurar outros horizontes, onde pudesse encontrar terra fértil para os seus ideais, ser ele próprio e viver segundo as suas convicções. Tendo como lema de vida viver de forma coerente com a sua verdade interior, percebera que o seminário não era mais a sua casa e que Évora, a cidade onde passara mais tempo, até então, na sua vida, não seria mais uma anfitriã acolhedora.

Ao dizer, um dia: *"E fico-me por aqui, repetindo com Santo Agostinho: «Amar os homens, mas odiar os erros»"* [215] não imaginara, decerto, o quão proféticas se iriam revelar as suas palavras!

[213] "A Defesa". Ano XXX, Nº 1579. 28 Mar 1953. Tristão da Cunha, *No dia da instituição do Sacerdócio. Um problema de sempre tratado num livro novo. "A Vocação" pelo Ver. Dr. João António Nabais*, pp. 1 e 5.
[214] "A Defesa". Ano XXX, nº 839, 04 Out 1952. *Abertura solene das aulas no Seminário Maior*, p. 4.
[215] "Correio Elvense". Ano XLIII, (13º da 2ª série), nº 644, 04 Abr 1943. P. João A. Nabais, *Estas coisas de Educação…: "O culto da Família"*, p. 4.

3 A METAMORFOSE - UM MISTO DE REALIDADE E FICÇÃO

> "Não posso respeitar deuses que me proíbam o exercício do pensamento. Um Deus que não sobrevive ao exercício da inteligência não pode ser um deus. É um ídolo com pés de barro"[216].

"Toute destinée, pour longue et compliquée qu'elle soit, comprend en réalité un seul moment : celui où l'homme sait à jamais qui il est » [217]

Sabemos que não poderemos penetrar na interioridade de João Nabais. Encontramo-nos limitados a tentar inferir sobre eventuais reflexões e pensamentos que o teriam conduzido a tomar determinadas opções em detrimento de outras. Apesar de existirem fragmentos de um legado intelectual, assim como uma herança material da sua obra, visível e com corpo, a interioridade de um ser é intangível e impenetrável.

Desejamos, contudo, arriscar dar um pouco de vida à herança materialmente existente. Aspiramos a - por breves instantes – ter a ilusão de(re)criar a energia vital do seu criador, para que essa herança seja relembrada como algo vivo, e não como algo inanimado, inerte, qual corpo sem vida.

Estamos de acordo com a linha de pensamento de François Dosse, ao afirmar que "Le biographe doit combler les manques documentaires, projecter des intuitions pour relier des traces discontinues"[218].

Barthes vai um pouco mais longe, ao estabelecer uma imagem erotizada do saber: "O saber, como o gozo, morre com cada corpo. Daí a ideia vital de um saber que corre, que «se monta» através de corpos diferentes, fora dos livros; *aprenda isto por mim, eu aprenderei aquilo por você*: economia da vez, da recíproca, ilustrada por Sade na ordem do prazer" [219]. É justamente nessa ilusão de procura de prazer, que nos sentimos tentados a tocar o intangível, a dar alma a esses fragmentos inertes, qual acto de criação que, como

---

[216] ALVES, Rubem - *Agenda / Diário, O poema nosso de cada dia*, Porto: Ed. Asa, 2004, s/p.

[217] DOSSE, François (2005), *ob. cit*, p. 8.
[218] *Idem*, p 70.
[219] BARTHES, Roland - *O Rumor da língua*, São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2004, p. 420.

tudo o que é gerado, ganha vida própria, tem alma e acaba por voar com as suas próprias asas[220].

Tendo nós consciência que, mesmo em vida, a voz da alma é a intuição, é por essa razão que nos sentimos tentados a não opor "a inteligência seca ao coração caloroso; mas nos servimos (…) da crítica para enunciar suavemente, às vezes e nalgum lugar (…) o que se poderia chamar, em estilo insurrecto, as moções do desejo. Ou ainda: da mesma maneira que, para Brecht, a Razão não é mais do que o conjunto das pessoas razoáveis, (…) a investigação nunca é mais do que o conjunto das pessoas que buscam (que buscam?). (…)

As ciências ditas humanas quase já não têm relação verdadeira com a prática social – a menos que se confundam e se percam nela (como a sociologia); e a cultura, no seu conjunto, não sendo mais sustentada pela ideologia humanista (ou repugnando cada vez mais sustenta-la), só volta à nossa vida a título de comédia: ela só é receptível, de certo modo, em *segundo grau*, não mais como valor directo, mas como valor invertido: *kitsch*, plágio, jogo, prazer, brilho de uma linguagem-farsa em que *acreditamos e não acreditamos* (é a característica da farsa), trecho de pastiche; estamos condenados à antologia, a menos que repitamos uma filosofia moral da totalidade" [221].

Não pretendendo ser completamente alienados e tentando enquadrar na imaginação um misto de fantasia e verosimilhança, atrevemo-nos a tentar dar vida a João Nabais, procurando enquadrar e sustentar a nossa intuição com o que nos resta da visibilidade da sua acção. Procuraremos, desta forma, neste capítulo, recriar um ser. Consideremo-lo como um acto de amor.

---

[220] João Nabais entendia também a noção de procura prazer, numa perspectiva alargada, inerente a qualquer género de motivação criadora e não como algo meramente restrito ao campo da sexualidade, referendo a esse propósito: "*O primeiro quartel deste século assistiu a uma reformulação e a uma precisão do conceito de sexualidade. E foi Freud que teve esse acto de ousadia. Remexeu e desfez tabus seculares, apeou do seu pedestal preconceitos ancestrais. Alvoroçou e escandalizou os meios científicos e religiosos. De um e outro campo lhe atiraram pedras e as de um lado não foram menos aceradas que as do outro! E, hoje, Ciência e Religião valem-se das descobertas de Freud: aquela para identificar a etiologia de certas doenças nervosas e promover o seu tratamento; esta para assentar as bases de uma Teologia moral actualizada, de tendência antropológica; para não dizer antropocêntrica. (…)*
Não abrangendo a satisfação das necessidades de auto-conservação individual, como a fome, a sede, etc., a sexualidade não diz respeito apenas ao aparelho genital, mas a todas as partes do corpo, tanto no adulto como no adolescente, e até na criança, desde os seus primeiros estádios de desenvolvimento.
A sexualidade não se encontra apenas na base da reprodução e do prazer genital, mas é o próprio motor da transformação humana: toda a busca de prazer, qualquer que ele seja, é uma tendência para a sexualidade.
Deixaremos, assim, de falar em «instinto sexual» - designação que se presta a confusões – para preferirmos a de pulsão libidinal". Cf: NABAIS, João António - *Para uma Pedagogia da Educação Sexual*, Meleças: Éduca – material didáctico, s/d, pp. 22–24.

[221] Roland Barthes (2004), *ob. cit.*, pp. 423-424.

"Ècrire une vie, reste un horizont inacessible, et pourtant il anime depuis toujours le désir de raconter et de comprendre (…) considérant la biographie comme le moyen privilégié d'accéder à l'universel. (…)

L'impression de totalisation de l'autre, aussi illusoire soit-elle, répond au souci constant de construction de son moi par la confrontation avec l'autre : « On peut rêver de ce que serait… une *biographie* véritable, répondant au souhait de Baudelaire : « La biographie servira à expliquer et à *vérifier*, pour ainsi dire, les mystérieuses aventures du cerveau ; bio-graphie, *écriture vivante* et multiple, fiction logique».». (…) on peut parler avec Roger Dadoun de véritable «possession» du biographe : «Juste retour de bâton, la possession s'exerce aussi en sens inverse, dans un retour de réciprocité. Le biographe en vient à être possédé par son sujet.» Cette appropriation plonge le biographe au sein d'un univers sans extériorité. Par la projection nécessaire et requise par l'empathie avec son sujet, le biographe se trouve non seulement altéré, transformé par le sujet dont il écrit la biographie, mais il vit pendant son temps de recherche et d'écriture dans le même univers, au point de ne pas pouvoir discerner un dehors d'un dedans : «Sous le pavé du « il », la plaque du « je ».» [222].

Não deixa de ser também pertinente referir Claude Arnaud, outro autor que surge mencionado na obra supra-citada, por evidenciar um outro aspecto a ter em consideração nesta relação entre o *eu* [biografo] e o *tu* [sujeito biografado] designadamente a necessidade de existência de dois outros factores importantes nesta relação *eu/tu*: a empatia e o desejo de prestar uma certa justiça ao sujeito biografado.

De facto, João Nabais era um homem de causas, um catalizador de sonhos, ao contrário de muitas pessoas que, apesar da sua boa vontade, não conseguem passar da intenção à prática. Poucos são os que não se deixam anular pela mentalidade dominante, fruto da forma como o domínio se exerce sobre os indivíduos, calando-os, fazendo-os negarem-se a si mesmos e habituando-os a serem castrados. As pessoas de causas são as que não se calam no meio da opressão, mostrando que há esperança, ou seja, luz ao fundo do túnel, muito mais luz do que aquela que porventura poderiam haver imaginado.

Apesar do seu espírito combativo, João Nabais encontrava-se, como verificamos no capítulo precedente, numa fase crítica da sua vida, em que sentia necessidade de se questionar sobre o sentido da sua própria existência.

[222] DOSSE, François, *ob..cit*., pp. 7-10.

O seu caminho conduzira-o a uma encruzilhada e ele sabia que apenas num deles encontraria um porto seguro. A direcção a seguir não estava indicada. Tinha que a intuir para encontrar a felicidade, nostalgia com que todos os seres humanos nascem.

Para os crentes existe a esperança de que a felicidade se pode alcançar, um dia, no Além, e João Nabais era um homem crente. Só que, paralelamente, era também um homem com um forte sentido pragmático, com uma vontade e necessidade intrínsecas de acção. Ficar à espera da felicidade que encontraria no Além não condizia com o seu espírito empreendedor.

O facto é que, crente ou não, pode surgir, sem distinção, numa determinada altura do percurso de vida de uma pessoa, um dia, em que o momento presente é posto em causa. A consciência do aqui e o agora, vividos com sentido, passa a ser determinante para se poder sentir paz e tranquilidade interiores. Trata-se de uma tomada de consciência conducente a agir de forma correcta para consigo mesmo e, subsequentemente, para com os outros.

Se o dia-a-dia for vivido em desarmonia, o ser humano pode cair no desespero ou, então, ainda que de forma inconsciente, refugiar-se na imaginação podendo, em última instância, cair numa completa alienação ou utopia, como forma de fugir ao real, quando este se torna demasiado doloroso e difícil de encarar.

Os conflitos interiores resultantes entre aquilo que se é e o que se faz e que nem sempre se conseguem gerir adequadamente, resultam das representações inconscientes de que cada pessoa dispõe. Esta dualidade e dissonância só podem ser atenuadas ou eliminadas quando as referidas representações se começarem a pôr em causa. Nesse sentido, serão precisamente os desafios e dissabores, decorrentes de dificuldades concretas com que a vida confronta as pessoas, que as despertam para a necessidade desse questionamento. Este despertar acabará, então, por conduzir a uma tomada de consciência das motivações profundas que estão na etiologia dos sintomas que provocam mau estar e apenas se estes forem superados é que será possível passar a aproveitar, de forma mais harmoniosa, os diferentes momentos e oportunidades que posteriormente vão surgindo na vida.

A mudança não é fácil. Existem em todos os seres humanos crenças, preconceitos e valores resultantes de diversos condicionamentos com que cada pessoa vai sendo estruturada ao longo do seu crescimento e que, se não forem confrontados, o encontro do indivíduo com o seu Ser interior tornar-se-á difícil. Muitos destes condicionamentos induzem a avaliar pessoas e situações não como elas são, na realidade, mas a partir das representações edificadas no ego, acabando por impedir o Ser de descobrir o que

verdadeiramente pretende da vida e de perceber quais são de as suas necessidades e convicções mais profundas.

Qualquer situação incomodativa e que perturbe poderá, por isso, servir de ponto de partida para se olhar mais para o interior. Numa fase inicial, a reacção será tanto mais negativa, quanto maior for a dificuldade em admitir a possibilidade de essa sintomatologia ser devida a uma representação interior – da qual, muito frequentemente, por alguma razão, ainda não se tenha tido consciência. Contudo advirá daí um processo de transformação interior, se essa representação for alterada e, desta forma, tornar-se-á possível a apropriação daquilo que se é, começando-se a desenvolver paulatinamente uma relação de autenticidade interior, que levará a pessoa a sentir-se "validada".

É sempre possível escolher a forma como reagir perante as diversas situações com que se é confrontado sendo que, de uma maneira geral, por paradoxal que possa parecer, o que mais perturba e incomoda, num determinado momento, é normalmente o que, naquela altura, mais pode ajudar a descobrir o que é que poderá, de facto, dar um novo sentido à vida.

Desta forma, em vez de se sentir vítima de uma situação, a pessoa passará a tomar a iniciativa de reflectir sobre a situação, de procurar perceber com que é que isso a confronta e qual a direcção que se lhe afigura viável para a ultrapassar.

João Nabais, como sacerdote que era, pertencia ao grupo das pessoas que acreditam em Deus, e essa crença dava-lhe força e aumentava-lhe a resistência para confiar em si próprio, permitindo-lhe acreditar que se iriam abrir portas que atenuariam as suas dúvidas e que o conduziriam à realização dos seus sonhos.

Sentia, dentro de si, a presença desse Deus de quem se fala e que nunca ninguém viu, mas que pode ser experimentado na vida por aqueles que têm verdadeiramente fé. Ter fé, significa acreditar e tentar encontrar as condições necessárias para se conseguir realizar aquilo em que se acredita. No fundo, o que está em questão é acreditar convictamente nos sonhos e procurar alcançá-los, mesmo que isso implique muitas dificuldades e obstáculos a ultrapassar.

Sendo este um dos grandes mistérios da vida, nem todos conseguem compreendê-lo e a outros falta a coragem necessária para agir: "As asas da alma chamam-se coragem. Coragem não é ausência de medo. É lançar-se, apesar do medo. (…) A fé é um sentimento de confiança na vida: flutuar num mar de amor como se flutua na água"[223].

[223] ALVES, Rubem (2004), *ob. cit.*, s/p.

Para João Nabais o conceito de felicidade implicava viver cada momento de forma honrada, honesta, sem fechar os olhos às necessidades dos outros, perceber o que convinha ou não fazer para promover o bem-estar não só individual mas, sobretudo, daqueles que se encontravam à sua volta. Fora este o lema que estabelecera para a sua vida. Fora precisamente o apelo de entrega e amor ao próximo que o fizera optar pelo sacerdócio.

Como diz Sua Santidade Dalai Lama: "basta preocuparmo-nos com os outros, de corpo e alma, para que nesta vida (…) sejamos felizes, para nos sentirmos bem connosco; para que sempre que estivermos em dificuldade haja alguém que venha falar connosco e ajudar-nos; para que mesmo os nossos inimigos se tornem nossos amigos.

Quando só pensamos em nós e consideramos os outros como adversários, acabamos por ter de enfrentar dificuldades absurdas, das quais somos os únicos responsáveis. E se no mundo moderno a vida parece impossível sem competição, podemos sempre fazer melhor do que os outros sem os espezinhar"[224].

Contudo, João Nabais sentia que algo começara a mudar dentro dele, levando-o a reconsiderar se seria, de facto, condição essencial ser sacerdote para seguir a sua natureza altruísta, para poder viver em prol da ajuda aos outros. Sentia necessidade de proceder a uma mudança, "há na vida um momento em que uma voz nos diz que chegou a hora de uma grande metamorfose; é preciso abandonar o que sempre fomos para nos tornarmos uma outra coisa: Cigarra! Morre e transforma-te! Sai da escuridão da terra. Voa pelo espaço vazio! (…) E de repente, do pranto silencioso e branco como a espuma fez-se o riso, e das bocas, dissolvidas na espuma, fez-se o beijo, e das mãos vazias fez-se o abraço… Fez-se do amigo distante o próximo; e da aventura errante um reencontro" [225].

Mas operar uma mudança radical de vida não é fácil. Para que tal seja possível, há que ser humilde e reconhecer que existem inúmeras limitações e condicionalismos quer de natureza endógena quer exógena. Tanto uma pessoa pobre, que nasce num meio limitado por carências económicas e que pretende revolucionar a sociedade, sonhando com uma maior igualdade de oportunidades entre as pessoas, como o intelectual rico e detentor de grande cultura que também deseja ser revolucionário mas que não tem coragem para o ser a não ser a nível teórico, ambos sentem limitações.

João Nabais teria que ser capaz de relativizar alguns dos preconceitos em que fora educado e ter força suficiente para permanecer indiferente a juízos de valor. Além disso,

[224] LAMA, Dalai -, *Conselhos do Coração – Só o amor dá sentido à vida*, 9ª ed., Porto, Ed. ASA, 2005, p. 134.
[225] ALVES, Rubem (2004), *ob. cit.*, s/p.

teria que aprofundar o conhecimento de si mesmo, ultrapassar fragilidades, medos e inseguranças, o que não seria tarefa fácil. Para se conseguir operar uma mudança estrutural de vida é preciso alterar matrizes de pensamento, apesar de não deixar de ser curioso o facto de, ao tentarem pôr-se em prática, de forma honesta e verdadeira, os ideais em que se acredita, o resto acabar por surgir por acréscimo, tal como comummente se ouve dizer "ajuda-te a ti próprio e Deus ajudar-te-á também".

Ao proceder-se a uma simbiose entre o querer e o fazer, ou seja, entre a teoria e a prática, a osmose daí resultante acabará por resultar numa sinergia que não será, então, fácil de demolir, ainda que para isso seja necessário lutar contra a chantagem e a força que eram as causas do aprisionamento. Contudo, em todo este processo, é essencial manter o sentido de humor, a capacidade de ironizar e de sorrir da própria imagem, de distinguir o essencial do acessório, de relativizar os erros e as fraquezas do comportamento humano, não cair na autocomiseração e autocompaixão pois estas atitudes colocam as pessoas numa situação de inferioridade e podem acabar por se tornar numa forma de fugir às responsabilidades.

Não dramatizar, ser capaz de utilizar uma certa ironia e de cultivar o sentido de humor é sinal de inteligência e lucidez e permitirá, enfrentar melhor os riscos, incertezas e conflitos, combater o egocentrismo, preservar o equilíbrio psicológico e os laços de convivência.

João Nabais, observador e conhecedor que era da natureza humana, escrevia por vezes textos que, de forma levemente irónica, deixavam transparecer críticas subtis, repletas de significado relativamente às motivações - ou ausência delas! - que levavam um grande número de pessoas a passarem pela vida sem nela reflectir. Pessoas que optavam por condutas apenas para ser igual aos outros, para quem a aparência se afigurava mais importante que a essência e cujas vidas eram vazias de significado. Pessoas correctas, boas, mas que, muito provavelmente, nunca se haviam questionado e que eram fruto de uma sociedade de cariz marcadamente cristão, que lhes ditava tradições e regras de conduta sem lhes explicar a essência das mesmas. Pessoas cumpridoras, que não desrespeitavam as regras e a moral impostas, enfim, que faziam o que lhes era imposto por quem *sabia das coisas*. Pessoas que não se questionam, que viviam como lhes era sugerido, acreditando estar, assim, a seguir as *leis de Deus*!

O artigo «A vida Moderna perante o Presépio do Deus-Menino» espelha a forma como João Nabais constata o quão fácil é exercer o poder, seja ele material ou espiritual, sobre quem não imagina que este pode ser questionado. A sua consciência alertava-o para a

necessidade de ajudar a libertar o ser humano da escravidão resultante da ignorância. Vejamos como este artigo, comentado o espírito de Natal, é sintomático dessa tomada de consciência:

"Este findar de Dezembro, agreste e frio, salpicado de chuvas e rendilhado de neves, mais me fala de morte que de vida.

E, no entanto, foi esta a quadra escolhida por Deus quando quis aparecer na terra aos homens de boa vontade.

É, talvez, por isso, que a minha alma, nestes dias alumiados pela Estrela de Belém, corre atrás dum mistério que desejaria, mas não consegue desvendar.

Nesta correria louca e afadigada, bato às portas das casas e à consciência dos que as habitam, sondo intimidades, ausculto corações.

E de tudo o que vejo e ouço, e de tudo quanto me deixam ver ou adivinhar, eu faço uma Memória, na minha memória, e um comentário que guardo no coração.

…

Vinte e quatro de Dezembro, véspera de Natal. Tarde cinzenta, frio cortante. Não sei porquê, talvez porque o mesmo vejo fazer aos outros, encontro-me na rua, numa dessas grandes ruas ou avenidas duma grande cidade, modelo Lisboa.

Acotovela-me a multidão apressada, que entra e sai dos comércios, das pastelarias, dos cafés. E todos, todos levam embrulhos, uns maiores, outros menores, uns muitos, outros, poucos.

Acicata-me a curiosidade: - porquê este movimento desusado, estas compras misteriosas que liberalmente se multiplicam, este carregar alegre e satisfeito de centenas e centenas de embrulhos?

Não resisto à tentação de o perguntar, de interrogar alguém que me satisfaça a inocente curiosidade. E dirijo-me ao agente de polícia que faz serviço na rua:

- Desculpe, senhor… Que quer dizer todo este movimento?

Surpreendido, mas atencioso, o guarda estranha a minha pobre ignorância:

- Pois não sabe que hoje é véspera de Natal?

- Natal!... E que é o Natal?

O rosto-mostrador do agente da ordem pública indicia um momento de surpresa:

- Que pergunta a sua!...Pois o Natal é a Festa da Família, a grande festa das crianças…

- Sim, sim…Mas porquê?...E logo amanhã, 25 de Dezembro chuvoso e frio… Era preferível terem escolhido um dia de Primavera. Na verdade, que significa o Natal para toda esta gente?

…

Automóveis e numerosos trens elegantes vão parando às portas dum hospital. Senhoras da chamada gente bem, vestidas de seda e ostentando peles caríssimas, entram apressadamente. Atrás delas, os criados transportam grandes embrulhos.

Entro também, confundo-me com eles. Numa das salas, ergue-se uma árvore lindíssima de cor, de luz, de gosto.

E muitos, muitíssimos doentes em volta. Todos esperam, todos contemplam.

Começa, então, a falar um senhor, em nome de todas as pessoas que promoveram aquela «hora de caridade». Fala de amor, de filantropia que não conhece limites, de solidariedade humana…

Por fim cala-se. Há palmas.

E seguem-se umas quantas poesias melífluas, ultra-românticas, recitadas tragicamente por outras tantas meninas gagás.

Mais palmas e o silêncio consegue impor-se, para se distribuir a cada doente pobre e a cada pobre doente um «presente» ou «lembrança», ou «bodo» do Natal.

E todos saem.

E todas saem.

Nos rostos delicadíssimos daquelas damas, lê-se uma íntima satisfação.

É que os seus suores – de uma noite inteira a dançar! – foram filantropicamente bem empregados!...

E eu saio também daquela sala, onde não encontrei resposta cabal à pergunta que me tortura:

- Que significa a Festa do Natal para toda esta gente?...

…

Vai caindo a noite…

A multidão deixou a rua; aumenta, porém, nos cafés. Entro também num deles. Cristais faíscantes, vozes confusas, multidão em delírio.

Tomadas todas as mesas. Senhoras com grandes decotes, senhores vestidos de festa. Vinho…, champanhe…, música…, espirais cinzenta de fumo a desprenderem-se de charutos caros.

Fere-me os ouvidos uma ou outra palavra: negócio…, perfumes…, acções…, moda…, guerra…, teatro…

Sinto desejos de gritar ali, àquele burguesismo, a pergunta que me persegue: - «Que significa para vós a festa do Natal»?

Talvez não valha a pena.

…Iria perturbar-lhes os negócios, os devaneios da moda, os planos estratégicos…e, no final, não saberiam dizer mais que o polícia da rua!

Deixemo-los beber e coroar-se de rosas…

…

Reconheço ter percorrido um caminho errado.

Querendo saber o que é o Natal, nada mais lógico que bater à porta duma dessas famílias que se dizem cristãs, onde tal festa se celebra com todos os requisitos tradicionais.

…Temo, porém, uma desilusão!... Não importa. Entremos.

Grande movimento. Anda tudo numa roda-viva, especialmente na cozinha e imediações. Doces, cremes e pudins desafiam a gulodice impaciente das crianças, que, neste dia, desejam que a noite não demore com as suas surpresas.

E elas começam: - Uma árvore de Natal, onde lucilam estrelas, onde ardem velinhas de cor e refulgem fios de ouro e prata, sem falar dos inúmeros brinquedos que são a delícia das crianças pequenas e a saudade das grandes…

É depois consoada. Quantas coisas na mesa! Vinhos e bombons, doces e cristais.

…E quando a ceia está prestes a terminar, senta-se alguém ao piano, tenta arrancar ao teclado uma melodia do Natal – restos dum Adeste Fideslis de D. João IV… Porém, os dedos hesitam, o teclado está perro. Há protestos da assistência.

Toque-se qualquer coisa que todos conheçam.

E a pianista. Olhar lânguido perdido no vácuo, ataca, furiosa, decididamente, os primeiros compassos do «Danúbio Azul», seguido logo dum «samba» entusiasticamente acompanhado pelo coro, pelos velhos e novos da familiar assistência…

… - «Que significa a Festa do Natal para toda esta gente?»

…

Luzes, cores, festas, vinhos, árvores, ceias, etc., etc.: tudo isto tem, devia ter, um conteúdo.

Esquecê-lo ou pô-lo de parte é paganizar uma Festa tão essencialmente cristã.

Porque – é um leitor que está aqui ao lado, a elucidar-me – a Festa do Natal é a comemoração do nascimento do Deus-Menino…

- E que é para ti, leitor, este Deus-Menino?

- Um desconhecido? Uma vaga entidade de há dois mil anos?

- Que significa para ti, leitor, a cena rústica e fria do Presépio?

- Um belo motivo de inspiração para um artista?

- Uma bela história de fadas para adormecer crianças?

Aquele Menino do Presépio, frio e desabrigado de Belém, proclamou uma Doutrina, reforçou uma Moral, fundou uma Igreja, deu-nos uma Fé.

- Que é para ti essa doutrina?

- Que caso fazes dessa doutrina?

- Como procedes para com essa Igreja?

- Como vives essa Fé?

Festa de Natal! Comemoração do dia Natal de Jesus-Menino.

Festa e comemoração que não sejam apenas exterioridades, vazias de conteúdo.

Porque tantas vezes o tem sido, é que a Paz não fica entre os homens de boa vontade"[226].

A consciência de que um ser humano pode operar em si mesmo um completo renascimento é um bem mais valioso que uma jóia capaz de satisfazer qualquer desejo, devendo ser acrescido da consciência de que poderá não haver mais nenhuma oportunidade, no futuro, para o realizar. É necessária também a consciência de que esse renascimento é muito frágil e se pode perder a qualquer momento. É tão impermanente como um raio, que aparece e desaparece de um instante para o outro.

Meditar sobre isso fará com que a vida se torne mais significativa mas, para que haja um perfeito renascimento humano, é necessário ter em conta três pontos essenciais: reconhecer o momento da necessidade de mudança, dar conta do seu valor e da dificuldade que implica obtê-lo.[227]

Uma vez que se tenha compreendido o que significa um verdadeiro renascimento e se perceba a coragem requerida para o conseguir, a pessoa sentir-se-á mais forte, mas também compreenderá que se trata de algo muito frágil e que se pode perder a qualquer momento.[228]

---

[226] "A Defesa". Ano XXX, nº 860, 24 Dez 1952. NABAIS João, *Que significa para ti, leitor, a Festa do Natal? - A vida moderna perante o presépio do Deus-Menino*, p. 2.
[227] Cf.: TEGCHOK, Gueshe Jampa - *Como Transformar el Pensamiento*, Alicante: Ed. Dharma, 1994.
[228] *Idem.*

Consideramos que teria sido na sequência de um raciocínio deste tipo que João Nabais, já em Lisboa, para poder recuperar energias e afastar-se das querelas em que se encontrara envolvido, decidiu afastar-se ainda mais, alistando-se, em 1953, como padre capelão do barco Gil Eanes, que acompanhava e apoiava a campanha bacalhoeira.

No mar, longe do país e das intrigas em que se vira envolvido, teria oportunidade e paz de espírito para decidir qual o rumo a dar à sua vida. A ideia de "partir" havia-se já, no passado, vislumbrado na sua mente. Decidira, no entanto, ficar. Ficara uma vez, sim, mas não resultara. Tinha-se sentido ferido, magoado e dera-se que mudar o mundo era uma tarefa ciclópica, impossível. As grandes mudanças começam com pequenos detalhes e, acima de tudo, com a tomada de consciência de que, a grande mudança tem que ter início no interior de cada um. Foi talvez por isso que, desta vez optou por partir, alistando-se como capelão do barco Gil Eanes.

A viagem conduziu-o rumo ao Canadá, onde, durante os períodos de paragem, procurou informar-se e ficar ao corrente do que por lá se passava a nível de inovações pedagógicas. Tomou contacto com as correntes de pedagogia construtivista que estavam a ser utilizadas naquele continente e que posteriormente iria implementar junto dos seus alunos.

Além do enriquecimento a nível pedagógico, esta viagem foi, acima de tudo, uma oportunidade para João Nabais proceder a uma transmutação da sua vida pessoal. A possibilidade de sentir a magnificiência do oceano, do isolamento do mundo e do bulício, que uma viagem de vários meses no mar proporciona, criara-lhe condições favoráveis à introspecção e a reflexão.

Ter como horizonte o azul do céu e do mar, sendo, por vezes, difícil distinguir onde termina um e começa o outro, é uma experiência única, grandiosa, que permite ao ser humano tomar consciência, simultaneamente, da sua pequenez e da sua grandiosidade, diríamos mesmo, da sua divindade. A partir de um certo momento, repleto de magia, de contemplação do azul, em que o céu e o mar parecem querer fundir-se um no outro, o homem, situado entre os dois, tende a perder a noção de qual é o espaço a que realmente pertence. Fora o próprio Deus que dissera: "«Haja um firmamento entre as águas, para as manter separadas umas das outras.» E assim aconteceu. Deus fez o firmamento e separou as águas que estavam sob o firmamento das que estavam por cima do firmamento. Deus chamou céus ao firmamento" [229].

[229] LIVRO DO GÉNESIS – "História das Origens – Pentateuco" In *Antigo Testamento*, Nova Bíblia dos Capuchinhos, Lisboa/Fátima, Difusora Bíblica, 1999, pp. 24–29.

Num efémero momento de ilusão, o homem poderá sentir-se uma espécie de semi-deus a flutuar entre o céu e o mar, passando, nesse momento, toda a sua existência a ser relativizada. Com os olhos fechados, sentindo no corpo a força do pulsar da ondulação do mar e da vibração do vento, poderia imaginar-se a voar como se tivesse "asas e garras de condor" [230].

É com esse estado de espírito que visualizamos João Nabais recostado no convés do navio, com o olhar fixo no horizonte, sentindo o vento a acariciar-lhe o rosto, e saboreando, de vez em quando, o gosto salgado de algumas gotas que se poderiam confundir com lágrimas. Pensamos que poderia ter sido num desses breves momentos mágicos, em que o estado de consciência parece estar alterado numa espécie de transe hipnótico, que João Nabais poderia ter tido a sensação de ouvir uma voz, provindo de algures, dentro de si que lhe diria:

A procura de conhecimento só faz realmente sentido quando tem por base a tentativa de encontrar uma ferramenta que possa conduzir a uma auto-consciência cuja finalidade última seja transformar a pessoa num ser feliz, melhor e em harmonia com a vida.

Ao longo desse percurso, o ser humano depara-se com caminhos diversos, mais ou menos tortuosos que, para poderem ser percorridos com maior destreza e facilidade, obrigam que o viajante se liberte, lentamente, da carga que preparara para a viagem. A caminhada afigura-se longa e se não deitar fora aquilo que mais lhe pesa e atrapalha o caminhar, será com muita dificuldade que chegará ao fim da jornada.

Perante tal constatação, ocorria-lhe uma pergunta, na mente: Para que serviria, então, a busca de conhecimento? Seria a quantidade de conhecimentos adquiridos proporcional à aquisição de sabedoria e de felicidade? Certamente que não! Deve haver muitas pessoas que, apesar de possuírem vastos conhecimentos, são pouco sabedores e pouco felizes: "De tanto ler o que os outros pensavam, eles se haviam esquecido daquilo que eles mesmos pensavam (…) de tanto ler as ideias de outros, (…) esqueceram-se de que eles também podem pensar e que o seu pensamento é importante. Excesso de leitura pode fazer mal à inteligência. Com o que concorda Schopenhauer: «É o caso de muitos eruditos: leram até ficar estúpidos. Porque a leitura contínua, retomada a todo o instante, paralisa o espírito…»"[231].

---

[230] GUEDES Rui, (org. e notas) - *Florbela Espanca - Poesia Completa*, 2ª ed., Venda Nova: Ed. Bertrand, 1996, p. 284.
[231] ALVES Rubem, *ob. cit.*, pp. 76-77.

A busca de conhecimento só se transforma em sabedoria se operar uma transmutação interior. Senão de nada serve, a não ser aumentar o peso do fardo que se transporta. Uma transmutação interior implica deitar fora tudo o que impede a leveza do ser. É uma tomada de consciência da ilusória importância que cada um se dá a si próprio e, através dessa consciência, ser um instrumento de ajuda aos outros viajantes que ainda se encontram a tropeçar pelo caminho.

O conhecimento, se não for devidamente utilizado pode limitar-se a uma tentativa de procurar verdades que apenas servem para alimentar a vaidade de um ego que, orgulhoso de tanta sapiência, frequentemente não se contenta em guardá-la para si e se acha, ainda, no dever de a ensinar aos outros. E como isso é ridículo!

Ensinar o quê? "Ensinar, *o que só acontece uma vez*, que contradição nos termos! Ensinar não é, sempre, repetir?"[232].

Por outro lado, na eventualidade de se tratar de um ego mais humilde, poder-se-á limitar a procurar, no conhecimento, verdades que vai impondo a si próprio, na tentativa de inventar e reinventar, construir e reconstruir um ser que se pretende sentir seguro ao apoiar-se e ao agir em conformidade com as lógicas que a sua mente esclarecida vai estabelecendo, à medida que a carga do conhecimento vai aumentando.

O que pode acontecer é que, essa carga poderá ficará tão pesada que acabará por impedir o seu transportador de atingir o destino almejado. Pouco mais lhe restará, então, do que ficar parado e desistir, num determinado ponto do percurso. Trata-se, uma vez mais, de uma ilusão do ego.

"O intelecto é uma coisa pesada, a inteligência é mais completa. O intelecto é um empréstimo; a inteligência é propriedade sua. O intelecto é lógico, é racional; a inteligência é mais do que lógica. É supra-lógica, é intuitiva. Um intelectual vive através de argumentos. É certo que os argumentos o podem levar até um certo ponto, mas, para lá desse ponto, são necessários pressentimentos.

Mesmo os grandes cientistas, que trabalham usando a razão, chegam a um ponto em que a razão não funciona, em que eles esperam por um pressentimento, por algum vislumbre intuitivo, por alguma luz do desconhecido. (…)

Há pessoas que podem ser racionais, mas que não são razoáveis – ser razoável é mais do que ser racional. Por vezes, a pessoa razoável mostra-se disposta a aceitar também o irracional – porque essa pessoa é razoável. Consegue compreender que o irracional

[232] BARTHES, Roland (2004), *ob. cit.*, p. 422.

também existe. A pessoa racional nunca consegue compreender que o irracional também existe. Só consegue acreditar no silogismo limitado e lógico" [233].

Não deixa de ser curiosa a vaidade com que o ego se reveste, a facilidade com que se deslumbra e se sente brilhar ao ver a forma lógica e infalível como raciocina! Ao dar-se conta que pensa e age de forma tão coerente, orgulha-se por haver conseguido criar um pensamento baseado em provas e encadeado por sequências de tal forma lógicas, que fazem do ser portador desse ego uma pessoa tão superiormente lúcida e equilibrada!

Que ilusão tão efémera achar que isso é sabedoria! Pode ser-se sábio, sem ter procurado conhecimento nenhum! Pode ser-se natural e intuitivamente sábio! Ser sábio é agir como um sábio, nada mais.

Todo o conhecimento que paralise a acção é desnecessário, inútil, podendo acabar por culminar numa rigidez e inflexibilidade cada dia mais acentuadas, que apenas antecipam a rigidez última e final da morte.

Afigura-se-nos muito interessante a referência que Rubem Alves faz a um amigo por este lhe haver dito: "«eu desejaria um dia acordar havendo me esquecido do meu nome…». Não entendi. Esquecer o próprio nome deve ser uma experiência muito estranha. Aí ele explicou: «Quando me levanto e sei que o meu nome é (…), sei também tudo o que se espera de mim. O meu nome diz o que devo dizer, o que devo pensar, o que devo falar. O meu nome é uma gaiola em que estou preso. Mas se, ao acordar, eu me tiver esquecido do meu nome, ter-me-ei também esquecido de tudo o que se espera de mim. Se nada se espera de mim, estou livre para ser aquilo que nunca fui. Começarei a viver a minha vida a partir de mim mesmo e não a partir do nome que me deram e pelo qual sou conhecido». Entendi na hora e fiz ligação com algo que Alberto Caeiro escreveu: «Procuro despir-me do que aprendi, procuro esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram, e raspar a tinta com que me pintaram os sentidos, desencaixotar minhas verdadeiras emoções, desembrulhar-me e ser eu, não Alberto Caeiro, mas um animal humano que a natureza produziu». Roland Barthes, na sua famosa Lição, também disse estar a entregar-se à desaprendizagem do aprendido para livrar-se das sucessivas sedimentações dos saberes que, com a passagem do tempo, se vão depositando em nossos corpos" [234].

Imaginando João Nabais perante este momento de divagação, visualizamo-lo como que acordando de um sonho e a reflectir que, se a água, fonte de vida, se afigurava um reflexo do céu, e Deus fora o criador de todo o universo, então o Homem, concebido à

[233] OSHO - *Intuição, Conhecer para Além da Lógica*, 1ª ed., Cascais: Ed. Pergaminho, 2003, pp. 142-143.
[234] ALVES, Ruben -, *A Boa Nova dos Dias*, Porto: Ed. ASA, 2006, pp. 46-47.

imagem e semelhança de Deus seria, sem qualquer sentimento de culpa, ou de blasfémia, à sua limitada dimensão humana, tal como uma pequena gota de água, criador do seu próprio mundo, fonte da sua própria vida. Bastava ler, com atenção, o Livro Sagrado: "Deus disse: «Façamos o ser humano à nossa imagem, à nossa semelhança, para que domine sobre os peixes do mar, sobre as aves do céu, sobre os animais domésticos e sobre todos os répteis que rastejam sobre a terra.»" [235].

Degustando uma enorme sensação de liberdade e de leveza, após haver experienciado a centelha divina que tinha dentro de si, imaginamos João Nabais a regressar ao convés para deixar, de novo, o vento acariciar-lhe o rosto, numa tranquila degustação de liberdade.

Deus é amor e amor é liberdade. A manutenção da imagem de um Deus dominador, opressor e castigador apresentada aos fiéis por elementos da sua Igreja - resultante da imagem formulada a partir de uma educação castradora recebida nos seminários e que ele pretendera demolir dentro da própria instituição - não era o que queria para si: "*Nesse ponto, como de resto em quase tudo o que respeita ao problema da vocação, seria preciso modificar por completo certa mentalidade geral: Para quantos ex-seminaristas o dia da saída do seminário não ficou tristemente assinalado pelo «corte de relações» com Deus e com os Seus representantes*" [236].

A representação de um Deus opressor e castigador contrariava as instruções emanadas pelo Santo Padre não só na formação dada aos futuros sacerdotes, como no próprio processo de preparação para a ordenação: "*O pensamento da Santa Sé é que, neste ponto de capital importância para a felicidade terrena e sobrenatural de cada um, se evite tudo aquilo que, de qualquer forma, torna menos livre a decisão de uma vocação sacerdotal. Este cuidado da Santa Igreja, para não dizer escrúpulo, é de tal ordem que o próprio Santo Padre Pio XII escreveu, há dois anos, na exortação Menti Nostrae «A esse respeito (da formação intelectual dos alunos dos seminários), Nós queremos, antes de tudo, que a cultura literária e científica dos futuros sacerdotes seja, ao menos, em nada inferior à dos leigos que seguem estudos análogos. Se assim se fizer, não só ficará assegurada a seriedade da formação intelectual, mas, ao mesmo tempo, se facilitará a selecção dos candidatos. Com efeito sentir-se-ão os seminaristas mais livres na escolha do seu estado e, assim, se afastará o perigo que, por falta de suficiente preparação cultural que possa garantir uma situação no mundo, alguns se sintam, em certo modo, constrangidos a seguir*

[235] "Livro do Génesis", *ob. cit.*, p. 25.
[236] "A Vocação à Luz da Psicologia Moderna", *ob. cit.*, pp. 138-141.

um caminho que não é o seu, conforme o raciocínio ecónomo infiel: «Cavar não posso; mendigar é vergonha». (Luc., XVI, 3)».

Ora se Pio XII vai até ao ponto de desejar que desapareça qualquer constrangimento motivado por uma diferença de programas e consequentes dificuldades de reconhecimento oficial dos estudos feitos no seminário, não será para admirar que a Santa Sé proíba terminantemente qualquer espécie de ameaça ou de constrangimento, seja de ordem física, moral ou espiritual (…).

Quão longe está esta doutrina, que é o verdadeiro pensar da Igreja, de certas exortações e exorcismos feitos a inexperientes crianças de 11, 12 13 e mais anos, gritando-lhes enormidades como estas:

- Se vieste ao Seminário, é porque tens vocação; se tens vocação, tens que ser fiel a ela; se não fores fiel, serás um traidor à tua vocação e um infeliz nesta vida e na outra!

Pobres mentalidades que tão ignoradamente atraiçoam o pensar da Santa Igreja.

Tais mentalidades não admitem jamais uma dúvida sobre a vocação; mas classificam de diabólicas todas quantas surjam, mesmo as mais legítimas e bem fundadas. Para estas caricaturas do Evangelho de Cristo, a vocação ao Sacerdócio não constitui um problema a resolver, mas é um facto consumado, que é preciso aceitar sob pena de infelicidade temporal e eterna. O facto de se ter ingressado no seminário seria prova e sinal suficiente de vocação!...

Ora, «o seminário, (…) - não é feito para que todos os que nele entram, recebam o Sacerdócio, mas para aí estudarem a vocação. E embora se conseguissem obter as condições mais perfeitas de fervor e trabalho, a vocação dum certo número será inevitavelmente de… partir. E não forçosamente os mais medíocres…» (…).

Como seria para desejar que todos os que lidam com seminaristas tivessem sempre bem presente esta doutrina sobre a liberdade da escolha da vocação sacerdotal!

E como seria para desejar também que, especialmente aqueles que têm a seu cargo a orientação das consciências e dos seminários, nunca ultrapassassem, neste ponto, os limites da sua missão!"[237] .

É possível inferir, a partir da dureza com que João Nabais se refere aos que adulteravam o espírito do catecismo, apelidando-os de *caricaturistas do Evangelho de Cristo*, a vontade que sentia de reformular alguns conceitos da Igreja, apresentando aos cristãos um lado feminino de Deus, lado bondoso, carinhoso, compreensivo. Talvez fosse

[237] *Idem*, pp. 141-144.

por considerar o lado masculino de Deus demasiado duro, intransigente e castigador, que tinha uma devoção e ternura especiais relativamente à figura de Nossa Senhora de Fátima.[238]

João Nabais pretendia abrir caminho para uma era, que se lhe avizinhava próxima, na qual Deus não chegaria mais ao coração dos homens mediante o recurso ao medo, ao castigo, à culpa. Um Deus assim contribuiria apenas para afastar as pessoas, cada vez mais, da Igreja. Urgia mostrar a outra face de Deus, o seu lado feminino, maternal, detentor de um amor incondicional por todos os homens e de um profundo sentimento de compaixão.

A integração, num só ser, do binómio masculino/feminino é expressa, claramente, na Bíblia, aquando da criação do homem: "Deus criou o ser humano à sua imagem, criou-o à imagem de Deus; Ele o criou homem e mulher" [239].

João Nabais conhecia, enquanto psicólogo, a força das implicações nefastas que a introdução de determinadas representações tinha no condicionamento da personalidade humana: "O que lhe foi imposto é uma prisão dentro da qual o [indivíduo] vive (…). Será difícil deixá-la porque não é como se fosse uma peça de roupa; tornou-se praticamente a sua pele, há tanto tempo que vive nela. Será difícil deixá-la porque dentro dela está a sua identidade – mas tem de a deixar se quiser realmente reclamar o seu real.

Se quiser realmente ser inteligente, terá de ser um rebelde. Só um rebelde é inteligente. (…) Ser rebelde é pôr de lado tudo o que lhe foi imposto contra sua vontade. Volte a procurar ser quem é, recomece do princípio. Pense que, até ao presente, o seu tempo tem sido um desperdício, porque (…) tem seguido o que lhe foi imposto. (…)

Liberte-se. Ponha tudo de lado. Readquira, reclame a sua inocência, a sua infância. Jesus tem razão quando diz: «Se não renascerdes, de novo, não entrareis no Reino de Deus». (…)

Só as pessoas não inteligentes é que têm um programa. Têm medo; sabem que não têm inteligência para suficiente para se encontrarem com a vida tal qual como ela é. Têm de estar preparados, têm de ensaiar. Preparam uma resposta antes de a pergunta ter sido feita – e é assim que provam ser estúpidas porque uma pergunta nunca se repete. A pergunta é

---

[238] Em 1942 havia prestado homenagem a Nossa Senhora de Fátima, nos seguintes termos: *"Vinte e cinco anos são passados sobre a última aparição da Virgem Imaculada, em terrenos áridos e escalvados da Cova da Iria! No decurso deste quarto de século, milhões de criaturas de todas as idades e condições, nacionais e estrangeiros, têm acorrido àquele recanto, antes ignorado e inóspito!*
Lá conduz a uns a fé – precioso talismã que irradiando Luz e Beleza, os fortifica e alenta em todas as vicissitudes da existência; outros ali vão por mera curiosidade passatempo, pois o seu cepticismo não os deixa crer para além das realidades palpáveis da vida terrena!". Cf.: *Correio Elvense*. Ano XLII, (12º da 2ª série), nº 620, 18 Out 1942, *«Portugal Cristão, ou seja a Terra de Santa Maria…Bem-aventurada me chamarão todas as gerações!», (Cântico de Nossa Senhora, Luc. 1º),* p. 1.
[239] "Livro do Génesis", *ob. cit*, p. 25.

sempre nova. Cada dia traz os seus próprios problemas, os seus próprios desafios, e cada momento traz as suas próprias perguntas. E se o [indivíduo] tiver respostas prontas na sua cabeça, não será capaz sequer de ouvir a pergunta. Estará tão cheio da sua resposta, que será incapaz de ouvir. Não estará disponível. E faça o que fizer, fá-lo-á de acordo com a resposta que tem pronta – o que é irrelevante, o que não tem qualquer relação com a realidade tal como ela é.

Inteligência é relacionar-se com a realidade, de improviso. E a beleza de encarar a vida de improviso é tremenda. A vida representa então frescura, juventude; a vida tem então fluidez e vivacidade. A vida apresenta então muitas surpresas" [240].

Para participar na construção de um mundo melhor, não é atirando pedras uns aos outros que tal se consegue, mas colocando uma pedrinha ou um pequeno tijolo na construção desse mundo. Como infelizmente, há muitas pedras que são atiradas, a participação de alguns, ainda que poucos, poderá ser muito útil, mesmo que não vá além da remoção dessas pedras.

Alargando a metáfora das pedras a uma escala planetária, depressa se poderá inferir que, se não houver uma mudança na consciência individual, no sentido não do julgamento ou da vingança, mas do amor, da tolerância e do perdão, as pedrinhas muito rapidamente tomarão as proporções de mísseis ou bombas nucleares.

Uma atitude individual pode parecer insignificante, mas a percepção introduzida pela noção de relatividade, alertou as consciências para a necessidade de considerar cada um como parte de um todo e para a subsequente necessidade de transmutação da consciência individual numa consciência planetária e quiçá, num futuro ainda mais longínquo, interterplanetária, ou seja universal.

Nesse sentido, João Nabais compreendia que o Cristianismo poderia uma religião de vanguarda, se lhe fosse retirado o manto do obscurantismo e da superstição que o encobria. A *Palavra* de Jesus Cristo, assim como a noção de amor crístico não estavam a ser devidamente divulgadas pela Igreja. E a sua vontade era aproximar os homens de Deus e não dificultar-lhes o acesso.

"A ciência actual convida-nos a apreciar que a realidade e a verdade estão para além do nosso alcance finito. No entanto, também nos convida a celebrar a qualidade multifacetada da verdade e a aceitar a responsabilidade que nos incumbe no nosso papel para a revelar. Nunca poderemos conhecer o seu verdadeiro alcance, mas estamos a

[240] OSHO (2003), *ob cit*., pp. 146–148.

desempenhar o nosso papel num drama universal. Cada um dos nossos actos finitos pode parecer-nos irrisório e isolado, mas, no seu conjunto, contribuem para o futuro do todo" [241].

Não deixa de ser curioso que cultura oriental, existente há mais de 4000 anos, apontasse já para a integração do ser, baseando-se no princípio de aceitação dos opostos e segundo a qual, em vez de existir um conflito baseado na dualidade, de carácter gnóstico, os pólos opostos se complementam entre si, com vista a um equilíbrio dinâmico. Independentemente da denominação dada a esses pólos opostos (yin/yang), a existência surge da sua mutação e interacção. Tal como os movimentos da natureza, que são constantes e cíclicos, não existe matéria ou estado que não obedeçam a essa lei.

Esta concepção "está associada ao conceito expresso nos ensinamentos de Lao-Tse e Confúcio de que todo o acontecimento visível é efeito de uma "imagem", isto é, de uma ideia num mundo invisível"[242].

Com o advento da era nuclear, esta perspectiva de encarar o mundo tem vindo a ganhar expressão na cultura ocidental, embora se encontrasse já embrionária em movimentos como o romantismo alemão. Filósofos como Schoppenhauer e Nietzsche foram influenciados pela cultura oriental, assim como o psicólogo Karl Jung, discípulo de Freud, que desenvolveu a teoria do sincronismo e do inconsciente. A ideia de unicidade e é também a filosofia que subjaz ao espírito pós-modernista.

"A investigação chegou a um facto significativo, um dos mais significativos alcançados no século XX, e que é este: o [ser] não tem uma mente – tem duas mentes. O seu cérebro divide-se em dois hemisférios, o hemisfério direito e o hemisfério esquerdo. O hemisfério direito liga-se à mão esquerda e o hemisfério esquerdo liga-se à mão direita – cruzados. O hemisfério direito é intuitivo, ilógico, irracional, poético, platónico, imaginativo, romântico, místico, religioso; e o hemisfério esquerdo é lógico, racional, matemático, aristotélico, científico, calculista.

Os dois hemisférios estão constantemente em conflito – a política básica do mundo está dentro de si (…). Talvez (…) não esteja consciente deste facto, mas, assim que tome consciência dele, a opção correcta situa-se algures entre as duas mentes. (…)

O conflito está no homem. A menos que seja resolvido aí, não pode ser resolvido em mais lado nenhum. (…)

Existe uma pequena ponte. Se essa ponte for cortada, por algum defeito psicológico ou por outra coisa qualquer, a pessoa desdobra-se, torna-se duas pessoas e acontece o

[241] ZOHAR, Danah; MARSHALL, Ian - *Inteligência espiritual*, 1ª ed., Lisboa: Ed. Sinais de Fogo, 2004, p. 227.
[242] WILHELM, Richard, *ob cit*., pp. 9-10.

fenómeno da esquizofrenia ou da «personalidade desdobrada». Se a ponte for cortada, então o [indivíduo] desdobra-se, comporta-se como duas pessoas. (…) Se essa ponte for tão reforçada que as duas mentes desaparecem e se tornam uma, então nasce a integração, (…) o encontro do masculino e do feminino interiores, (…) o encontro da esquerda e da direita, o encontro da lógica e do absurdo, o encontro de Platão e de Aristóteles" [243].

É neste sentido que João Nabais, ainda que de forma implícita, contrapõe ao radicalismo do *Anti-Cristo* de Nietzsche, a noção da necessidade individual de reencontro com Cristo, mediante a prática das "*virtudes enumeradas por Pio XI: piedade sólida, modéstia, (…) bons costumes, (…) amor ao trabalho. (…) Estas virtudes (…) supõem todas uma base natural suficiente, a que o Código de Direito Canónico chama «boa índole», e que é afinal, uma personalidade equilibrada.*

Para que a personalidade atinja, porém este equilíbrio, é necessário que o indivíduo se tenha libertado dos vários «complexos» que, por ventura, se lhe instalaram no psiquismo; é preciso que tenha resolvido normalmente todos os seus «conflitos» interiores e posto à luz da consciência todos os «recalcamentos». Trabalho nem sempre fácil, sobretudo de o realizar em profundidade (…). Quadram perfeitamente a este ponto as palavras que Ed. Pichon escreveu a propósito dos confessores de crianças: «Não há dúvida que a religião cristã pode fornecer um excelente apoio para a constituição da consciência moral. Mas aqui surge um novo perigo para as famílias católicas muito praticantes: o valor e sobretudo a competência do confessor ou do director de consciência. Eu sei quanto auxílio precioso se encontra em muitos padres inteligentes e instruídos nestas questões psicopedêuticas; mas eu sei também os prejuízos que tal confessor inepto pode causar no psiquismo duma criança.» " [244].

É fácil perceber que João Nabais se encontrava avançado para o contexto da mentalidade vigente na sociedade portuguesa, em geral, e na Igreja, em particular. A sua filosofia de vida apontava para o despertar de uma liberdade interior, como sustentáculo de equilíbrio exterior.

Assim, confrontado com a pobreza moral resultante do obscurantismo compulsivamente imposto pelos poderes institucionalizados, João Nabais via despoletar, dentro de si, uma espécie de espírito messiânico, uma vontade intrínseca de ser um veículo de intervenção social. Apostar numa acção junto dos mais novos afigurava-se-lhe como fazer uma sementeira num campo fértil e apropriado para produzir excelentes colheitas. O

[243] OSHO (2003), *ob. cit.*, pp. 120–124.
[244] "A Vocação à Luz da Psicologia Moderna", *ob. cit*, pp. 166-167.

seu carácter activista, inconformado e algo revolucionário encontrara um ideal por que lutar. Também a mensagem de Jesus Cristo apontava para uma responsabilidade vinda de dentro do Ser e não da subjugação a um domínio exterior: "O Mestre dos Mestres andava aos brados pelas cidades, vielas e à beira das praias, discursando sobre os mais belos sonhos. O seu discurso era contagiante. Os seus ouvintes ficavam electrizados. Os seus sonhos mexiam com os desejos fundamentais do ser humano de todas as eras. Eles tocavam o inconsciente colectivo e traziam dignidade à existência tão breve, tão bela, mas tão sinuosa.

Quais foram os principais sonhos que abriram as janelas da inteligência dos discípulos e irrigaram as suas vidas com uma meta superior? (…)

Ele proclamava com ousadia: «Arrependei-vos porque está próximo o reino dos céus.» A palavra «arrepender» usada por Jesus explorava uma importante função da inteligência. Ela não significava culpa, auto-punição ou lamentação. No grego, ela significava uma mudança de rota, uma revisão de vida.

Queria que as pessoas repensassem os seus caminhos, revissem os seus conceitos, retirassem o gesso das suas mentes. Os que são incapazes de se repensar serão sempre vítimas e não autores da sua história.

O Mestre dos Mestres discursava sobre um reino que estava além dos limites tempo-espaço. Um reino onde habitava a justiça, onde não havia classes sociais, não existia discriminação. Uma esfera onde a paz envolveria o território da emoção e as angústias e aflições humanas não seriam sequer recordadas. Não era esse sonho grandioso?

Os tempos de Jesus eram uma época de terror. (…) O momento político recomendava discrição e silêncio. Mas nada calava a voz do mais fascinante vendedor de sonhos. (…)

Sem liberdade o ser humano deprime, asfixia, perde o sentido existencial. Sem liberdade, ou ele se destrói ou destrói os outros. (…)

A prisão exterior mutila o ser humano, não transforma a personalidade de um criminoso, não alarga a inteligência, não reedita as áreas do seu inconsciente que sustentam o crime. Apenas imprime dor emocional. Eles precisam de ser reeducados, consciencializados, tratados.

Jesus falava sobre a falta de liberdade interior, que é mais grave e subtil que a exterior." [245]

[245] CURY, Augusto (2005), *ob. cit.*, pp. 35-36.

Ter esta consciência, nos anos cinquenta, era privilégio de poucos. O contexto político-social tendia para uma cristalização do *status quo* a nível da mentalidade, dos costumes e dos valores. Mas João Nabais sentia o apelo que era imperativo pôr novas ideias em movimento, pois imobilidade era sinónimo de morte. A sua forte crença na necessidade de mudança dos poderes institucionalizados, encontrava-se, em sua opinião legitimada na mensagem do próprio Evangelho: *«Dispersit» - Locução fortíssima para marcar a impotência a que Deus reduziu os seus inimigos, chamados aqui «superbos mente» …; hebraísmo que significa «orgulhosos nos pensamentos, nos projectos do seu coração». (…) É assim que o braço omnipotente do Verbo Incarnado destrói os planos dos soberbos pelo próprio pensamento do seu coração. (…) E em verdade qual foi a conduta do Filho de Deus? – Escolheu doze pobres pescadores para serem os seus cooperadores. Mandou-os pelo mundo e lá vão eles de vitória em vitória, triunfando gloriosamente dos grandes, dos poderosos, dos sábios e de todos os monarcas da terra. Esmagam a Religião ou, melhor dito, a irreligião e a idolatria (…) Deus aniquila os tronos dos reis e as cadeiras dos filósofos e confere o primeiro império do mundo a um pobre pescador; a este pescador eleva-o Deus a um tão alto grau de poder e glória, que os reis e os príncipes têm como grande honra beijar o pó do seu sepulcro e o pé dos seus sucessores. O que é isto senão o cumprimento da profecia de N. Senhora «deposuit potentes de sede»? E, notemo-lo uma vez ainda: - Ainda que estas palavras estejam no pretérito perfeito – deposuit – compreendem todavia o passado, o presente e o futuro porque são ditas com espírito profético. Efectivamente, esta profecia tem sido sempre cumprida. (…) Não exterminou os grandes sacerdotes dos Judeus, os escribas e os fariseus, para confiar a sua autoridade a pobres pescadores, sentando-os no trono da sua justiça e comunicando-lhes o mesmo poder que de seu Pai tinha recebido"* [246]

E nas pessoas, de alguma forma, "especiais" tinham essa consciência: "Pessoas como Einstein sabem que toda a teoria só pode ser uma hipótese provisória, uma meta passageira que talvez venha a ser adaptada a descobertas futuras. Essas teorias obtêm sucesso por estarem cuidadosamente afinadas com a realidade e com a prática. As pessoas equilibradas respeitam a realidade e têm para com ela uma relação de carinho. Desenvolvem primeiro uma ideia de como se poderia melhorar as condições vigentes, porém, também estão dispostas a melhorar as suas ideias, caso isso seja necessário. Tratam de que o seu ideal e a sua realidade se beneficiem e se guiem mutuamente. Os desequilibrados e os fanáticos, ao

[246] NABAIS, João António - *Caderno de Apontamentos pessoais (manuscritos) da disciplina de Exegése*, s/d, pp. 401-435.

contrário, prejudicam em última análise a si e aos outros, pois têm ideais e teorias impossíveis e exigem que a realidade se adapte a eles" [247].

Sabendo que a realidade não se adaptaria a ele, João Nabais optou por se transmutar, transformando os seus sonhos em realidade. Assemelhando-se a outros sonhadores, aprendera tal como eles a serem "líderes de si mesmos, para depois liderarem o mundo que os cercava. (…) Eram pessoas inconformadas tanto com os problemas sociais como com as suas mazelas psíquicas.

Os seus sonhos tornaram-se realidade porque ganharam um combustível emocional que nunca se apagou (…). Qual é esse combustível? A paixão pela vida, o amor pela humanidade. Foram dominados por um desejo incontrolável de serem úteis aos outros. Quem vive para si mesmo não tem raízes internas.

É possível destruir o sonho de um ser humano quando ele sonha para si, mas é impossível destruir o seu sonho quando ele sonha para os outros, a não ser que lhe tirem a vida" [248].

E João Nabais pertencia a esta última categoria de seres. A sua grande devoção por Nossa Senhora desenvolvera nele um forte espírito de amor ao próximo: "*Mas porque é que Maria diz «Puerum suum»" – É o Espírito Santo que fala pela sua boca e que nos diz duas coisas com a palavra «puerum»: Primeiramente dá-nos a entender que o Filho de Deus não se fez somente homem a afim de nos fazer Deuses; mas fez-se menino afim de nos fazer meninos de Deus (…). Em segundo lugar, o Espírito Santo coloca-nos o Verbo Incarnado diante dos olhos, não só como homem e como menino, mas como servo (…). E não recordamos nós ter ouvido a Jesus que veio não para ser servido mas para servir? (…) Meditemos neste excesso de incomparável amor*" [249] .

[247] MARKERT, Christopher, *ob. cit.*, p. 209.
[248] CURY, Augusto (2005), *ob. cit.*, p. 21.
[249] NABAIS, João António - *Caderno de Apontamentos pessoais (manuscritos) da disciplina de Exegése*, s/d, pp. 401-435.

4 O PEDAGOGO - UM HOMEM DE CAUSAS

> "O caminho para Deus começa com o esquecimento de todos os nomes sagrados que os homens inventaram e nos ensinaram. É preciso apagar o sabido para que, na memória, o esquecido seja lembrado"[250].

É necessária uma vontade firme, qual alavanca que move obstáculos e que levanta o fardo da rotina quotidiana, esse peso que tantas vezes impele os seres humanos para baixo. É esta força libertadora, fruto da reflexão e da autodeterminação, que leva a rever referências, a abrir novas perspectivas e a tornar a pessoa receptiva à mudança. O passo fundamental para a conquista da liberdade interior é ser capaz de assumir que não se é escravo das circunstâncias, e que, com maior ou menor dificuldade, todo o ser humano tem a capacidade para fazer opções.

Trata-se da eterna questão do livre arbítrio, oriunda de tempos imemoriais. Se não houvesse liberdade de escolha, seria difícil poder assumir-se a responsabilidade por aquilo que se faz e não haveria justificação para se ser censurado quando se erra, nem elogiado ou recompensado quando se faz algo digno de mérito.

Sendo o sentido de responsabilidade um elemento próprio da maturidade, a conduta deixa de ser guiada apenas pelos instintos ou pelo medo, para abrir espaço à intuição que, apoiada pelo uso da razão, permitirá enfrentar as exigências impostas pela vida: "Trata-se antes de tudo de submeter a maneira de sentir e as tendências inconscientes ao exame de um Eu forte e duma consciência responsável. Tal como no inconsciente individual os valores «superiores» e «inferiores», «Deus» e o «Diabo» estão latentes e prontos a uma reactivação, assim a guerra, o sofrimento e as crises tocam no Deus e no Diabo que estão em nós. O educador deve conhecer as leis da sua dinâmica, a fim de as tornar produtivas. Sucede como nos contos de fadas: o nome é o símbolo da personagem. Quando se conhece o nome do seu inimigo, do seu duplo ou do seu adversário, consegue lidar-se com ele. O que era inquietante e obcecante perde a sua força de magia destrutiva.

---

[250] ALVES, Rubem - *Agenda / Diário, O poema nosso de cada dia*, Porto: Ed. Asa, 2004, s/p.

Quando se conhece o diabo como tentador e se sabe interpretar as suas ofertas, é mais fácil transformar utilmente as suas forças do que quando se teme o desconhecido.

Sem estas tensões entre ele e os valores superiores, não pode existir desenvolvimento. (…)

A terapêutica psicanalista demonstrou que se podem utilizar produtivamente as forças do diabo que vive em nós e no nosso próximo. Isto foi sobretudo provado pelo estudo de homens que castigaram ou foram castigados de tal maneira que ficaram psiquicamente doentes.

A pedagogia do século XX deve tirar proveito destas observações. Verificou-se quanta resistência o homem encontra antes de chegar a tornar-se responsável pelos seus pensamentos e pelos seus actos. Ele tem tendência para a passividade e para o medo, quando deveria reconhecer a necessidade da sua decisão e atingir a sua liberdade autónoma"[251].

É preciso acreditar que existem alternativas, mesmo que estas se encontrem escondidas atrás de barreiras invisíveis que é necessário ultrapassar. Quanto maior for o grau de consciência pessoal, mais fácil será perceber as razões que levam a agir desta ou daquela maneira, o que oprime e tolhe a vontade. É importante conhecer os limites e as fraquezas, fazer uma ideia de quem se é e do que se quer para não se deixar desmoronar.

As grandes certezas e dogmas começarão a ruir à medida que a consciência de unicidade individual for ganhando terreno: "Enquanto a religião formal manteve vivas as certezas de Moisés, e os filósofos e lógicos mantiveram vivas as da Grécia Antiga, as ciências sociais dos séculos XVII, XVIII e XIX reforçaram as certezas absolutas de Newton. A psicanálise de Freud, a democracia de Locke, a economia de Adam Smith, as inexoráveis leis da história de Marx, as leis da evolução de Darwin e a teoria científica de direcção de empresas de Frederick Taylor, tentaram aplicar analogias das três leis do movimento. Na vida quotidiana, essas certezas foram mantidas pelo uso e pela tradição, pela família e pela comunidade"[252].

Só mais tarde, com Princípio da Incerteza introduzido pelo físico Werner Heisenberg, surge a base principal da teoria quântica. "Ainda mais que a Teoria da Relatividade de Einstein, que simplesmente questiona a nossa posição no tempo-espaço ou a nossa percepção do mesmo, a Incerteza questiona a nossa capacidade de saber qualquer coisa de forma absoluta. O conhecimento, afirma Heisenberg, é sempre limitado. Se sabemos «X»

[251] MENG, Henrich - *Coacção e Liberdade na Educação*, 2ª ed., Lisboa: Ed. Moraes, 1977, pp. 196–197.
[252] ZOHAR, Danah; MARSHALL, Ian (2004), *ob. cit.*, p. 223.

sobre um facto ou situação, não podemos saber «Y», e vice-versa. A realidade quântica descrita por Heisenberg tem um número infinito de possíveis expressões, todas necessárias e cada uma delas, de algum modo, válida. Mas só podemos conhecer os aspectos que procuramos da realidade. As nossas respostas serão sempre respostas ao que perguntámos. E se fizermos perguntas diferentes, encontraremos respostas diferentes. (…)

Einstein e Heisenberg contribuíram para a realização de uma mudança fundamental da nossa relação com a verdade e com a ética. A anterior era de cima para baixo, uma tentativa de substituir as certezas perdidas no nosso passado biológico relativamente a um conjunto de verdades impostas externamente. Tanto Heisenberg como Einstein dizem que tudo depende de *nós* de uma forma crucial. A verdade depende do nosso ponto de vista e das perguntas que decidimos fazer. Trata-se de uma verdade de baixo para cima que vem fundamentalmente de dentro. (…)

Os resultados das descobertas científicas, a tecnologia e o espírito geral de investigação científica afectam-nos a todos. Mas ainda mais revolucionário que as descobertas científicas foi o espírito científico. A verdade de cima para baixo baseia-se na fé; os sistemas éticos fundamentam-se na conformidade, na fé numa autoridade externa, mas a ciência criativa é de baixo para cima, baseia-se na observação, em testar as coisas, em questionar os factos. (…) Surpreende que um adolescente do século XX insista em reinventar a roda ou que quase toda a gente se interrogue «O que é possível?» em vez de «O que está certo?» (…)

Sempre houve movimentos religiosos ou espirituais que honraram as verdades de baixo para cima. (…) Ao rejeitar que basta uma mera crença ou obediência como caminho para a verdade, frisam que devemos trabalhar em nós mesmos para encontrar alguma luz interior. As religiões ocidentais oficiais rejeitaram e muitas vezes perseguiram os que professavam esta atitude”[253].

Chegada a oportunidade de uma mudança, João Nabais não cruzou os braços. O seu percurso de vida foi disso exemplo. Compreendera e aceitara o relativismo moral, que sustém a ideia de que, devido a não haver verdades absolutas, a verdade em si é relativa. Apesar de se manter fiel à religião católica, percepcionara que a verdade não é mais do que aquilo em que cada um acredita e sabia que não há objectividade no que concerne à verdade, apenas a subjectividade de cada um.

[253] *Idem*, pp. 223-225.

Seguramente essa foi uma das razões por que viria a fundar um colégio laico, num contexto político em que a doutrina católica liderava o ensino privado. A religião surgia, assim, como uma opção individual e não como critério de admissão dos alunos ou a respectiva imposição aos mesmos.

João Nabais apostava numa perspectiva científica do mundo, em detrimento de uma perspectiva dogmática. Esta última estaria reservada à esfera da privacidade individual. Também a "obra de Einstein não defende que tudo seja relativo, mas contém, sim, descrições objectivas. Fornece uma visão única em quatro dimensões e de tempo-espaço do mundo real em termos abstractos que contém as perspectivas de todos os possíveis observadores como aspectos da verdade. As perspectivas individuais relacionam-se entre si através da descrição abstracta do todo Há uma visão divina do conjunto, mas está reservada em exclusivo a Deus. O melhor que fazemos é adquirir conhecimento de todas as perspectivas possíveis e reconhecer que o conjunto é maior do que podemos perceber.

De igual modo, Heisenberg diz que a realidade quântica em si está cheia de um potencial infinito (verdade infinita), mas nós só podemos conhecer alguns dos seus aspectos. Como observadores, estamos implicados num diálogo co-criativo com esta realidade infinita, e o que vemos depende do que perguntarmos. Não é a verdade que é limitada ou incerta, mas sim a nossa visão dela. Uma vez mais, o melhor que um observador heisenberguiano pode fazer é captar tantas facetas da verdade subjacente quanto possível, fazendo o maior número de perguntas" [254].

Neste sentido, Dalai Lama dá um conselho aos que se encontram indecisos: "É preciso um mínimo de coragem na nossa vida para poder fazer escolhas. Mas, como não é bom tomar decisões de uma maneira impulsiva, uma certa dose de indecisão é necessária, questão de avaliar correctamente a situação ou de consultar pessoas mais avisadas que nós. Por conseguinte, até um certo ponto a indecisão tem a sua utilidade. Contudo, uma vez avaliados os prós e os contras, precisamos de ter a força de nos decidirmos, quaisquer que sejam os eventuais problemas que tenhamos que vir a enfrentar". [255]

Segundo a antiga cultura budista existem três etapas ou níveis na fé: "a inspiração, o desejo e a convicção. A fé inspirada é uma espécie de admiração que sentimos quando lemos um texto, encontramos um ser fora do vulgar (…). O segundo nível contém uma noção de emulação: aspiramos a conhecer, a aprofundar, a igualar os que admiramos. Estes dois tipos de fé não são estáveis, por não se basearem no verdadeiro conhecimento. A fé

[254] *Idem*, p. 226.
[255] LAMA, Dalai - *Conselhos do Coração – Só o amor dá sentido à vida*, 9ª ed., Porto: Ed. ASA, 2005, p. 112.

convicta, por sua vez, baseia-se na compreensão clara de ser possível aquilo que aspiramos. Este tipo de fé é secundado pela razão" [256].

Desta feita, terminado o processo de questionamento e ponderação, João Nabais decidiu tomar uma decisão que iria mudar radicalmente a sua vida: deixaria o sacerdócio. Continuaria a prestar serviço aos outros mas não como padre. Seria um homem comum.

E foi assim que, de regresso a Lisboa, prosseguiu um processo de gradual afastamento da Igreja que teria "(…) tradução, num primeiro momento, no abandono da celebração. Seguidamente solicitará o abandono do sacerdócio alegando «falta de vocação»"[257].

Neste mesmo ano, é publicada a sua tese de Licenciatura: *A VOCAÇÃO à Luz da Psicologia Moderna*[258], através da editora Livraria Tavares Martins, do Porto, tendo a

[256] *Idem*, p. 140.

[257] NÓVOA, António – "Dicionário de Educadores Portugueses", in *Evidentemente. Histórias da Educação*, CD-ROM Educação Portuguesa, entrada 595, Porto: Ed. ASA, 2005, p. 1.

[258] Em Évora é anunciada, de forma muito elogiosa, no jornal local, a publicação desta obra. João Nabais já não surge referido, no citado artigo, como sacerdote, mas como Dr.: "Aproxima-se a Quinta-feira Santa, - o dia por excelência do Sacerdócio.(…). A ocorrência desta lembrança coincide com a recente, embora breve leitura do excelente livro "A Vocação à Luz da Psicologia Moderna", que o Ver. dr. João Nabais acaba de publicar. Um livro desta envergadura merece alguma coisa mais que uma anódina recensão. A presente quadra litúrgica fez-no-lo abrir e ler, porque se a todos interessa o problema do sacerdócio na vida da Igreja, a todos deve igualmente interessar o problema da vocação sacerdotal que a recordação da Quinta-feira Maior mais aviva e faz presente.
Poucas vezes nos é dado ver, na literatura religiosa do nosso meio, um livro tão forte e documentado e que revele tanto esforço de investigação estatística e de exposição teológico-moral. O problema da Vocação em geral, e o da vocação sacerdotal em particular, e especialmente nos seminários portugueses, podemos dizer que está tratado neste livro, com uma amplitude de dados, novidade de processos e segurança de bases e conclusões, verdadeiramente rara.
O notabilíssimo trabalho que temos entre mãos, pode-se considerar dividido em três partes, ainda que nele só figurem duas.
Além do mais, põem-se as bases do problema fundado nas estatísticas sobre o complexo "povoamento" dos nossos seminários.
O rigor e a perfeita técnica estatística empregados neste caso podem-se dizer totalmente novos entre nós, e devem ter envolvido um esforço excepcional.
Aqueles múltiplos mas intuitivos gráficos comparativos e quadros estatísticos, dão-nos, para cada uma das nossas dioceses, na muda eloquência dos seus números de admissões, deserções e ordenações nos seminários, a história da Igreja em Portugal durante 22 anos. Levam-nos, mesmo, a fazer esta pergunta perturbadora: Porque é que quantos mais alunos se admitem, menos, proporcionalmente se ordenam? Como se explica, e que se tem feito para encarar esta situação, e tantas outras que lhe andam anexas?
Em seguida, e depois de estabelecer as necessárias diferenças e afinidades entre selecção e orientação, aptidões e vocação, o benemérito Autor entra na investigação e controvérsia acerca das bastantes coerentes, mas falsas ou imprecisas noções sobre a vocação sacerdotal.
A este esplêndido estudo no aspecto negativo da questão em que a estreita e angustiante marca "jansenista" é posta a claro, segue-se a investigação e exposição da autêntica doutrina da Igreja quanto à Vocação sacerdotal. Antes, porém, desfazem-se certos exageros frequentes sobre a natureza do chamamento ao estado eclesiástico, como se o simples chamamento episcopal constituísse e "criasse" a vocação. Ao que esta opinião tem de verdadeiro, e ao seu vulgarizador emérito, o cónego Lahittou, presta-se a devida homenagem, mas repondo cada coisa no seu lugar. São páginas de notável lucidez e penetração.
Dissemos que o ver. dr. Nabais, depois de analisar a visão "jansenista" da vocação, fixa e como que predeterminada, e a inconsistência de a fazer constituir exclusivamente no chamamento episcopal, - passava a expor o positivo e o genuíno pensamento da Igreja sobre a natureza, requisitos e sinais da vocação sacerdotal. Isto é muito fácil de dizer, e talvez a muitos s antolhe de fácil exposição ou justificação. Todavia, tal estudo é extremamente árduo e complexo. Tão árduo e complexo que, depois de tantos séculos, foi preciso que viessem Pio XI e Pio II esclarecer e estabelecer solenemente a autêntica doutrina da Igreja sobre o assunto, e a impor a sua actuação adequada… Este magnífico e utilíssimo estudo positivo, acerca da natureza, características, sinais e

revista Flama publicitado a publicação da obra, num artigo, intitulado *Caminhos de Deus* [259].

Em 1954 João Nabais fixou-se definitivamente em Lisboa onde foi professor, durante cinco anos, no Instituto de Orientação Profissional, situado no Largo Trindade Coelho[260]. Fundou, também, um Gabinete de Psicologia privado a que deu o nome de Centro de Psicologia Aplicada à Educação. Este centro, sediado na Rua Actor Isidoro, 7º - r / c Esq.,

---

exigências da vocação sacerdotal, é imediatamente acompanhado das fases da vocação, e da necessidade e princípios para a sua selecção, a que se apõem os seus respectivos critérios.
É inegável que a Igreja deseja esta selecção; o que não determina é a técnica do método a seguir. Na verdade, em assunto tão melindroso, exige-se e é indispensável, toda a prudência, cautela e bom senso, tanto humano como sobrenatural. A vocação não é nem se verifica à maneira dum precipitado ou reacção química.
Que alguns processos e resultados da psicologia moderna se possam ter em conta em certos casos e aspectos simplesmente humanos, com a impreterível moderação e limites, quando se "examina" a vocação, não parece poder-se recusar.
Ainda bem que o Autor é o primeiro a não ignorar e até a citar as palavras de Pio XI e Pio XII, denunciando a "perigosa e irreverente pretensão de submeter a investigações e experiências de ordem natural e profana, os factos de ordem sobrenatural, como a vocação sacerdotal ou religiosa; e que a novidade só é critério de Verdade quando a confirma". Está assim condenado o naturalismo pedagógico.
Um outro assuno tratado, cremos que com proficiência e verdade, é o da liberdade perante a vocação ao sacerdócio, - e quem diz ao sacerdócio, pode dizer à vida religiosa. Impunha-se tratá-lo, porque é sempre oportuno e necessário encarar este aspecto da vocação. Só é preciso, porém, que os hesitantes e os interesseiros… o não invoquem nem utilizem demasiado!
Verdades assim só não prejudicam as consciências fortes. O seu emprego sem discrição pode tornar-se contraproducente…
Tudo isto nos diz que estamos em presença dum livro vigoroso, que honra o seu Autor e a diocese a que pertence. Livros assim não surgem a cada passo. Representam muito estudo e esforço, e estão destinados a uma larga projecção na vida social e eclesiástica.
O livro destina-se prevalentemente à classe eclesiástica, episcopal ou regular, sobretudo a reitores de casas de formação de religiosos e de seminários, a prefeitos, a mestres e mestres de noviços, a padres espirituais e directores, de consciência, a párocos e educadores conscenciosos. Todavia, não se pense que só a estes interessa. Interessa a toda a classe de pessoas, porque a todos interessa e deve interessar o problema da vocação, seja ela eclesiástica, religiosa ou profissional, masculina ou feminina. A qualquer destes aspectos e situações, o livro oferece dados e respostas oportunas…
As exigências da investigação e condensação doutrinal, e a natureza de semelhante estudo, fazem que o livro se ressinta duma certa secura de expressão: A objectividade nem sempre comporta uma tal expansão do calor afectivo. Dizemos isto por nos parecer que numa futura segunda edição ficaria bem um capítulo ou antologia sobre a transcendência divina. A grandeza sobrenatural e a beleza mesmo natural e humana da vocação e da vida sacerdotal, como ideal, valorização e enriquecimento da personalidade e da vida, pela dedicação heróica à Igreja e às almas, - à salvação da sociedade e do homem. (…) O livro merece uma longa difusão, e fazemos votos por que os tenha". Cf.: "A Defesa". Ano XXX, Nº 1579. 28 de Março 1953. Tristão da Cunha, *No dia da instituição do Sacerdócio. Um problema de sempre tratado num livro novo. "A Vocação" pelo Ver. Dr. João António Nabais*, p. 1, p. 5.

[259] "Assim se intitula um livro, publicado agora, do Dr. João António Nabais, sobre o candente e deturpado problema da vocação. Pertence à colecção «Ciência e Bom Senso» da Livraria Tavares Martins, do Porto. E quadra-se à maravilha, pois é fruto de muito *bom senso*, em conjugação perfeita com a muita ciência, auferida nas bancadas da Universidade de Lovaina e acrescentada em inteligente experiência". Cf.: Revista "Flama", ano IX, nº 265, 3 Abr 1953. O título do livro está errado, nesta revista. Na revista da semana seguinte, nº 266 de 10 de Abril de 1953, surge um pequeno espaço publicitário que contém a fotografia da capa do livro e o seguinte texto: «Um livro claro que interessa a todos. Um estudo estatístico, teológico e psicológico sobre o problema vital da vocação. Pela primeira vez em Portugal». Não é, contudo, feita a correcção explícita do erro atribuído ao título, no artigo anterior.

[260] *Asas Cortadas*, *ob. cit.*, s/ p.

passou a desempenhar um "relevante papel na assistência aos problemas vocacionais e educacionais"[261]. Além disso, era também professor na Escola de Ciências Criminais [262].

No âmbito do trabalho desenvolvido pelo Centro de Psicologia, decidiu receber, em sua casa, quatro alunos com dificuldades de integração, no ensino regular, comprometendo-se a prepará-los, mediante a administração de aulas particulares, a realizarem, com sucesso, os exames nacionais de admissão ao liceu [263].

Esta foi a alavanca que lançou João Nabais para a consolidação, na vida laica, da sua carreira enquanto pedagogo. Apostou em abordagens educativas inovadoras centradas na autonomia e individualização do aluno, no respeito pelo seu ritmo e pela sua capacidade de aprendizagem. Numa tentativa de promover a auto-estima do aluno, cada um era encarado e aceite numa perspectiva holística, motivado para acreditar em si e a ter uma perspectiva optimista da vida.

Para o efeito, a aposta num ambiente de trabalho aprazível e acolhedor surgia como factor determinante para despoletar uma empatia face às aprendizagens dado que as "emoções são as nossas personalidades e ajudam-nos na maioria das nossas tomadas de posição. (…) As emoções afectam o comportamento dos alunos porque criam estados corpo/mente distintos. Um estado é um momento em que interagem uma postura específica, o ritmo respiratório e o equilíbrio químico do corpo. A presença ou a ausência de noradrenalina, vasopressina, testotesrona, serotina, progesterona, dopamina e dezenas de outros químicos alteram drasticamente os nossos estados de espírito e de corpo. (…) Por essa razão é importante pedir aos alunos que expliquem o *porquê* de quererem atingir os objectivos que traçaram. Pode sugerir-[se] algo como: «Anotem três boas razões que justifiquem a necessidade, para vós, de atingirem os vossos objectivos.» (…) As razões são as emoções por trás dos objectivos e a fonte de energia para os concretizar.

As emoções são a destilação da sabedoria aprendida; as lições de vida cruciais à sobrevivência estão cravadas emocionalmente no nosso ADN. (…) A tomada de decisões com base nas emoções não é uma excepção; é a regra. (…) As emoções não só nos ajudam a tomar melhores decisões mais rapidamente como nos fazem tomar decisões de melhor qualidade baseadas em valores. De facto, tomamos centenas de pequenas decisões diariamente que moldam o nosso carácter, tornando-nos pontuais ou atrasados, honestos ou

[261] GOMES, J. Pinharanda - *Dicionário de Escritores do Distrito da Guarda*, Ed. do Autor, patrocinada pela Junta Distrital da Guarda, Guarda, 1969.
[262] NÓVOA, António – "Dicionário de Educadores Portugueses", In *Evidentemente. Histórias da Educação*, CD-ROM Educação Portuguesa, entrada 595, Porto: Ed. ASA, 2005, p. 1.
[263] Cf.: ID.

desonestos, intriguistas ou nobres, criativos ou sem imaginação e generosos ou avarentos. Cada uma dessas decisões é tomada com a ajuda de um guia: os nossos valores. Todos eles são, simplesmente, estados emocionais"[264].

Como na vida nada é estanque, "não há jovens problemáticos, mas jovens que estão a passar por problemas"[265] e a melhor forma de ajudar este tipo de alunos a ultrapassar esses problemas é educar a sua emoção com inteligência, ou seja "estimular o aluno a pensar antes de reagir, a não ter medo, a ser líder de si mesmo, autor da sua história, a saber filtrar os estímulos «stressantes» e a trabalhar não apenas com factos lógicos e problemas concretos, mas também com as contradições da vida.

Educar a emoção também é dar-se sem esperar retorno, ser fiel à sua consciência, extrair prazer dos pequenos estímulos da existência, saber perder, correr riscos para transformar os sonhos em realidade, ter coragem para andar por lugares desconhecidos"[266].

A adopção de uma pedagogia que trabalhava a emoção, implicava uma grande inovação numa época em que se privilegiava transmissão empírica de conhecimentos e, neste contexto, surge-nos como interessante o testemunho da professora Dulce Lavajo:

"Eu queria começar por dizer o seguinte: isto de trabalhar no ensino tem a ver principalmente com a vertente que, em cada um de nós, é forte e a vertente que, em mim, eu reconheci (e já não muito cedo mas…) é que eu gosto é de trabalhar com pessoas. E, por acaso, encontrei-me no ensino, não até por vocação.

Eu nego um pouco (…) todas aquelas ideias de que os professores tinham que ser missionários e que era tudo feito de boa vontade. Eram sempre ideias com as quais eu nunca me identifiquei.

Por acidente de percurso e por contrato com o meu pai – que era um homem, felizmente, que achava que tinha duas filhas e que elas tinham que trabalhar para serem independentes e livres, para poderem subsistir pelo seu próprio trabalho – em determinada altura, eu tive mesmo que ir para a Escola do Ministério, com a qual não me identificava minimamente, visto que era o curso mais rápido que eu tinha à mão e que podia satisfazer esta ideia de meu pai.

Tirei o curso com muitas dificuldades, com uma postura absolutamente negativa relativamente à aprendizagem que tive.

---

[264] JENSEN Eric - *O Cérebro, a Bioquímica e as Aprendizagens*, Porto: Ed. ASA, 2002, pp. 116-121.
[265] CURRY Augusto (2004), *ob. cit.*, p. 146.
[266] *Idem*, p. 68.

Tive uns professores que nunca me entenderam; o Director da Escola do Ministério era uma pessoa terrífica, era uma pessoa que encabeçava toda uma ideologia salazarista levada às últimas consequências, que me fez sofrer muito, da qual eu tinha já uma visão muito forte e muito firme (…).

Sofri na pele as ausências de meu pai numa guerra com a qual eu não me identificava, visto que Portugal era a terra onde eu tinha nascido e não acreditei nunca nos Descobrimentos, (…) descobriu-se aquilo que já era descoberto pelos nativos dos próprios sítios, portanto, isso está na base do meu comportamento.

Quando, e por questões económicas e de liberdade, visto que eu tinha que trabalhar para me sustentar, fui mesmo dar aulas. Trabalhei durante dez anos, com um esforço terrível, sem gostar nada daquilo que fazia, a não ser das crianças e dos colegas mas, pronto, não tinha outra forma, não encontrava… por muito que tentasse encontrar, não encontrava saídas para outra profissão; por outro lado, eu gostava dos meninos e também gostava dos colegas com quem trabalhava e, portanto, debati-me com algumas dificuldades (…) quando me indicaram que havia, em Lisboa, uma outra forma de trabalhar e que foi, exactamente, o movimento da Escola Moderna (…).

Foi um processo de viragem, onde eu me encontrei como pessoa e bem naquilo que fazia, porque esta vertente de gostar muito do ensino tem a ver com uma caminhada que todos nós temos para fazer e que, provavelmente, se encontra nesta profissão como se pode encontrar em qualquer outra porque o professor não tem que ser uma pessoa diferente das outras. Tem é que ter, acho eu, uma, um porquê de vida e há muitos professores desencantados porque nunca descobriram o que é que os movimenta.

Portanto, se os movimentar ir à escola transmitir conhecimentos, provavelmente, sentem grandes desencantos (…) nós só somos elementos da sociedade em que vivemos. Quanto melhor a entendermos, melhor conseguimos estar e colaborar com os outros (…). Eu tenho que ser um elemento social enquadrado numa sociedade para estar tanto melhor comigo quanto os outros estiverem também, não para fazer aquilo que eu sei mas irmos fazer todos juntos.

Penso que essa é a grande vertente, daí minha grande vontade de querer conhecer o que os outros fazem para fazer melhor. Foi aí que eu encontrei o Professor Nabais. Eu tive conhecimento de que ele vinha ao Porto. (…)

Vi alguma coisa da revolução, só que tenho muita pena de não ver, na sistematização da aprendizagem, qualquer coisa de melhoria, embora eu ache que hoje… toda a gente tem Internet, nunca se leu tanto em Portugal como se lê agora, nunca se avançou tanto como

agora, só que, por inerência da pouca… da curta longevidade do homem, nós não podemos querer ver o desenvolvimento porque trinta e tal anos é muito pouco para o desenvolvimento da humanidade, não é? E, portanto, realmente, há que nos reduzirmos à eventualidade do que é a vida do homem para podermos aceitar melhor não conseguir ver mais. Eu sinto-me uma mulher muito feliz porque, afinal, ainda vi muita coisa (…).

Como lhe digo, o trabalho a que eu assisti, várias vezes, do Dr. Nabais (…) eu penso que ele fez um grande trabalho no local onde vivia, que era Lisboa, e, por isso, semeou nas pessoas conhecidas e em toda a gente que trabalhou com ele uma vontade muito grande de mudar, não é?

E que deixou alguma semente nessas pessoas, tal como outros movimentos têm deixado nos sítios onde se têm movimentado (…)

Tenho passado por várias fases da vida, naturalmente, mantendo sempre aquela de que para se ser bom profissional em qualquer sítio ou, pelo menos, para se responder o suficiente em qualquer profissão é preciso que a pessoa se encontre, saiba e queira.

Não se pode ter professores diferentes das outras profissões. Não é possível pedir a um professor que seja mais honesto, mais real, mais verdadeiro, mais cumpridor da sua missão para dar exemplos. Não é possível, isto é uma utopia, não é? O professor tem que ser uma pessoa como as outras. O que nós temos é que ter pessoas em todas as situações, com mais saberes, mais… melhor… com melhor estar na vida e isso só se consegue se, economicamente e profissionalmente, as pessoas evoluírem (…).

Não chega saber muitos números, trabalhar muito com números, saber ler muito, não chega. Se essas sabedorias não estiverem ligadas à beleza do mundo, à sensibilidade, à construção do homem cultural, às expressões, a tudo o que é teatro, a tudo o que é cinema, a tudo o que é escrita, a tudo o que é poema, porque poema não é só escrever versos… olhe, é olhar por esta janela e ver neste momento… já viu o que tem ali, atrás de si? Um pôr-do-sol com umas cores que arrepiam por dentro.

Mas, para que é que me serve ler tanto livro, saber resolver tantos problemas se não tiver sensibilidade ao mundo que me rodeia? (…)

Ser muito bom não me chega, ultrapassa-me a situação de querer ser um grande cientista se esse cientista não tiver a vertente humana e trabalhar para o homem (…).

Acho que o Dr. João Nabais … (…) hoje aqui, se calhar, dou-me ao direito de ter este juízo. Um homem como ele não fez algumas coisas na sua vida por acaso e eu sei que ele andou no seminário e … portanto, teve essa vertente na sua vida. Era um homem

humanista mas, provavelmente, não saiu do seminário por acaso, provavelmente é porque amava todos os homens, não é? (…)

Vejo os jovens muito ligados à máquina e tenho muito medo da máquina. A máquina é muito importante, sempre que ao lado esteja um ser humano porque eu não acredito que nenhuma máquina substitua a sensibilidade do homem e é nessa vertente que eu continuo a trabalhar (…).

[O] Dr. João Nabais (…) foi um homem inovador, naquela altura então, muito inovador, até remar contra algumas marés muito fortes, portanto, tradicionais (…).

Acho que ele era um homem da comunicação e, portanto, comunicava coisas dele, comunicando a inovação, não é? Portanto, ele era um homem muito apaixonado e entusiasmado por aquilo que estava a fazer e a comunicar (…); o "eu" dele de comunicar e de comunicar entusiasmado, comunicar uma coisa que ele estava muito satisfeito por estar a fazer e, portanto, comunicava muito bem (…). Portanto, o Dr. João Nabais era uma pessoa… como eu digo, a ideia que fiquei dele… era, de facto, um bom comunicador, muito entusiasmado com o que estava a fazer e, no seu entusiasmo, ele fazia as acções de formação, portanto, com o entusiasmo que lhe vinha de dentro.

Nem se podia imaginar, naquela altura, que um homem da comunicação não falasse assim. Portanto, eu fiquei com a ideia de que ele era ele que era assim… não separava o homem profissional do homem de rua, digamos. Acho que ele seria na rua o mesmo homem que era sentado à mesa, a almoçar, a tomar café, ou na acção de formação, quando estava… Aliás, ele era uma pessoa… a gente quase que poderia dizer… informal, na sua comunicação… era decorrente, acho que é a palavra mais certa. O trabalho dele era decorrente. Sempre atendia às perguntas que lhe faziam, na altura, até a algumas graças, (…) portanto, acho que era um homem simpático, agradável, uma pessoa com quem foi muito agradável trabalhar"[267].

No Centro de Psicologia João Nabais deu, assim, início a um ensino que visava a aceitação do aluno como um ser único, portador de uma especificidade que não deveria ser motivo de segregação mas, pelo, contrário, de promoção da sua auto-estima, baseada num espírito de integração de quem, por alguma razão, era diferente. O seu sentido de humanidade conduzia-o à ajuda e à superação de dificuldades daqueles que precisam e não à sua exclusão ou segregação. Como refere Dalai Lama: "Aconteça o que acontecer, nunca desencorajem. Aquele que diz: «Hei-de conseguir» alcança os seus fins. Se pensarem: «É

[267] Cf.: ID 8 (Anexo em suporte CD).

impossível, não tenho todas as minhas faculdades, nunca serei capaz», irão certamente falhar. Há um provérbio tibetano que diz: «Não é ao perder a coragem que saímos da miséria.» (…) Lemos nos textos budistas que devemos amar ainda mais os que sofrem e estão indefesos. Quanto mais os ajudarmos, mais sentiremos a profunda e verdadeira satisfação de sermos úteis. Regra geral, ocupar-se dos outros é a melhor das actividades"[268].

Tendo consciência desta dinâmica pessoal e interpessoal, João Nabais optou, então, por iniciar a sua carreira pedagógica, fora do âmbito da Igreja, com alunos que, à partida eram discriminados e, por conseguinte, o resultado desse tipo de atitude conduzia-os a serem rotulados de alunos com dificuldades de aprendizagem.

Detentor de um sentimento de compreensão e de compaixão pelo próximo, aprimorava a sua capacidade de altruísmo. Como psicólogo, sabia que um adolescente com baixa auto-estima e sem o conhecimento de que a sensação de frustração faz parte da vida de todas as pessoas e de que esta é necessária para o seu crescimento pessoal a nível mental, emocional e espiritual, poderia acabar por vir a correr sérios riscos que, inclusivamente, seriam susceptíveis de originar atitudes de violência. A violência pode ser manifestada sob diversas formas, seja a nível de provocações relativamente aos colegas ou a outros, seja a nível de agressividade propriamente dita, podendo mesmo acabar por vir a ter comportamentos delinquentes. O facto é que "por detrás de cada aluno arredio, de cada jovem agressivo, há uma criança que precisa de afecto"[269].

Nesse sentido, tanto a escola como a família são ambientes essenciais para o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes. Ambos vão partilhar, durante vários anos, o quotidiano afectivo e cognitivo das crianças e dos jovens. Pais e professores são responsáveis na formação da personalidade das crianças e dos jovens, pelo que e o sucesso e bem-estar destes deverão constituir, tanto para os pais como para os professores, um objectivo importante no desempenho das respectivas funções.

Neste sentido, João Nabais procurou proporcionar aos jovens que tinha consigo um ambiente familiar, de tal forma que, era encarado por eles como um pai. A especificidade das circunstâncias assim o exigia, dado que os jovens se encontravam a viver em sua casa e, nesse sentido, João Nabais era responsável por eles. No entanto, o espírito de

[268] LAMA, Dalai (2005), *ob. cit.*, pp. 47-48.
[269] CURRY Augusto (2004), *ob. cit.*, p. 97.

proporcionar aos alunos um ambiente que fosse o mais próximo possível do ambiente familiar, manteve-se quando fundou o colégio Vasco da Gama.[270]

Refere a esse respeito o actual Director do colégio: "Há um documento inicial que tem a ver com este colégio (…), este colégio chama-se Vasco da Gama mas chamava-se Alexandre Herculano. O Dr. Nabais era também uma pessoa muito erudita, gostava muito de citar Camões, gostava muito de Herculano, gostava muito de Eça (…) e, nesse documento, para além de coisas engraçadas que lá vêm e que têm muito a ver também com a escola de hoje, portanto, nós não renegamos o passado, continuamos a ser uma escola com alguns princípios do passado mas actualizados e somos uma escola de hoje. Uns dos princípios que lá vinha: a escola deve ser uma continuidade do ambiente equilibrado da família, portanto, a escola tem que ser, ela própria, uma família.

Dávamos muita importância à cultura, à família e, por aí lá vem que a escola tem que ser uma continuação do ambiente da família porque também continuamos a defender, como ele defendia, que os melhores educadores não são os professores, os melhores educadores são os pais. A seguir vêm os professores mas, a educação é aos pais que pertence e, portanto, a escola, os pais relegam na escola e a escola tem que estar (não quer dizer que vá fazer aqui a vontade a todos os pais) mas tem que estar o mais próximo possível daquele ambiente e daquela cultura que nós aqui sempre procuramos desenvolver na nossa escola e julgo que estes são, estas são as grandes ideias que fazem com que esta escola nascesse com quarenta e oito alunos, quarenta e nove (não sei bem), no dia 4, no dia 4 de Outubro de 1959, 59, exacto, e está hoje com mil e… perto de mil e trezentos alunos e os pais continuam a apostar no colégio, apesar das dificuldades que há e que sentimos e que os pais sentem"[271].

Citando Augusto Curry: "Todos querem educar jovens dóceis, mas são os que nos frustram que testam a nossa qualidade de educadores. São os seus filhos complicados que testam a grandeza do seu amor. Os seus alunos insuportáveis é que testam o seu humanismo (…) Gostaria que acreditasse que os jovens que mais o decepcionam hoje poderão ser os que mais alegria lhe darão no futuro. Basta investir neles"[272]. Para o efeito é necessário dispor de paciência e de afecto. "Para o filósofo Kant, «a paciência é amarga, mas os seus frutos são doces». A paciência é o diamante da personalidade. Muitos

[270] Cf.: 3.
[271] Cf.: ID. 8.
[272] CURRY, Augusto (2004), *ob. cit.*, p. 97.

discorrem sobre ela, poucos são os seus amantes. Mas os que a conquistam colherão os mais excelentes frutos. Para Plutarco, «a paciência tem mais poder do que a força»" [273]

Daí que resulta improdutiva quer a atitude dos pais que remetem apenas para a família o primado da educação dos seus filhos, quer a atitude dos professores que responsabilizam a família tanto apenas pelas atitudes consideradas menos correctas por parte dos seus alunos, como pelo próprio insucesso escolar.

Quer uns, quer outros desconhecem o facto que, frequentemente, os jovens interagem de forma diferenciada no meio familiar e no meio escolar. Apesar de não perderem completamente as características inatas e específicas que os individualizam e fazem de cada criança e jovem um ser único e singular, o facto é estes se apercebem que o espaço escolar é diferente do espaço familiar, actuando, por isso, de forma diferente nestes dois espaços. Por vezes o seu comportamento é mesmo oposto. Muitas crianças introvertidas e tímidas em casa, na escola libertam-se através da interacção com os colegas e, pelo contrário, muitos jovens adolescentes inibidos na escola, têm comportamentos explosivos e conflituosos em casa, com os pais.

Perante tamanha diversidade de seres humanos, não é de estranhar que a forma como os professores se relacionam com os seus alunos suscite muitas opiniões e posturas diferentes. Ainda há, actualmente, quem seja de opinião de que para serem justos, os professores devem optar por uma postura visando uma justiça denominada de igualitária, mediante a qual todas as atitudes, comportamentos, e ritmos de aquisição de conhecimentos e de competências se medem e avaliam de igual forma.

Ora, numa perspectiva diferente desta, João Nabais praticava já, nos anos cinquenta, uma pedagogia diferenciada, mediante a qual cada aluno era visto como um ser individual e singular, com tempos, ritmos e capacidades de aprendizagem diferentes. Mediante este tipo de pedagogia, cada aluno era respeitado de acordo com as suas características individuais e tratado segundo as suas necessidades específicas.

Tratar de forma indiferenciada todos os alunos existentes numa sala de aula, é tratá-los como números e não como seres únicos e singulares. A Psicologia aponta para que os alunos sejam aceites e respeitados consoante as suas características e tratados de acordo com as suas necessidades, que são diferentes de aluno para aluno e, por vezes inclusivamente, de circunstância para circunstância. Um ou vários alunos podem necessitar

[273] CURRY, Augusto, (2005), *ob. cit.*, p. 20.

de apoios específicos que os restantes não precisam. Importante também é que estas atitudes e tomadas de posição sejam conversadas, entendidas e aceites pelos alunos.

Este processo requer uma atenção constante por parte do professor que deverá procurar manter um clima de confiança, de abertura, de esclarecimento e de diálogo construtivos mesmo que, por vezes, os alunos não entendam, de imediato e de forma evidente, este tipo de diferenciação.

Se, por um lado, uma diferenciação feita de forma incorrecta pode resultar em sentimentos de constrangimento, de incapacidade ou mesmo de tristeza, por parte de alguns alunos, ao sentirem-se tratados de forma diferente dos restantes colegas na sequência de comportamentos preconceituosos, resistentes à mudança mas que, se não forem detectados, podem ser geradores de grande sofrimento, por outro lado, se estes sentimentos forem bem direccionados e se os alunos compreenderem que todas as pessoas são diferentes, sem por isso, se considerarem inferiores ou menos capacitadas que as restantes, desenvolvem sentimentos que podem levar a um crescimento não só da sua própria auto-estima, como também ao despertar de sentimentos de aceitação e de solidariedade, nos restantes colegas, no sentido de aprenderem a sentir-se felizes pelos outros e vice-versa pois "nos bastidores da nossa inteligência, somos mais iguais do que imaginamos" [274]

A compreensão de que a categorização do ser-se melhor ou pior mediante determinados parâmetros pré-definidos socialmente, não é mais que um preconceito baseado, não raras vezes, em realidades já inexistentes é um passo importante para a valorização da auto-estima de cada ser humano. "É preciso um tipo de educação totalmente diferente. A pessoa que nasce poeta prova ser estúpida em Matemática. A pessoa que poderia ser um grande matemático está simplesmente a empinar História e a sentir-se perdida. Está tudo de pernas para o ar porque a educação não está de acordo com a natureza de cada um. Não tem qualquer respeito pelo indivíduo, obriga toda a gente a determinado padrão. Provavelmente por acaso, o padrão serve para algumas pessoas, mas a maioria perde-se e a maioria vive na infelicidade.

A maior infelicidade na vida é a pessoa sentir-se estúpida, sem valor, sem inteligência – e ninguém nasce sem inteligência, ninguém pode nascer sem inteligência porque todos nós temos origem na existência. A existência é pura inteligência. Quando vimos a este mundo, trazemos connosco um sabor, um aroma do Além. Mas a sociedade salta

[274] CURRY, Augusto (2004), *ob. cit.*, p. 147.

imediatamente em cima de si, começa a manipular, a ensinar, a mudar, a cortar, a adicionar, e em breve [o indivíduo] perde todo o feitio, toda a forma. A sociedade quer que o [o indivíduo] seja obediente, conformista, ortodoxo. É desse modo que a sua inteligência é destruída. (…)

Ninguém se parece com ninguém, cada pessoa é única – é essa a natureza da inteligência – e cada pessoa é incomparável. Não se compare a ninguém. Como pode comparar-se? (…)

No entanto, todos nós fomos ensinados a fazer comparações e passamos a vida a comparar. Directamente, indirectamente. Conscientemente, inconscientemente, comparamos. E se o [indivíduo] comparar, nunca se respeitará a si próprio: há quem seja mais belo, há quem seja mais alto, há quem seja mais saudável e há quem seja qualquer outra coisa; (…)

Liberte-se, ponha de lado todo o lixo que foi acumulado sobre si. Seja fresco, comece do princípio, e ficará surpreendido com toda a inteligência que se liberta de imediato.

Inteligência é a capacidade de ver, de compreender, de viver a sua própria vida de acordo com a sua própria natureza. Inteligência é isso. E o que é a estupidez? É seguir os outros, imitar os outros, obedecer aos outros. Olhar através dos olhos dos outros, tentar absorver o conhecimento dos outros como seu – estupidez é isso. (…) Inteligência é a capacidade de responder, momento a momento, à vida tal como ela acontece e não segundo um programa. (…)

É por isso que as crianças aprendem tão bem. À medida que vão crescendo, deixam de aprender, porque o conhecimento vai-se juntando e é fácil repeti-lo. Para quê cansar-se? É fácil e simples repetir o padrão, andar em círculo. Mas então o enfado instala-se. Estupidez e enfado andam de braço dado.

A pessoa inteligente é tão fresca como as gotas de orvalho ao Sol da manhã, tão fresca como as estrelas na noite. Pode-se sentir a sua frescura, tão nova, como uma brisa.

Inteligência é a capacidade de se renascer vezes sem conta. Morrer para o passado é inteligência.

De facto, a inteligência da cabeça não é inteligência nenhuma, é uma acumulação de muitas informações. A inteligência do coração *é* a inteligência, a única inteligência que existe. A cabeça não passa de um acumulador. É sempre velha, nunca é nova, nunca é original. É boa para determinados fins; para arquivar, é excelente. E na vida é necessário arquivar – há que recordar muitas coisas. A mente, a cabeça, é um computador biológico. O [indivíduo] pode continuar a introduzir conhecimentos e, sempre que o precisar, pode ir

buscá-los. É boa para a matemática, é boa para o cálculo, é boa para a vida de todos os dias, na sociedade de consumo. Mas se pensa que isso é toda a sua vida, então ficará estúpido. (…)

A inteligência do coração cria poesia na sua vida, dá música aos seus passos, faz da sua vida uma alegria, uma festa, um riso. Dá-lhe sentido de humor. Torna-o capaz de amar, de partilhar. Isso é a verdadeira vida. A vida que se vive a partir da cabeça é uma vida mecânica. (…) Lembre-se: a cabeça como escravo é um bom escravo, é de grande utilidade, mas como senhor é perigosa e envenenará toda a sua vida" [275].

Embora seja indispensável estabelecer regras de convivência, é importante que estas não impeçam a flexibilidade e o diálogo conducentes a um equilíbrio interior.

O importante, nestas situações, é conseguir levar os alunos a lidar com sentimentos que muitas vezes consideram negativos, de forma sadia e individual, evidenciando o que eles possuem de bom e de diferente e que os distingue dos restantes. Não há alunos melhores ou piores, há apenas alunos diferentes.

Neste sentido, João Nabais era um homem muito atento às necessidades e especificidades dos seus alunos. Segundo Inácio Casinhas, a sua filosofia fora sempre a de que "o aluno está em primeiro lugar; e está, para ele, o aluno, de facto, era tudo (…). Aqui, o aluno estava sempre em primeiro lugar e isso, eu lembro-me, até porque ainda sou desse tempo e sofri na pele essas consequências. Eu cheguei a fazer aqui serviços semanais de quinze em quinze dias porque no fim-de-semana tinha que ir passear com os meninos que ficavam cá internos e lá tinha que ir eu ver futebol e irmos ao cinema e irmos a outros sítios, mas os alunos em primeiro lugar". [276]

Um bom professor era, para João Nabais, aquele que conseguisse dignificar os seus alunos, levando-os a descobrir os seus potenciais, destacando e valorizando o que possuem de melhor. Cada aluno é um indivíduo único, divergindo de todos os outros nas suas características físicas e psíquicas, capacidades e limitações, pelo que a relação pedagógica a estabelecer com cada um, deverá também ser pautada por esse carácter único. Compete ao professor reconhecer e aproveitar a riqueza da singularidade de cada aluno, procurando actuar em conformidade com as suas idiossincrasias.

Também para João Nabais, conforme nos testemunhou Inácio Casinhas:

"a grande ideia que está no seu pensamento de educador e julgo que continua a ser actual, para além da Pedagogia propriamente dita, ou melhor, da Didáctica propriamente

[275] OSHO (2003), *ob. cit.*, pp. 145-151.
[276] Cf. ID. 3.

dita, esta é mais pedagógica: é a relação, a relação professor/aluno, quer dizer, a relação que se cria, o ambiente, a relação professor/aluno. Professor que não consiga criar relação com os seus alunos não deve estar como professor (…)

O aluno tem que ter confiança no professor, o aluno não pode ser desanimado pelo professor, a auto-estima do aluno tem que aumentar com o professor e, portanto, o professor tem que se preocupar com uma série de variáveis que entram na aprendizagem e que têm a ver com a relação e não tanto com a aprendizagem em si. Os professores são excelentes técnicos de… ou máquinas de ensino, podem ser excelentes máquinas de ensino mas, se não tiverem a excelência na relação afectiva e humana, direi mesmo afectiva e efectiva, estes professores não vão conseguir, enfim, que os seus alunos façam as aprendizagens no ambiente ideal. Julgo que esta é talvez (…) sem desvalorizar as outras, mas esta é uma [ideia], (…) que vem nos seus (…) documentos iniciais" [277].

Sendo a escola um microcosmos da sociedade, constituída por indivíduos ligados entre si por regras de comportamento e postura assentes num dinamismo em constante interacção quer entre pares, quer com os professores, torna-se, assim, por excelência, um local privilegiado onde cada aluno, enquanto ser individual, pode descobrir, treinar e desenvolver as suas aptidões.

As relações entre colegas e face à autoridade constituem verdadeiras alavancas e alicerces de crescimento e conhecimento. Uma convivência entre pares deverá exercitar os valores de respeito, tolerância, partilha, solidariedade, aceitação e amizade.

Um ambiente de sala de aula saudável não será, naturalmente, um ambiente perfeito, dado que a perfeição é algo que apesar de se desejar alcançar, continua a ser inatingível, contudo, através da compreensão, do diálogo, da atenção e do carinho, é possível contribuir para a formação de seres humanos com potencial para se realizarem como pessoas plenas, afáveis, decididas e seguras de si mesmas.

Só muito recentemente, graças ao desenvolvimento progressivo da psicologia é que, nas sociedades ocidentais, a criança começou a ganhar direitos reconhecidos, legal e socialmente. Durante séculos, o abandono e a negligência infantil não foram penalizados nem postos em causa, a não ser a título individual e numa perspectiva meramente ética e moral. Apenas na segunda metade do século XX é que a criança passou a ser considerada como uma pessoa com direitos, entre os quais se destaca o direito a merecer a atenção, o apoio, o carinho e o respeito do adulto protector e, na ausência de condições para tal, no

[277] *Idem.*

seio do ambiente familiar, é o próprio Estado ou Instituições de carácter social que se encarregam da educação e apoio às crianças em situação de risco.

Esta mudança de estatuto no que concerne a personalidade jurídica da criança deu origem a grandes transformações também no plano pedagógico, ou seja, na relação professor / aluno. Essas transformações, em simbiose com todas as alterações a nível social, económico, científico, tecnológico que se têm vindo a acentuar de forma imparável após a Segunda Grande Guerra, têm tido grandes repercussões no ambiente escolar.

Um número cada vez maior de manuais de psicologia passou a apresentar propostas, no sentido de abrir janelas conducentes ao equacionamento de quais as melhores formas de proporcionar um maior bem-estar físico e psicológico às crianças. A Psicologia e a Pedagogia deram as mãos na procura de caminhos que apontavam para pedagogias visando soluções para alcançar um equilíbrio físico e psicológico.

Deixou de fazer sentido, na vida escolar, os alunos manterem-se quietos junto a uma mesa ou secretária, limitando-se a obedecer aos professores e a trabalhar ao sabor e ao ritmo de quem têm diante de si. Tem vindo a tornar-se pertinente e urgente mudar de estratégias de ensino/aprendizagem. Estas devem estabelecer regras e limites, favorecer a autonomia, aceitar a individualidade, promover a auto-estima, mas também desenvolver e treinar a firmeza e a autoridade, sem medo de frustrar e sem excessos, sem dramas e sem sentimentos de culpa.

Com a necessidade de albergar, posteriormente, mais alunos, João Nabais teve necessidade de encontrar um espaço maior, tendo o Centro posteriormente sido transferido para a Rua de Entrecampos, nº 18, 1º Esquerdo, também em Lisboa.

Nesse mesmo ano foi publicada a 3ª edição de «*A Bandeira Roubada: episódio histórico da invasão francesa em 1808*»[278].

Em 1955, a obra «*A vocação à luz da Psicologia Moderna*» foi traduzida em italiano e publicada a primeira edição, em Itália.

No ano seguinte, em 1956, uma vez que a experiência que realizara com os quatro alunos que recebera e apoiara pedagogicamente, enquanto geria o Gabinete de Psicologia, estava a ser bem sucedida, viu-se confrontado com a solicitação de receber mais crianças nas mesmas condições. Assim, perante a necessidade de dispor de instalações mais amplas, mudou-se para um espaço maior e fundou, na Av. Da República, nº 99, 1º Esquerdo, em Lisboa "o primeiro Centro Particular de Orientação Escolar e Profissional que, durante uns

[278] NABAIS, João António - *A Bandeira roubada: episódio histórico da invasão francesa em 1808*, 3ª ed., Porto: Edições Salesianas, 1954, s/p.

trinta anos, prestou valiosa ajuda a mais de meia centena de milhares de jovens, à procura de um caminho vocacional, ou vítimas de insucesso e desajustamento escolar, familiar e educacional" [279].

Nesse mesmo ano a sua obra «*A vocação à luz da Psicologia Moderna*» foi traduzida em francês e publicada na revista da Universidade de Otava, no Canadá, abrindo "o caminho para toda uma renovação dos métodos e processos de recrutamento e formação dos candidatos à vida eclesiástica e religiosa. (Civiltá Cattolica, 1956)" [280] .

No ano de 1957, foi publicada, em Itália, a segunda edição da obra «*A Vocação à luz da Psicologia Moderna*» e em 1958 foram publicados os *Cadernos de Psicologia e de Pedagogia*: Revista de Ciências da Educação, volume 1, nº 1 (Janeiro/Março) e nº 2 (Abril/Junho). Tratava-se de uma revista de periodicidade trimestral do Centro de Psicologia Aplicada à Educação e de que João Nabais era proprietário, director e editor.

Além disso, publicou também, no âmbito do trabalho desenvolvido no Centro, a revista bimensal: *Orientação: preparando o teu futuro amanhã*, sendo, nestas revistas abordados temas como: "Ensino liceal; Ensino Secundário; Exames: aspectos didáctico-pedagógicos; Métodos de Estudo; Orientação Profissional; Psicologia aplicada à educação"[281].

[279] "Asas Cortadas", *ob. cit.*, s/ p.
[280] *Idem*, s/ p.
[281] NÓVOA, António – "Catálogo de Imprensa de Educação e Ensino", in E*videntemente. Histórias da Educação*, CD-ROM Educação Portuguesa, entrada 1687, Porto: Ed. ASA, 2005. Surgem apenas referidos os números 1 e 2, correspondentes a Janeiro de 1958 e os números 14 e 15, correspondentes a Junho do mesmo ano. Provavelmente, os números 14 e 15 corresponderiam ao mês de Julho e não de Julho, como aparece referido.

5 A OBRA - O COLÉGIO VASCO DA GAMA EM MELEÇAS

> "O sábio é um adulto com olhos de criança. Os olhos, diferentemente do resto do corpo, preservam para sempre a propriedade mágica do rejuvenescimento"[282].

Como temos vindo a verificar, João Nabais foi um homem de causas, um catalizador de sonhos. Naturalmente que há muitas pessoas de boa vontade mas que, ao não passarem da boa vontade à prática, se deixam abafar pela mentalidade dominante. E o que acontece é que a mentalidade dominante é resultado da forma como o domínio se exerce sobre as pessoas, calando-as, fazendo-as negarem-se a si próprias e habituando-se a isso. Em contrapartida, pessoas de causas são as que não se calam no meio das adversidades, mostrando que pode haver luz ao fundo do túnel, muito mais luz do que aquela que provavelmente supuseram.

Fig. 1Solar das Tílias

[282] ALVES, Rubem (2004), *ob. cit.*, s/p.

Cremos que João Nabais realizou um grande sonho quando, em 1959, decidiu, definitivamente, dedicar-se ao Ensino Particular e abriu, no dia 4 de Outubro, o Colégio Vasco da Gama, no Solar das Tílias, em Meleças, no concelho de Sintra.

Optou por edificar a sua escola no campo, onde fosse possível desenvolver um projecto educativo numa vertente *rousseauniana*, adquirindo, para o efeito, uma quinta a cerca de trinta quilómetros da capital. Além de as crianças poderem viver na natureza, procurou criar condições pedagógicas, materiais e humanas que permitissem satisfazer as suas necessidades de acção física, construtiva, analítica, de descoberta, de invenção e também de afecto, dos seus alunos.

Nesse sentido, João Nabais, procurou que o meio envolvente compreendesse um número variado de estímulos que correspondessem às diferentes fases do desenvolvimento da criança. Seria uma escola feita à medida dos alunos, na qual a psicologia infantil seria aplicada de forma natural, no espírito da Educação Nova.

"Um dia, uma criança chegou diante de um pensador e perguntou-lhe: «Que tamanho tem o Universo?» Acariciando a cabeça da criança, ele olhou para o infinito e respondeu: «O Universo tem o tamanho do teu mundo.»

Perturbada, ela indagou novamente: «Que tamanho tem o meu mundo?». O pensador respondeu: «Tem o tamanho dos teus sonhos.»"[283].

João Nabais optara decididamente que apostar na Educação seria a forma de contribuir com a sua cota parte no seu sonho de construção de um mundo melhor. As crianças seriam um terreno fértil para o seu desejo de revolucionar, pacífica e subtilmente, mentalidades e atitudes de passividade perante a vida. Seriam os frutos do seu desejo de incutir, nos seres humanos, a percepção de que a liberdade consciente é a melhor via para se ser um adulto responsável e seguro. A compreensão da noção de auto-consciência, da percepção que o Ser é detentor de liberdade com responsabilidade era, para ele, de importância vital.

Quanto mais cedo esta concepção de liberdade fosse percepcionada, mais enraizada ela estaria na mente do seu possuidor. Esta ideia de liberdade, que lhe era tão querida, surge expressa em apontamentos pessoais manuscritos, que datam da época em que João Nabais era ainda estudante em Lovaina: "On peut remarquer que le sentiment de liberté est plus intense quand on agit par des motifs très faibles et elle est moins intense quand les motifs sont plus sérieux"[284].

---

[283] CURRY, Augusto (2005), *ob. cit*., p. 13.
[284] NABAIS, João - *Caderno de apontamentos (manuscritos) da disciplina de Metafísica*, leccionada pelo professor Dordeyne, 1938, s/p.

A designação que inicialmente escolhera para o colégio fora Alexandre Herculano mas, por existir já um colégio com este nome, teve que ser alterado, e João Nabais optou por Vasco da Gama [285].

A fim de manter o espírito inicial do Centro de Psicologia aplicada à Educação, no sentido de apoiar alunos desadaptados ou com dificuldades de aprendizagem, o Colégio começou por funcionar em regime de internato, com apenas quarenta e oito alunos.

As turmas eram, no início, constituídas por apenas dez a quinze alunos, no sentido de proporcionar a continuidade do projecto, iniciado no Centro de Psicologia Aplicada à Educação, de uma aprendizagem individualizada. As instalações foram, no entanto, gradualmente aumentadas e o colégio passou a receber, cada vez, mais alunos.

Foi, no Colégio Vasco da Gama que João Nabais desenvolveu a maior parte da sua obra pedagógica, tendo esta sido desenvolvida "na intersecção de três coordenadas: a de director do colégio, a de produtor de material pedagógico e a de analista do sistema de ensino"[286]. Também, nesse ano, a obra «*A vocação à luz da Psicologia Moderna*» foi traduzida em espanhol e publicada em Espanha.

No ano seguinte, em 1960, João Nabais recebeu autorização oficial, por parte do Ministério da Educação Nacional e Inspecção Superior do Ensino Particular, de funcionamento do Colégio Vasco da Gama[287], e o Centro de Psicologia Aplicada à Educação iniciou a utilização do Método Cuisenaire para o ensino da Matemática[288].

A primeira experiência foi feita com alunos da 4ª classe e, ao fim de dois meses, verificou-se "que se estava perante qualquer coisa de novo e de admiravelmente fecundo para a aprendizagem da ciência dos números"[289].

---

[285] Pode verificar-se, no primeiro folheto publicitário do colégio, que na folha de rosto, a designação Alexandre Herculano surge riscada e com a seguinte correcção: "por determinação superior foi alterada a designação do colégio. Onde se lê «Alexandre Herculano», leia-se, portanto, VASCO DA GAMA".

[286] NÓVOA, António – "Dicionário de Educadores Portugueses", In *Evidentemente. Histórias da Educação*, CD-ROM Educação Portuguesa, entrada 595, Porto: Ed. ASA, 2005.

[287] Cf.: Alvará nº 1602, Ministério da Educação Nacional e Inspecção Superior do Ensino Particular, 5 de Maio de 1960: "Ensino PRIMÁRIO E LICEAL (1º CICLO).
Sexo: MASCULINO (para alunos com dificuldades especiais de aprendizagem).
Atendendo ao que me representou Reverendo Padre João António Nabais, pedindo autorização para abrir na freguesia de Belas, concelho de Sintra, distrito de Lisboa, um estabelecimento de ensino particular denominado "Colégio Vasco da Gama"(…).
O estabelecimento, cujo funcionamento é autorizado, pode receber 94 alunos, sendo 64 externos, 30 internos.(…).
Primário Elementar - 40 alunos
Liceal (1º ciclo) – 54 alunos
Em regime de planos e programas oficiais.
É seu director o Reverendo Padre João António Nabais.
Está situado em Meleças. (…) Consta do livro E alvará n.º 1.602."

[288] O material "Cuisenaire" para o ensino da Matemática foi concebido por Georges Cuisenaire, professor do ensino primário Belga.

[289] NABAIS, João António, *Cursos de iniciação no Método Cuisenaire para o Ensino da Matemática*, in *Boletim do Instituto de Orientação Profissional: Cadernos de Psicologia e de Pedagogia*,

Continuando a crescer, em 1961, o número de alunos do Colégio Vasco da Gama aumentou para um total de 159, dos quais 54 eram do ensino primário e 105 do ensino liceal (1º e 2º ciclos).[290]

Além do material Cuisenaire no qual João Nabais procedeu, posteriormente, a algumas alterações, criou e experimentou, no colégio, materiais didácticos para as classes infantis e primárias.[291]

Para a aprendizagem da leitura e da escrita, introduziu o Método Fonovisual tendo, para o efeito, produzido materiais pedagógicos diversificados[292].

Em 1962, uma vez que a experiência da utilização do método Cuisenaire se revelava muito positiva, João Nabais procurou introduzi-lo e divulgá-lo em Portugal. Assim, além de ter generalizado a sua utilização a todas as classes do Colégio Vasco da Gama, passou, a partir de 1962, a promover *Cursos de iniciação no Método Cuisenaire para o Ensino da Matemática*, tendo *e*stes cursos de formação de professores sido estendidos, posteriormente, a todo o país.[293]

Vol I, números 3 e 4, Lisboa, 1965, p. 157.

[290] Cf.: Averbamento, ao alvará nº 1602: "Por despacho ministerial de 11 de Setembro de 1961, foi autorizado o funcionamento do 2º ciclo do 2º ciclo do ensino liceal e fixada a lotação deste estabelecimento em 159 (…) alunos do sexo masculino".

[291] Como o Colégio Vasco da Gama não chegou a ter classes infantis, os materiais foram utilizados apenas a partir do 1º ano do ensino básico.

João Nabais introduziu, para a aprendizagem da Matemática materiais tão diversificados como:

O Calculador Multibásico – Jogo educativo, que introduz a criança nos princípios fundamentais da numeração e nas quatro operações aritméticas.

Os Cubos-barras de Cor – Jogo, tipo Lego, constituído por 200 pequenos cubos, em dês cores, idênticas às do material Cuisenaire, que permite à criança a intuição dos princípios básicos da Matemática Moderna. Trata-se de um poderoso meio de aprendizagem e de descoberta das relações do mundo matemático.

Os Conjuntos Lógicos – Quatro figuras, cada uma em dois tamanhos, em duas espessuras e em três cores, para introdução da criança, a partir dos 5 anos, na lógica matemática, conforme o método de Dienes.

Sinais Aritméticos – Colecção de algarismos, dos sinais operatórios e outros, para a criança usar com o Calculador Multibásico ou manipular independentemente.

Símbolos da Matemática Moderna – Os principais símbolos da Matemática Moderna para representação dos conjuntos e das respectivas operações. Cf.: NABAIS, João António, *Para a Educação Mental da Criança*, Éduca material didáctico, Meleças, s/d, s/p.

[292] Para o efeito, produziu os seguintes materiais:

Educação Mental da Criança – Exercícios de vocabulário, de percepção visual, de coordenação psico-motora e de raciocínio abstracto para o desenvolvimento das aptidões mentais primárias da criança.

A B C em Cores – Colecção das letras do alfabeto (maiúsculas e minúsculas), em cores, com uma cor para cada som, com as quais a criança, mesmo sem saber ler, pode compor frases, familiarizando-se, assim, pouco a pouco com a forma de cada letra e com o som por ela representado. Poderoso meio para aprender a ler e para correcção dos erros ortográficos. Este material tem a vantagem de servir para todos os métodos de leitura: global, sintético, analítico-sintético. Cf.: NABAIS, João António, *Para a Educação Mental da Criança*, Éduca material didáctico, Meleças, s/d, s/p.

A B C de Oiro, Cartilha Fonovisual de Leitura, em três volumes - Método Fonossilábico para a Aprendizagem da Leitura e Escrita da Língua Portuguesa. Cf.: NABAIS João A. Nabais. ABC de OIRO – Cartilha Fonovisual de Leitura (3 vol.), Évora, Éduca material didáctico, Meleças, s/d, s/p.

[293] O primeiro curso teve lugar, durante as férias da Páscoa, de 23 a 28 de Abril, no colégio, em Meleças, tendo tido a participação de 135 professores de vários pontos do país. O curso foi "dirigido pelo grande Mestre do Método Cuisenaire, Dr. C. Gattegno, que, para tal efeito, se deslocou propositadamente de Londres a Portugal. Foram seis dias de intenso labor, que deixaram em todos as melhores impressões.

Entretanto, o Colégio Vasco da Gama continuava a aumentar o número de alunos, passando o ensino liceal a ter 148 alunos. O número de internos aumentou para 54, perfazendo um total de 202 alunos.[294]

No ano de 1964 João Nabais foi substituído na direcção do colégio pelo Dr. Manuel Silvério Tavares.[295]

Entre 27 de Julho a 14 de Agosto João Nabais promoveu, no Colégio Vasco da Gama, o I Seminário de Psicologia, Pedagogia e Orientação Escolar, no qual participaram 45 professores, tendo os temas em agenda sido os seguintes:

"1- A Pedagogia que hoje precisamos: Panorâmica da pedagogia contemporânea; Pedagogia científica; experimental e técnica; técnicas de investigação pedagógica.

2 – A Psicologia ao serviço da Educação: Psicologia genética, diferencial e social; Psicotecnia escolar.

3 – Psicologia do Educador: Dinâmica do binómio educador-educando e suas reacções típicas; estruturação e traços da personalidade; ajustamento da personalidade do educador aos objectivos da Educação.

4 – Técnicas modernas de aprendizagem: Línguas vivas, Matemáticas, Ciências experimentais e de observação, etc."[296]

O Seminário constava de uma segunda parte, destinada a professores propostos para dirigirem Gabinetes de Orientação Escolar e continha as seguintes referências:

"1- Todas as indicadas na 1ª parte.

O II Curso Cuisenaire realizou-se no Porto, de 1 a 5 de Outubro do mesmo ano, nas magníficas instalações do Colégio Brotero. Foi dirigido pelo Dr. António Augusto Lopes, professor metodólogo do Liceu D. Manuel II, do Porto, e pelo Dr. João António Nabais, do Centro de Psicologia Aplicada à Educação. Estiveram presentes 83 professores". Cf.: NABAIS, João António – "Cursos de iniciação no Método Cuisenaire para o Ensino da Matemática", in *Boletim do Instituto de Orientação Profissional: Cadernos de Psicologia e de Pedagogia*, Vol I, números 3 e 4, Lisboa, 1965, p. 159.

Em 1963, João Nabais deu, no mês de Janeiro, em Lisboa, o terceiro curso Cuisenaire, no Externato Marista de Lisboa, no qual participaram 75 professores.

O quarto curso foi realizado em 1964, durante a semana da Páscoa, no próprio colégio e contou com a presença de 64 professores.

O quinto curso foi destinado a professores da Casa Pia de Lisboa e as sessões de trabalho foram realizadas na secção Pina Manique, em Belém. Participaram, tendo participado 63 professores.

O sexto curso teve lugar no edifício da nova Escola Técnica de Estremoz, no mês de Julho e nele participaram 78 professores oriundos tanto da cidade, como de localidades próximas.

Em Dezembro deu-se, em Lisboa, o sétimo curso de iniciação ao Método Cuisenaire, com a presença de 60 alunos da Escola de Educadores de Infância João de Deus.

[294] Cf.: Averbamento ao Alvará nº 1602: "Por despacho ministerial de 17 de Dezembro de 1963, foi fixada a lotação total deste estabelecimento em 202 (duzentos e dois) alunos do sexo masculino, dos quais 53 (cinquenta e três) podem ser internos".

[295] Cf.: Averbamento ao Alvará nº 1602: "Por despacho ministerial de 3 de Março de 1964: "(…) foi o Licenciado MANUEL SILVÉRIO TAVARES autorizado a exercer as funções de director deste estabelecimento, em substituição do Reverendo Padre JOÃO ANTÓNIO NABAIS, o que se averba para os devidos efeitos."

[296] NABAIS, João António – "Cursos de iniciação no Método Cuisenaire para o Ensino da Matemática". *Boletim do Instituto de Orientação Profissiona: Cadernos de Psicologia e de Pedagogia*, Vol I, n.º 3 e 4, Lisboa, 1965, p. 161.

2 – Teoria da Orientação Escolar: Origem, natureza, legitimidade e objectivos da Orientação Escolar.

3 – Noções elementares de Estatística Aplicada à Educação.

4 – Técnicas psicológicas ao serviço da Orientação Escolar: Testes (escalas de inteligência, testes de aptidões), questionários reactivos.

5 – Prática da Orientação Escolar: Estudo de casos apresentados no Centro de Psicologia" [297] .

João Nabais acreditava verdadeiramente no sucesso do método que estava a divulgar tendo, em 1965, referido:

"(…) *passa já de meio milhar o número de professores iniciados na manipulação do método Cuisenaire, podendo afirmar-se, a avaliar pelo número de caixas de material requisitadas ao Centro de Psicologia, que boa parte deles está a pôr em prática este método extraordinário*" [298].

Nesse mesmo ano, publicou *Cadernos de Psicologia e de Pedagogia*: Revista de Ciências da Educação, volume 1, números 3 e 4, um boletim do Instituto de Orientação Profissional. Os quatro números desta revista englobavam os seguintes temas: "Avaliação de estudantes; Métodos e ensino; Organização do sistema de ensino: Portugal; Orientação escolar; Orientação vocacional; Professores do ensino secundário: formação pedagógica e científica; Questões psicopedagógicas"[299].

O Boletim anunciava a realização, durante o mês de Setembro, de um segundo Seminário de Psicologia, Pedagogia e Orientação Escolar, dividido em duas partes: "*A primeira, compreendendo as matérias dadas no I seminário, destina-se aos professores que se inscreverem pela primeira vez; na segunda serão tratadas novas matérias, com o desenvolvimento devido, constituindo uma espécie de 2º ano para os professores que frequentaram o I Seminário, no ano passado"* [300].

Imparável, João Nabais continuava a promover numerosos cursos para formação de professores, que "se estenderam a todo o país: Seminários de Psicologia e de Pedagogia, cursos de Pedagogia da Matemática (dois deles orientados pelo célebre Prof. Papy), de

[297] *Idem*, pp. 162-163.
[298] *Idem*, p. 60.
[299] NÓVOA, António – "Catálogo de Imprensa de Educação e ensino", In *Evidentemente. Histórias da Educação*, CD-ROM Educação Portuguesa, entrada 719, Porto: Ed. ASA, 2005.
[300] "Cursos de iniciação no Método Cuisenaire para o Ensino da Matemática", in *ob. cit.*, Vol I, n.º 3 e 4, Lisboa, 1965, p. 163.

Pedagogia das Línguas Vivas, de Programação e Avaliação, etc., - cursos que atingiram mais de 14.000 professores" [301].

Publicou ainda *Estudos de Pedagogia Experimental II – Escala objectiva para classificação de redacções (1º Ciclo)*[302] onde apresentava critérios concretos a ter em consideração na correcção de redacções, de forma a diminuir disparidades verificadas em classificações de redacções, quando corrigidas mediante critérios subjectivos.

Participou, durante as férias da Páscoa, nos dias 20 e 21 de Abril, no I Congresso do Ensino Particular, que teve lugar em Lisboa, na FIL[303], onde apresentou, no dia 21 a comunicação «Falência de um sistema de classificação de provas de exame».

Nesta comunicação João Nabais expôs um resultado estatístico resultante da correcção de provas de exame de Português, do 1º ciclo, de três alunos do Liceu Nacional de Oeiras, feita por professores diferentes, sendo que o resultado das correcções apresentava uma disparidade de classificações que, numa escala de 0 a 20 valores, oscilava entre a reprovação e a dispensa da oral, para cada um dos três alunos.

João Nabais propôs, assim, que fossem elaborados critérios de correcção rigorosos, por parte dos professores que elaboravam as provas de exame, e que estes fossem distribuídos a nível nacional:

---

[301] "Asas Cortadas", *ob. cit.*, s/p.

[302] NABAIS, João António – "Estudos de Pedagogia experimental II – Escala objectiva para classificação de redacções (1º ciclo)". Separata de *Cadernos de Psicologia e de Pedagogia*, Vol. I – N.º 3 e 4, Lisboa, 1965.

[303] O Congresso encontra-se noticiado no jornal *Diário Popular* nos dias 19, 20 e 21 de Abril de 1965.
No dia 19 de Abril é anunciado o Congresso: "Os nossos alunos não sabem estudar? – uma interrogação a debater no Congresso do Ensino Particular que amanhã se inaugura. // A crise periódica anual dos exames será crise inevitável? Sem instrumentos de trabalho adequados não é possível a aprendizagem do aluno. Importância dos jardins-escolas na educação da segunda infância. Falência de um sistema de classificação de provas de exame. Os nossos alunos não sabem estudar ou não sabem ler? // Estes são alguns dos temas das comunicações apresentadas ao I Congresso Nacional do Ensino Particular promovido pelo Grémio Nacional dos Proprietários de Estabelecimentos de Ensino Particular e que amanhã é inaugurado pelo Chefe do Estado num dos pavilhões da Feira Internacional de Lisboa. O Congresso estudará os problemas relativos ao ensino geral, tendo em vista soluções susceptíveis de contribuir para o aperfeiçoamento, maior eficiência e melhor ajustamento das necessidades educativas do País, especialmente do ensino particular." Cf.: "Diário Popular". Ano XXII, nº 8087, 2ª f., 19 Abr 1965, p. 11.
No dia 20 de Abril, são noticiados os temas abordados, no âmbito do papel da escola, num contexto de desenvolvimento económico e de crescente massificação do ensino: "É decisivo o factor escolar nas previsões económicas – Afirmou-se no Congresso do Ensino particular hoje inaugurado pelo chefe do Estado"..Cf.: "Diário Popular". Ano XXIII, nº 8080., 20 Abr 1965, p. 7 e p .17.
A publicação do dia 21 de Abril é inteiramente dedicada à comunicação de João Nabais: "No I Congresso do Ensino Particular foram debatidos importantes temas (…) O interesse em torno de uma comunicação. // A experiência acima referida constituiu a essência da importante comunicação que o padre Dr. João Nabais hoje apresentou no I Congresso Nacional do Ensino Particular, sob o título "Falência de um sistema de classificação de provas de exame". // A tese do Dr. João Nabais suscitou o maior interesse entre os congressistas, que discutiram, animadamente, os factos apresentados e as providências recomendadas para a solução deste importante problema, expressas na convicção de que «todos, afinal, têm a lucrar com a abolição do actual sistema de cotação e com a melhoria do serviço de exames»". Cf.: "Diário Popular". Ano XXIII, 4ª f., 21 Abr, 1965, p. 11.

"A causa desta variabilidade de resultados e de critérios, que redunda afinal numa ausência de critérios, não está nos professores que corrigem as provas. Todos eles estão convencidos, ao classificarem-nas, de que estão a ser justos, objectivos, imparciais.

Mas na falta de normas pormenorizadas e objectivas de classificação, dimanadas de quem organiza os pontos de exame, e às quais todos procurariam cingir-se. Cada Professor vê-se constrangido a formular por si próprio meia dúzia de normas, que, como tudo o que é humano, não podem deixar de ser subjectivas, diferentes, portanto, de liceu para liceu, e até dentro do mesmo liceu, de professor para professor." [304]

Nesse mesmo ano, foi publicada a 4ª edição de «*A Bandeira Roubada: drama histórico em 3 actos: episódio histórico da invasão francesa em 1808*». [305]

No ano seguinte, em 1966, pode ler-se na revista *Servir*, o artigo *Bases Psicológicas do Ensino Programado*[306], no qual João Nabais apresentava uma explicação científica para a validação do ensino programado. Além dos alunos ditos médios, o ensino programado tinha como objectivo ser um valioso instrumento de apoio para crianças com problemas de dislexia, disgrafia, ou com dificuldades na aprendizagem da escrita. Desta forma, a filosofia subjacente na metodologia de ensino programado revela-se-nos percursora dos recentes programas informáticos que "esticam as palavras até que o cérebro consiga aprender a encontrá-las e a isolá-las e que têm grande sucesso na reaprendizagem do cérebro. (…) Os cérebros das crianças com disfunções de linguagem são demasiado equilibrados, o que não é bom (…). Quando ambos os lados são iguais, o hemisfério esquerdo não é potenciado; o lado esquerdo devia ser maior fisicamente e mais activo que o direito. Um hemisfério esquerdo maior e mais rápido tem como significado o facto de poder estabelecer distinções nítidas nos sons ouvidos, o que mostra que as palavras são distintas e não uma corrente contínua, semelhante à da água de um rio. É isso que ouvem muitos disléxicos – palavras que correm juntas"[307], por isso estes programas de computador supra-citados, ao isolarem as palavras apresentam sucesso junto destas crianças.

Também o, na altura, inovador Ensino Programado visava, em última instância, facilitar as aprendizagens das crianças que apresentavam dificuldades. *"Na concepção do Ensino Programado encontram-se (…) estes princípios básicos de aprendizagem: 1º- O*

[304] " Diário Popular". Ano XXII, nº 8087, 2ª f., 19 Abr 1965, p. 11.
[305] NABAIS João António - *A Bandeira roubada: drama em 3 actos: episódio histórico da invasão francesa em 1808*, 4ª ed., Porto: Edições Salesianas, 1965.
[306] Revista "Servir", nº 2, volume 14, 1966, pp. 4-8.
[307] JENSEN, Eric, *ob. cit.*, p. 59.

princípio dos passos curtos, isto é, fragmentação da matéria a aprender, em elementos simples, de forma que ao menos 90% dos «aprendizes» a que o curso se destina consigam assimilá-la. 2º - O princípio da participação activa (ou da resposta activa): o «aprendiz» é solicitado a reagir logo após a apresentação de cada estímulo. 3º- O princípio da verificação imediata: O aluno pode verificar imediatamente se a sua resposta está certa ou errada. 4º- O princípio da recompensa: Como as dificuldades estão fragmentadas de tal modo que 90% dos alunos acertam 90% das respostas (o que só experimentalmente se pode estabelecer), cada aluno tem assim uma alta probabilidade de acertar as várias respostas, - o que lhe proporciona satisfação e alegria. Esta satisfação actua como um estímulo poderoso, para reforçar e intensificar a aprendizagem.

Apesar da reserva, e mesmo desconfiança, que a designação «Máquinas de ensinar» provocou nos meios pedagógicos, o certo é que, passados os primeiros entusiasmos e limados certos exageros, - o Ensino Programado representa um passo decisivo da Pedagogia moderna, e a aplicação mais completa e frutuosa das actuais teorias psicológicas mais recentes sobre a aprendizagem.

Com ou sem máquinas, o Ensino Programado deu já as suas provas experimentais, revelando-se instrumento dos mais eficazes para facilitar a aprendizagem do aluno.

Embora não se trate de uma panaceia, que venha a resolver de vez o problema do ensino ou substituir o professor, - o Ensino Programado satisfaz plenamente a todas as exigências da Escola activa. Judiciosamente utilizado, é um auxiliar precioso para introduzir os alunos numa matéria nova, para revisão de matérias dadas, para recuperação de bases ou preenchimento de lacunas, para intensificação do trabalho de alunos bem dotados, para satisfazer o crescente e legítimo interesse de tantos adultos a completarem a sua preparação escolar." [308]

Também, nesse ano, Colégio Vasco da Gama abriu uma turma de ensino técnico[309].

Em 1967, João Nabais apresentou no IV Encontro Internacional de Mecanografia e Informática realizado, em Lisboa, no mês de Outubro, sob a égide da Caixa Nacional de Pensões, a comunicação "*A Informática e a Escola*", que seria publicada dois anos mais tarde. Nela foram abordados os temas: ensino programado, processo de ensino-aprendizagem, métodos de ensino e ensino da Matemática.

[308] Revista "Servir", nº 2, volume 14, 1966. NABAIS, João - *Bases Psicológicas do Ensino Programado*, pp. 4-8.
[309] Cf.: Averbamento ao Alvará nº 1602: "Por despacho ministerial de 15 de Março de 1966, foi autorizado também neste estabelecimento de ensino o funcionamento do ensino técnico (ciclo preparatório) e fixada a lotação total em 222 (duzentos e vinte e dois) alunos do sexo masculino".

Em 1968, foi dada autorização, ao Colégio Vasco da Gama, para aumentar para 95 o número de alunos internos, mantendo, contudo, a lotação total do número de alunos[310] e, em Setembro, o colégio foi autorizado a ministrar o ensino primário a meninas.[311]

[310] Cf.: Averbamento ao Alvará nº 1602: "Por despacho ministerial de 23 de Julho de 1968, foi fixada a lotação total deste estabelecimento em 222 (duzentos e vinte e dois alunos) do sexo masculino, dos quais 95 (noventa e cinco) podem ser internos".

[311] Cf.: Averbamento ao Alvará nº 1602: "Por despacho ministerial de 5 de Setembro de 1968, foi este estabelecimento de ensino autorizado a ministrar o ensino primário a alunos de ambos os sexos, em regime de co-educação, dentro da lotação fixada no alvará".

6 INTERLUDIO: O HOMEM – O MARIDO

> «Deus» é um nome que se pronuncia sempre que alguém quer indicar a teimosia da esperança, quando não há nenhuma razão para esperar, o absurdo da flor que floresce no Inverno…"[312]

O ano de 1969 revestiu especial importância na vida pessoal de João Nabais, pois, no dia 28 de Fevereiro desse ano, casou, aos cinquenta e quatro anos, em Vendas Novas[313], com a sua «muy fremosinha d'Elvas».

Apesar de casar no Inverno, o casal estaria, numa perspectiva simbólica no início do Outono da vida: "O Outono é o crepúsculo do ano. A colheita terminou. Tudo fica frágil, à espera. As arvores começam a queimar-se em cores vermelhas e amarelas, um grito de orgasmo, não se sabe bem se de beleza ou de morte. E o tempo imobiliza-se na espera do Inverno. Sim, imóvel como a folha de Outono, à espera do próximo golpe de vento. Como ela é bela na eternidade daquele momento efémero…"[314].

Talvez a escolha do Inverno para data do casamento não tenha sido arbitrária, pelo menos a nível inconsciente, ainda que conscientemente o possa ter sido… Afinal, é no Inverno que se semeiam muitas das flores que vão florir na Primavera.

Quem fora a supra mencionada «muy fremosinha d'Elvas» do trovador Vidal, judeu de Elvas, do séc. XIII, é improvável vir a saber-se, já que "*apenas a imaginação pode responder e formular hipóteses. O seu nome levou-o o trovador Vidal para a sepultura*"[315]. Mas a *fremosinha* por quem João Nabais se apaixonara, em Elvas, na Primavera da vida, a sua *musa*, não se chamava *Natércia*, nem *Laura*, nem *Beatriz*, chamava-se Lurdes. A sua musa era a senhora D. Maria de Lurdes Machado Domingues. [316]

> *«Mon coeur a trouvé mon coeur*
> *Parmi les épines et les roses*
> *Là, où je ne voyais rien*
> *Il y avait tant de choses…»*"[317].

[312] ALVES, Rubem (2004), *ob. cit.*, s/p.
[313] Cf., ID 11 (Anexo em suporte Cd).
[314] ALVES, Rubem (2004), s/p.
[315] "Correio Elvense". Ano XLIV, (1º da 2ª série), nº 687, 6 Fev 1944. «*A mui Fremosinha d'Elvas: Ecos duma conferência sobre dois poetas do séc. XIII*», p. 1.
[316] Entrevista a Justo Nabais.
[317] "Correio Elvense". Ano XLIV, (14º da 2ª série), nº 701, 14 Maio 1944. João, o Presbítero, «*Roseiral em Flor: Falando com elas…*», p. 6.

Não deixam de ser curiosas as teias que a vida tece, as coincidências que ocorrem e que não vale a pena tentar perceber ou explicar, pois pertencem ao domínio do incognoscível… O facto é que a vida devolvera a João Nabais o símbolo do amor que ele entregara à cidade, no dia 28 de Janeiro de 1944, quando, ao terminar a sua participação pronunciada na última Conferência em que participou em Elvas, no Salão Nobre da Biblioteca «Públia Hortênsia» dissera:

"*À imaginação, aos poetas, aos trovadores desta Elvas do séc. XX, eu entrego, comovido e respeitoso, esse vulto indeciso, anónimo e simbólico, esse coração que eu julgo figura e símbolo desta cidade: - A muy fremosinha d'Elvas"* [318].

Nesse dia 28 de Fevereiro de 1969 a vida mostrou a estes *dois jovens* que, afinal, João Nabais não se enganara, ao citar Houssaye naquela conferência, por este haver afirmado que: "*Apenas as almas grandes podem julgar as grandes coisas"* [319].

João Nabais intuíra que valia a pena acreditar na vida. Sentira, dentro do seu coração, que, por maiores que fossem as vicissitudes e os desafios, o que é sublime e puro acaba sempre por se elevar e sobressair, e que o que é denso e pesado por cair e perecer. Trata-se uma questão de Fé, e ele era um homem de Fé… e, como homem de Fé que era, sabia que:

" *(…) de entre os sentimentos que pode albergar o coração humano, o mais belo e delicado, o mais nobre e poético é, sem dúvida, o amor (…). Amor e poesia, poesia e amor, surgem na alma simultaneamente. Daí o não existir poeta sem musa, chame-se ela Natércia, Laura ou Beatriz. (…) o amor vem de Deus*" [320]. E por o amor ser um sentimento divino, até a Palavra de Deus ordena que "o homem deixará o pai e a mãe, para se unir à sua mulher; e os dois serão uma só carne" [321].

Assim, à semelhança do que opina Rubem Alves, também João Nabais parece ter tido o desejo de ser detentor de "uma teologia que esteja mais próxima da beleza que da verdade, porque da visão da beleza surgem os amantes, mas com a verdade acendem-se fogueiras" [322].

---

[318] "Correio Elvense". Ano XLIV, (1º da 2ª série), nº 687, 6 Fev 1944. «*A mui Fremosinha d'Elvas: Ecos duma conferência sobre dois poetas do séc. XIII*», p. 1.
[319] "Correio Elvense". Ano XLIV, (1º da 2ª série), nº 687, 6 Fev 1944. «*A mui Fremosinha d'Elvas: Ecos duma conferência sobre dois poetas do séc. XIII*», p. 1.
[320] "Correio Elvense". Ano XLIV, (1º da 2ª série), nº 687, 6 Fev 1944. «*A mui Fremosinha d'Elvas: Ecos duma conferência sobre dois poetas do séc. XIII*», p. 1.
[321] "Nova Bíblia dos Capuchinhos, Livro do Génesis", *ob. cit.*, pp. 24-29.
[322] ALVES Rubem (2004), *ob. cit.*, s/p.

7 UMA ESCOLA DE SUCESSO

"A fé é um sentimento de confiança na vida: flutuar num mar de amor como se flutua na água"[323]

Como as responsabilidades da vida não cessam apesar dos interregnos dedicados ao amor, nesse mesmo ano, João Nabais fez uma nova reestruturação, a nível funcional, do colégio, pois a autorização que lhe havia sido concedida para ministrar o ensino técnico fora cancelada. O colégio manteve, no entanto, o mesmo número de alunos [324] e em Março, João Nabais arrendou-o à Sociedade de Iniciativas Educacionais de Meleças, a "Paidós". [325]

Nesse ano foi também publicada, pela Associação Internacional de Estudos sobre Mecanografia, a comunicação: "*A Informática e a Escola*" que tinha sido apresentada por João Nabais, no IV Encontro Internacional de Mecanografia e Informática realizado, em Lisboa, em Outubro de 1967, sob a égide da Caixa Nacional de Pensões.

Entretanto, o colégio foi, gradualmente, autorizado a alargar o ingresso de raparigas, a outros níveis de ensino, em regime de co-educação e, em 1971, o número de alunos aumentou para 340, mantendo-se a possibilidade de albergar 95 alunos internos[326].

Apenas em 1972, é que o regime de co-educação passou a ser, por fim, permitido, em todos os níveis de ensino, apesar de, contudo, se manterem algumas restrições na admissão de raparigas. As alunas do ensino liceal, por exemplo, tinham que residir nas imediações do colégio e o regime de internato não era extensivo a raparigas[327].

---

[323] ALVES, Rubem (2004), *ob. cit*., s/p.

[324] Cf.: Averbamento ao Alvará nº 1602: "Por despacho ministerial de 23 de Janeiro de 1969, foi autorizado neste estabelecimento de ensino o funcionamento do ciclo preparatório do ensino secundário para uma lotação de 80 alunos, ficando a lotação do ensino liceal reduzida a 88 alunos e cancelada a autorização concedida para ministrar o ciclo preparatório do ensino técnico, a partir do ano lectivo de 1969-1970".

[325] Cf.: Averbamento ao Alvará nº 1602: "Por despacho ministerial de 27 de Março de 1969, foi autorizado o averbamento respeitante ao arrendamento deste estabelecimento de ensino feito pelo Reverendo Padre JOÃO ANTÓNIO NABAIS a "Paidós" – Sociedade de Iniciativas Educacionais de Meleças, Ldª".

[326] Cf.: Averbamento ao Alvará nº 1602: "Por despacho ministerial de 11 de Fevereiro de 1971, foi este estabelecimento autorizado a ministrar o ensino do ciclo preparatório do ensino secundário a alunos de ambos os sexos a alunos de ambos os sexos, em regime de coeducação, fixando-se a lotação total em 340 (trezentos e quarenta) alunos, distribuídos do modo seguinte:
- Ensino primário elementar e complementar (em coeducação) – 72 alunos; ciclo preparatório do ensino secundário (em coeducação) – 118 alunos; ensino liceal (2º ciclo) – sexo masculino 150 alunos (…) Da lotação total 95 (noventa e cinco podem ser internos)".

[327] Cf.: Averbamento ao Alvará nº 1602: "Por despacho ministerial de 15 de Novembro de 1972, foi este estabelecimento de ensino autorizado a receber alunas do ensino liceal (curso geral) em regime de externato, desde que residam na sua zona escolar (num raio não superior a 4 Km)".

Em 1974, o colégio deixou, definitivamente, de ter regime de internato, embora, em contrapartida, o número de alunos tivesse continuado a aumentar. A lotação passou, nesse ano, para 507[328].

Em 1977, foi autorizada uma nova distribuição da lotação do colégio[329]. "Vicissitudes várias obrigaram-no a desistir desta orientação terapêutica do Colégio, e a convertê-lo, desde 1976, num Colégio aberto a todos os alunos, contando hoje com mais de um milhar"[330].

No ano de 1978 teve início o ensino unificado e, no colégio, o número de alunos não cessava de aumentar[331]. Devido a esse aumento de alunos, as mensalidades passaram a ser menores[332]e foi, a partir daí, que João Nabais desenvolveu o essencial da sua obra pedagógica.

Em 1980, o número de alunos passou para 844 e os averbamentos deixaram de ser emitidos pela Inspecção-Geral do Ensino Particular, passando a ser emitidos pela Direcção-Geral do Ensino Particular e Cooperativo[333] .

Em 1981, João Nabais assumiu o cargo de Director do Colégio Vasco da Gama, em conjunto com o Dr. Inácio Casinhas, actual Director e cumulativamente com o Dr. Manuel Silvério Tavares[334]. O número de alunos continuava a aumentar, tendo em 1984, 940 dos quais, 220 eram do ensino primário, 314 do ensino preparatório e 406 do ensino secundário unificado (7º, 8º e 9º)[335].

Durante a década de 80, a partir de 1986, o Colégio Vasco da Gama passou a ter autonomia pedagógica para leccionar os seus currículos próprios e pedagogia implementada por João Nabais ganhou visibilidade ao nível das mais altas instâncias do poder político nacional. O seu colégio tornou-se uma escola de reconhecido mérito a nível institucional, conforme referiu o Senhor Ex-Ministro da Educação, Engenheiro Roberto Carneiro: "Pois, eu penso que conheci o Dr. João Nabais não como Ministro, mas como Secretário de Estado, em 1980. Portanto, já lá vão 25 anos (…) a referência que eu tinha

[328] *Idem*: "Por despacho de 7 de Fevereiro de 1974, foi fixada a lotação total deste estabelecimento em 507 (quinhentos e sete) alunos externos, em coeducação (…) A frequência do ensino liceal é limitada a alunas que residam na sua zona escolar num raio não superior a 4 Km".
[329] *Idem*: "Por despacho de 20 de Julho de 1977, foi autorizada a nova distribuição da lotação deste estabelecimento que ficará do modo seguinte: ensino primário - 120 alunos; ensino preparatório - 210 alunos; ensino secundário, 507 alunos; Total: 507".
[330] "Asas Cortadas", *ob. cit.* s/p.
[331] *Idem*: "Por despacho de 3 de Agosto de 1978, foi fixada a lotação total deste estabelecimento de ensino em 729 (setecentos e vinte) alunos, distribuídos do modo seguinte: ensino primário - 220 alunos; ensino preparatório – 250 alunos; curso geral unificado – 250 alunos; Total: 720 alunos".
[332] Cf.: ID 3 (Anexo em suporte Cd).
[333] Cf.: Averbamento ao Alvará nº 1602: "Por despacho de 18 Novembro de 1980".
[334] *Idem*: "Por despacho de 18 de Agosto de 1981".
[335] *Idem*: "Por despacho de 12 de Janeiro de 1984".

era de que era um homem muito avançado pedagogicamente, que o Colégio Vasco da Gama era um colégio exemplar e que era uma afirmação de como o Ensino Particular e Cooperativo poderia ser um farol no país e poderia fazer inovações pedagógicas. Salvo erro, o que me foi referenciado e, na altura, eu tive ocasião de corroborar, foi sobretudo no primeiro ciclo. Era no Ensino Primário, na altura, que havia grandes avanços pedagógicos no ensino da Matemática, (…) na altura, considerados muito inhabituais por comparação quer com o Ensino Público, quer com outros colégios do Ensino Particular. No entanto, a minha relação com o Dr. Nabais foi sempre uma relação de natureza institucional. (…) Tinha um grande apreço por ele. Quando falávamos, falávamos com apreço mútuo, mas nem me recordo se terei falado com ele, muitas vezes, fora do quadro institucional em que eu terei visitado o colégio, em que ele me terá…, em que eu o terei recebido em audiências, quer como Secretário de Estado, ou como Ministro, para tratar de problemas do colégio (…).

Sei que era um grande defensor da liberdade de ensino, do ensino particular e eu também, portanto, nisso comungávamos dos mesmos ideais, e que tinha uma forma de liderança (…) que marcou profundamente toda a vida do colégio, o seu Projecto Educativo e a vida da comunidade educativa, da comunidade escolar. Já não me lembrava bem se tinha visitado o colégio enquanto Ministro ou enquanto Secretário de Estado, vejo agora por esta publicação que foi enquanto Ministro e tenho as melhores, não diria recordações, mas ideias, intuições dessa visita. Tenho ideia de ter visitado um colégio com uma comunidade educativa muito empenhada, quer ao nível dos pais, dos professores, dos funcionários, de ter encontrado situações de irrepreensível organização administrativa, financeira, pedagógica, de ter circulado pelas salas de aula e ter achado que (…) havia felicidade naquela [escola], havia alegria ali. Sabe, depois de andar trinta e cinco anos por escolas, tem-se logo a noção (…) de qual é a cultura da escola e…e o sentido mais positivo ou menos positivo da escola, portanto, sempre tive do Colégio Vasco da Gama a melhor das ideias e sempre admirei muito o Projecto Educativo do Dr. João Nabais. E tive pena que a sua obra não se pudesse ter expandido (…) mais a outros colégios, ou a implantação de outros estabelecimentos de Educação pelo país fora, que teriam, certamente, aproveitado – e bem – não só a muitos outros jovens e professores, mas também o próprio sistema educativo em geral.

Como elemento de comparação, não é, que é sempre útil, e que se chama hoje os Benjmarks (…), é esta ideia genérica que eu tenho da minha relação com o Dr. João Nabais e com o Colégio Vasco da Gama"[336].

Relativamente à participação política de João Nabais, no âmbito da Educação, esta deu-se sobretudo no âmbito da autonomia pedagógica do Ensino Privado. A este propósito acrescentou o senhor ex-Ministro da Educação: "É de 80 o Decreto-lei que cria o estatuto do ensino particular e cooperativo e o regime de autonomia pedagógica que foi introduzido nessa altura e que veio substituir o paralelismo pedagógico que existia, na altura e que era um sistema de "Captus Deminuci" (…) isto é, só permitia aos colégios do ensino particular aspirar a ter, no máximo, a mesma situação do público, [o que me pareceu] sempre uma situação de subalternidade.

Com o regime de autonomia pedagógica, que foi criado, por mim, em 1989, e que depois verti para dentro do estatuto do ensino particular e cooperativo e o Decreto-lei 553/80 de 16 de Novembro, salvo erro, deu-se um grande salto com os contratos de associação, os contratos de patrocínio e a consagração efectiva de um regime que permitia aos estabelecimentos de ensino particular, que efectivamente revelassem idoneidade, a possibilidade de inovar substancialmente, por exemplo, em currículos, em programas, em plano de estudos, em organização dos tempos lectivos, (…) e creio que o Colégio Vasco da Gama terá sido um dos pioneiros desta matéria. (…)

Quanto ao paralelismo, é o paralelismo em relação a quê? Em relação ao ensino público. Portanto, o público estabelecia o padrão, o particular não podia ser melhor que o público, coisa que com a autonomia pedagógica veio a transformar-se, quer do ponto de vista conceptual, quer do ponto de vista real.

Tenho uma ideia, não muito precisa, de que o Colégio Vasco da Gama e o Dr. João Nabais terão sido instrumentais (…) no Governo de Sá Carneiro[337]. Terão sido muito importantes para inspirar, para levar por diante as reformas do ensino Particular e cooperativo dessa altura, 1980, portanto.

Eu tinha herdado um estatuto muito complicado (…) do Governo de Maria de Lurdes Pintassilgo. Um estatuto altamente regulamentar, que tinha 400 artigos, que tinha sido

[336] Cf.: ID. 7.

[337] O Dr. Roberto Carneiro foi Secretário de Estado do Senhor Ministro da Educação e Ciência, Dr. Victor Pereira Crespo, no VI Governo Constitucional, que tomou posse no dia 3 de Janeiro de 1980. Este Governo era constituído pela coligação eleitoral formada pelo Partido Social-Democrata, o Centro Democrático Social e o Partido Popular Monárquico, com base nos resultados das eleições que tiveram lugar no dia 2 de Dezembro de 1979. O VI Governo Constitucional terminou o seu mandato a 9 de Janeiro de 1981, na sequência do falecimento do Primeiro-Ministro, Dr. Sá Carneiro, no dia 4 de Dezembro de 1980.

travado no Conselho de Ministros, da altura, pelo Professor Sousa Franco – honra à sua memória! – que era Ministro das Finanças do Governo Pintassilgo e que se opôs à aprovação desse estatuto. E eu (…) em Janeiro de 1980, herdei esse diploma e ele foi substancialmente reformulado, então, para vir a dar lugar ao Decreto-lei 553/80 de 16 de Novembro, que ainda está em vigor e é um dos diplomas mais longívuos, mais perenes, já tem vinte e cinco anos de duração".[338]

Nesse mesmo ano de 86, João Nabais autorizou a transferência de propriedade para a "Paidós" – Sociedade de Iniciativas Educacionais de Meleças.[339]

Consideramos importante referenciar que, em 1989, o então Sr. Presidente da República Francesa, François Mitterand, atribuiu a João Nabais o título de *CHEVALIER DE L'ORDRE NATIONAL DU MÉRITE.*[340] Infelizmente, João Nabais não chegou a ter conhecimento desta homenagem pois o diploma comprovativo da referida condecoração, por extravio, chegou ao colégio somente após o seu falecimento.

No ano de 1990, João Nabais publicou, no jornal «Correio da Manhã» quinze artigos [341] que, posteriormente iria a reorganizar, com algumas alterações, com vista a serem compilados num livro que iria ser denominado Mensagens Pedagógicas.[342]

---

[338] Cf.: ID. 7.

[339] Cf.: Averbamento ao Alvará nº 1602: "Por despacho de 7 de Março de 1986, foi autorizada a transferência de propriedade de João António Nabais para a "Paidós" – Sociedade de Iniciativas Educacionais de Meleças, Ldaª".

[340] Cf. Diploma datado de 5 de Fevereiro de 1989, existente no Colégio Vasco da Gama.

[341] Os referidos artigos publicados foram incluídos numa rubrica designada: «*PARA UMA APRENDIZAGEM DE SUCESSO ESCOLAR*, por João Nabais». A referida rubrica encontrava-se subdividida em três temas, que, por sua vez, incluíam os diferentes tema:

1 - RUBRICA: *INSUCESSO ESCOLAR*

1.1. Falência de um Sistema de Ensino. Cf.: *Correio da Manhã*. Ano XII, nº 4055, 02 de Junho 1990, p.2.

1.2. Aprender versus Ensinar (II). Cf.: ob. cit, nº 4057, 04 de Junho 1990, p. 2.

1.3. Como enfrentar o «Monstro» (III). Cf.: ob. cit, nº 4060, 07 de Junho 1990, p. 2.

1.4. Aprender a partir da Realidade (IV). Cf.: ob. cit, nº 4062, 09 de Junho 1990, p. 2.

1.5. Uma Tríplice Actualização (V). Cf.: ob. cit, nº 4064, 11 de Junho 1990, p. 2.

2 - RUBRICA: *UMA EXPERIÊNCIA COM NOVOS PROGRAMAS*

2.1. Novos Programas ou Programas Diferentes? (VI). Cf.: ob. cit, nº 4067, 14 de Junho 1990, p. 2.

2.2. Programas mais Exigentes (VII). Cf.: ob. cit, nº 4069, 16 de Junho 1990, p. 2.

2.3. A Revolução de 180 Graus que urge imprimir à Metodologia (VIII). Cf.: ob. cit, nº 4071, 18 de Junho 1990, p. 2.

2.4. Nova Dinâmica Pedagógica da Aprendizagem: Um universo de conjuntos a preceder e a preparar um universo de conceitos e de símbolos abstractos (IX). Cf.: ob. cit, nº 4074, 21 de Junho 1990, p.2.

3.- RUBRICA: *NOVOS PROGRAMAS OFICIAIS DO CICLO PRIMÁRIO*

3.1. Algumas Observações Gerais (X). Cf.: ob. cit, nº 4076, 23 de Junho 1990, p.2.

3.2. O Programa de Língua Portuguesa (XI). Cf.: ob. cit, nº 4079, 23 de Junho 1990, p.2.

3.2. O Programa de Matemática (XII). Cf.: ob. cit, nº 4083, 30 de Junho 1990, p. 2-3.

3.3. Os Novos Programas do 1º Ciclo (XIII). Cf.: ob. cit, nº 4081, 28 de Junho 1990, p. 2-3.

3.4. Como acabar com os «Empréstimos» na Subtracção? (XIV). Cf.: ob. cit, nº 4085, 02 de Julho 1990, p. 2-3.

3.5. Uma Observação e Síntese Finais (XV). Cf.: ob. cit, nº 4088, 07 de Julho 1990, p. 2-3.

[342] Tal como acontecera com os artigos publicados no jornal *Correio Elvense*, que foram compilados, no livro *Asas Cortadas*, publicado em Outubro de 1990, João Nabais pretendia proceder, de igual modo, com os artigos supra mencionados. Estes encontram-se dactilografados e organizados por capítulos, com essa finalidade. Além disso, foram também elaborados a capa e o respectivo prefácio. Os textos, que contêm, ainda, pequenas alterações manuscritas pelo próprio João Nabais. O livro acabou por não chegar a ser publicado, pois João Nabais vem a

Estes artigos iam claramente ao encontro da Reforma Educativa que teve lugar nos anos noventa, em Portugal e para a qual o Colégio Vasco da Gama serviu de modelo pedagógico, conforme testemunhou o então Ministro da Educação Dr. Roberto Carneiro, o mentor desta Reforma[343]: "Quando eu voltei, em 1987, como Ministro, tinha sido extinta a Direcção Geral do Ensino Geral e Cooperativo (…) na lógica de que o Ensino Particular tinha que ser gerido exactamente pelas mesmas Direcções Gerais do Ministério que o Ensino Público, que é um argumento (…). E, portanto, a Direcção Geral do Ensino Privado e Cooperativo que teve, durante muitos anos a tutela do Ensino Particular, hoje está nas DRE[344] (…).

Sei que, por exemplo, (…) sempre que havia aqui ao nível da DREL[345], já estamos a falar de regionalização, a conveniência de referenciar um colégio de qualidade, ou a formação de professores, por exemplo, para a Reforma, isso sim, para o 1º ciclo, sobretudo os ciclos iniciais, creio que foi aí o traço distintivo e diferencial da qualidade pedagógica (…) sobretudo nos ciclos iniciais, 1º ciclo e 2º ciclo. (…) quando era preciso referenciar, era o Colégio Vasco da Gama que aparecia logo à cabeça, a par da escola de S. Miguel, por exemplo (…), ou o Colégio das Descobertas.

São aqueles que aparecem sempre referenciados como sendo padrões, pelo menos a estudar, e que quando se pensava na operação massiva e muito complexa de formação dos professores, reciclagem para o novo plano curricular, novos programas, etc, aí sim, o Colégio Vasco da Gama e o Dr. João Nabais terão tido um diálogo bastante intenso com as estruturas do Ministérios da Educação encarregados de levar por diante essa implementação da Reforma; (…) não lhe sei dizer, exactamente quando, em que condições, com que frequência, etc, mas o Colégio Vasco da Gama colaborou, com certeza, intensamente na formação dos professores para a Reforma Curricular – a partir de 89 – que teve lugar. Penso que é tudo aquilo que lhe posso dizer com autenticidade.

Era uma pessoa muito estimável, quer dizer, conheci-o já numa fase em que ele teria já 60 anos (…). Em 1990, ele já seria um homem…, uma pessoa já bastante sénior. Eu era

---

falecer, nesse mesmo ano, no dia 15 de Dezembro. O seu irmão, Justo Nabais, que teve a amabilidade de me fornecer os textos, uma fotocópia da capa que havia sido elaborada e o prefácio (um, dactilografado e o original, manuscrito), conta, ainda, vir a publicá-los, satisfazendo, desta forma, o desejo do seu irmão.

[343] O Dr. Roberto Carneiro foi Ministro da Educação do XI Governo Constitucional, que tomou posse no dia 17 de Agosto de 1987. Tratava-se de um Governo constituído pelo Partido Social-Democrata, com base nos resultados obtidos nas eleições de 18 de Julho de 1987 e cujo mandato terminou a 31 de Outubro de 1991. O Primeiro-Ministro era o Dr. Aníbal Cavaco Silva e foi durante o XI Governo Constitucional que foi publicado o Decreto-lei nº 286, de 29 de Agosto que estabelece a organização curricular dos ensinos básico e secundário. Este Decreto é comummente designado o Decreto da "Reforma Curricular de Roberto Carneiro".

[344] DRE: Direcções Regionais de Educação.

[345] DREL: Direcção Regional de Educação de Lisboa.

um Ministro jovem, na altura tinha quarenta e poucos anos, e tenho de memória e de imagem…, a memória de um homem sereno, muito seguro das suas convicções, até às vezes muito teimoso, no bom sentido do termo, muito contomaz (?) na defesa das suas ideias, o que é bom quando as ideias são boas. Quando as ideias são más, não é tão bom… E que tinha, de facto, um sentido de liderança muito forte, de todo o Projecto Educativo.

Portanto, o Vasco da Gama é João Nabais, deve-se-lhe a ele toda a ideia da criação, a ideia da inspiração, (…) o modelo pedagógico e toda a liderança, e deixou a sua marca indelével no colégio" [346].

Efectivamente, João Nabais foi adepto da Reforma de Roberto Carneiro e o colégio Vasco da Gama surge, nesse contexto, exemplo de uma escola modelo da possibilidade de exequibilidade e operacionalização dos princípios subjacentes a esta Reforma.

A sua adesão surge-nos também, de forma explícita, nos artigos que redigiu para o jornal Correio da Manhã, nos quais além de evidenciar a concordância relativamente a esta Reforma, aproveitou também para dar visibilidade à filosofia pedagógica e aos currículos próprios do colégio. Salientamos, a título de exemplo, o seguinte artigo de opinião:

" Solução, remédio, medidas para enfrentar o monstro?

- A mudança radical da atitude dos mestres, convencendo-os, de uma vez para sempre, de que o seu papel não é o de «apontar signos», não é principalmente o de distribuir às mãos cheias significantes, mas o de ajudar e orientar os alunos na aquisição, por si próprios, dos significados ou conceitos que constituem o saber.

Por outras palavras: O grande papel do professor é o de orientar e ajudar o aluno a construir «situações de aprendizagem», que permitam ao aluno descobrir e adquirir por si próprio todos os elementos necessários à elaboração dos conceitos, constitutivos do saber.

Urge acabar de vez com a ilusão de que estes têm que passar da cabeça do professor para as dos alunos, veiculados pelos signos ou significantes. Urge convencer os professores, pelo menos os que actuam nos ciclos de escolaridade obrigatória, de que o princípio fundamental de uma pedagogia actualizada é o de «aprender em situação», é o de proporcionar aos alunos autênticas «situações de aprendizagem», onde eles descubram e adquiram o saber por si próprios.

A elaboração de um conceito é um acto pessoal, tal qual a concepção de um novo ser humano. Estas duas palavras têm a mesma origem, o mesmo étimo: o verbo latino concepiere. Concepção: acção de conceber: conceito (de conceptum): concebido.

[346] Cf.: ID 7 (Anexo em suporte Cd).

Para adquirir um conceito, o aluno tem de o conceber na sua mente, tem de o elaborar a partir de imagens concretas, fornecidas pelos sentidos.

E para que estas imagens cheguem aos centros nervosos, e aí fiquem disponíveis para a elaboração ou concepção de conceitos, é indispensável que o aluno as tenha adquirido por si próprio, que as tenha tomado da realidade.

É esta acção pessoal de tomar, de agarrar para si, através dos sentidos, que está subjacente ao étimo latino do verbo aprender: «apprehendere». Ad + prehendere: prender, tomar para si, agarrar da realidade as imagens concretas que, levadas aos centros nervosos, vão permitir a concepção ou elaboração dos conceitos.

E esta via de elaboração de conceitos é única, não existe outra, ao contrário do que pensam tantos mestres: um conceito nunca poderá passar directamente da cabeça do professor para a do aluno, através dos signos ou significantes da verborreia magistral. As palavras do mestre são incapazes de veicular um conceito, da mesma forma que as palavras ternas, trocadas na intimidade conjugal, são incapazes de veicular os elementos genéticos necessários para a concepção de um novo ser humano.

A concepção é um acto pessoal, que não pode ser substituído por palavras. Estas poderão servir, quando muito, de estímulo, para provocar a união das duas células germinais. Se estas faltarem, não há palavras, por mais ternas que sejam, que consigam a concepção de um ser humano.

As palavras do professor poderão servir também de estímulo para provocar, nos centros nervosos de cada aluno, o processo de elaboração (abstracção) das imagens concretas, donde nascerá o conceito. Mas se estas imagens faltarem, se não existirem nos centros nervosos dos alunos, não haverá verborreia magistral que consiga a elaboração, a concepção de um conceito na mente do aluno.

Tem que ser o próprio aluno a adquirir, a agarrar, a tomar para si, numa situação concreta de aprendizagem, as imagens visuais, auditivas, tácteis, etc… que, levadas aos centros nervosos, permitirão a elaboração dos conceitos constitutivos do saber.

É a isto que se chama «aprender em situação». E são estas «situações de aprendizagem» que a criatividade de cada professor terá que imaginar e proporcionar aos alunos, ajudando-os e orientando-os na montagem e construção dessas situações e calando-se depois e quase se apagando discretamente, para permitir aos alunos as suas descobertas pessoais. A alegria contagiante destas descobertas, a euforia de cada aluno que, por si, vai descobrindo o saber, serão a grande e melhor recompensa para o professor.

E no fim de todo este processo de «aprendizagem em situação», o mestre terá sempre uma palavra a dizer: indicará, apontará aos alunos os signos, as palavras «técnicas», características da disciplina, para exprimir os conceitos que os alunos descobriram por si próprios; e dialogará com eles sobre a melhor forma de chegarem a uma síntese de todo o trabalho feito.

Para que o professor dê este salto, de «ensinante» ou «distribuidor de signos» para «orientador» da aprendizagem dos alunos, é indispensável que seja também «invertida a lógica do sistema» da sua formação, nas instituições que têm a seu cargo esta alta responsabilidade"[347].

Além de estar de acordo com as mudanças de perspectiva que se vislumbravam, no sentido de valorizar o desenvolvimento de competências em detrimento da mera aquisição de conteúdos, João Nabais considerava também que era essencial a aposta, por parte dos professores, numa formação ao longo da vida.: *"ora a Escola é o professor. Quem diz actualização da Escola, pretende significar actualização do professor"*[348], *"«O problema dos professores – afirmou o actual Ministro da Educação, pouco depois de tomar conta da sua pasta – é um problema nevrálgico e central da problemática educativa. Não vamos, de facto, conseguir fazer a Reforma Educativa, nem reabilitar o sistema, sem a empenhada motivação dos professores e sem a promoção qualitativa do trabalho docente. É na sala de aula, é na relação entre o professor e o aluno, que se vai jogar o êxito ou o inêxito da Reforma. Isto não se resolve com um despacho ministerial ou um decreto-lei. (…) O meu objectivo é alterar a qualidade objectiva da Educação, na sala de aula. E aí o professor é o eixo fundamental dessa reforma»"*[349].

Uma intervenção pragmática de pessoas carismáticas, como João Nabais, contém um optimismo e uma energia tão positivos que, apesar de algum cepticismo ou, talvez, desencanto vigente em muitos educadores da actualidade, não deixam de ser referências e fonte de inspiração enquanto esperança de regeneração pessoal e social através da educação, bem como fonte de dignificação da tarefa de ensinar.

[347] Correio da Manhã, Ano XII, nº 4060, 7 Jun 1990, NABAIS João, *Para uma Aprendizagem de sucesso escolar, 1 – Insucesso Escolar, Como enfrentar o «Monstro» (III),* p. 2.
[348] Correio da Manhã, Ano XII, nº 4064, 11 Jun 1990, NABAIS João, Para uma Aprendizagem de sucesso escolar, 1 – Insucesso Escolar, Uma Tríplice Actualização (V), p. 2.
[349] Correio da Manhã, Ano XII, nº 4060, 7 Jun 1990. NABAIS, João, *Para uma Aprendizagem de Sucesso Escolar; 1 – Insucesso Escolar; Como Enfrentar o «Monstro» (III),* p. 2.

Como pressentindo o fim que se avizinhava, no mês de Outubro, João Nabais publicou o livro «*ASAS CORTADAS*» referindo, no prefácio, tratar-se de uma *"Explicação e síntese bem expressivas de tantas iniciativas prometedoras, mas goradas!"* [350].

A 10 de Dezembro de 1990, reassumiu, de novo, a direcção do Colégio Vasco da Gama, mas, desta vez, apenas com o Dr. Inácio Casinhas[351], vindo a falecer cinco dias depois, no dia 15 de Setembro de 1990.

Apesar de se encontrar doente há já algum tempo, pois havia-lhe sido diagnosticado um cancro numa perna, João Nabais não se encontrava totalmente preparado para partir, pois tinha, ainda, planos e projectos para concretizar. Havia adquirido uma casa, na Ericeira, onde instalara um escritório repleto de livros junto a um terraço que havia mandado fechar, com vidros, para aí ter o seu refúgio e se poder dedicar à escrita, tarefa que lhe era grata e que a vida não lhe havia permitido exercer a tempo inteiro. Mas a morte não quis esperar…

"Quando vires desabrochar timidamente um botão [de rosa], lembra-te dos teus anos tímidos de criança: - Eras uma promessa de bem a desabrochar num sorriso de esperança.

Quando admirares o encanto de uma rosa, pensa no que fizeste do encanto da tua mocidade: - Desvias ter sempre em tua alma a sua frescura, na tua vontade o seu vigor, no teu coração o seu viço primaveril.

Quando chorares as rosas que murcham, e as vires, inclinando-se para a terra, deixar cair, lentamente, as pétalas descoloridas num desfolhar de saudade, pensa que também tu um dia…"[352]

Em 1991, apesar do desaparecimento do seu fundador, o colégio continuou a abarcar um número, cada vez maior de alunos tendo, um ano após a sua morte, 1282 alunos[353].

Em 1992, no dia 20 de Maio foi conferida a João Nabais, a título póstumo, a Menção honrosa no grau de *Diploma de Mérito Pedagógico*, atribuída pelo Sr. Ministro da

---

[350] Esta obra consiste numa compilação de artigos que escrevera para o semanário «*Correio Elvense*», entre 1942 e 1944. Os artigos foram pesquisados, na Biblioteca de Elvas, por amigos que o quiseram presentear e homenagear com essa surpresa, tal como ele refere numa página de Agradecimentos, no final da obra: "À excepção do último, todos os trabalhos incluídos neste volume, foram publicados no semanário Correio Elvense, de 1942 a 1944, de que era director o saudoso Amigo Domingos Lavadinho, substituído, no último anos, pelo igualmente saudoso Amigo e companheiro de luta Dr. Mário Cidrais". O último capítulo contém um texto proferido por João Nabais, numa sessão de despedida, em sua honra, que teve lugar em Elvas: "Texto inédito da Conferência pronunciada em Janeiro de 1944, no Salão Nobre da Biblioteca «Públia Hortênsia», de Elvas, a convite da Câmara Municipal", Cf.: *Asas Cortadas*, Meleças, 7 Out 1990 p. 103.

[351] Cf.: Averbamento ao Alvará nº 1602: "Por despacho de 10 de Dezembro do ano findo, foram João Nabais e Inácio Gonçalves Rodrigues Casinhas autorizados a exercerem as funções de directores deste estabelecimento de ensino (…) Direcção-Geral dos Ensinos Básico e Secundário, em 18 de Janeiro de 1991".

[352] Correio Elvense. Ano XLIV, (14º da 2ª série), nº 701, 14 Maio 1944. João, o Presbítero, «*Roseiral em Flor: Falando com elas…*», p. 6.

[353] Cf.: Averbamento ao Alvará nº 1602: "Por despacho de 12 de Novembro de 1991".

Educação António Fernando Couto dos Santos, nos termos do disposto nos artigos 4º, 6º e 7º do Decreto-Lei nº 288/88, de 23 de Agosto e, no dia 19 Novembro. Também a título póstumo, foi-lhe conferida a *Medalha de «Mérito Municipal» - 1º Grau – Ouro*, atribuída pelo Sr. Presidente da Câmara de Sintra, Dr. Rui Manuel Ribeiro da Silva, pela prestação ao Concelho de Sintra e ao País, no campo da pedagogia e na formação dos jovens, relevante serviço, digno de reconhecimento e muito apreço: pela Presidência da Câmara Municipal de Sintra, nos termos do artigo 16º do Regulamento de Medalhas do Concelho de Sintra. Reunião de 92/11/19, Doct.º agendado com o nº 16/48.

O seu nome foi atribuído à avenida onde se situa o Colégio Vasco da Gama e, à entrada deste, encontra-se o seu busto, em bronze, para que a sua presença não seja esquecida.

Na terra que o viu nascer, Aldeia do Bispo, no concelho do Sabugal, além da sua campa, existem também uma rua e um outro busto, em bronze, executado por Barata Feio, Professor da Escola Superior de Belas Artes do Porto. Nesta aldeia do distrito da Guarda, João Nabais concretizou a realização de mais um sonho: a criação, na sua terra natal, de um lar para idosos, o Lar de Santo Antão.

Não se havendo esquecido das origens e atento às necessidades e carências dos idosos, zelou para que as gentes da sua terra pudessem ter um final de vida mais acolhedor e harmonioso. Para tal, contou com o apoio do então Presidente da Assembleia da República, Dr. Leonardo Ribeiro de Almeida e da então senhora Secretária de Estado da Família, Dra. Teresa Costa Macedo, que estiveram presentes, na cerimónia de lançamento da Primeira Pedra. [354]

[354] *Boletim Informativo Lar de Santo Antão*, n.º 2, 10 Ago 1980.

8 METODOLOGIA INOVADORA – MATERIAL CUISENAIRE

"O misterioso não é o invisível; é o visível"[355].

Tão importante como o desenvolvimento cognitivo é o desenvolvimento humano. O caminho que conduz à liberdade e à autonomia passa pela compreensão da realidade que nos cerca e por enfrentarmos os desafios.

Questionar é uma ferramenta muito poderosa e pressupõe pretender dissecar um problema sob diversos ângulos até atingir a sua compreensão. A humildade, para perguntar o que não se sabe e para querer aprender, é sinónimo de inteligência. Quem pensa que já sabe o suficiente não evolui, além de que, desenvolver a curiosidade intelectual, prestar atenção às pequenas coisas, que se cruzam no nosso caminho, é um desafio que dá sentido à vida.

Nesse sentido, João Nabais procurou alertar que o principal objectivo da Educação é ensinar as crianças a pensarem e não a decorarem informações que muitas vezes não compreendem nem relacionam. Promover a curiosidade dos mais novos implica despertar-lhes a imaginação, ensinar-lhes o valor das palavras, levá-los a interrogarem-se para serem capazes de formar a sua própria opinião.

Da fase dos porquês, na infância, à curiosidade intelectual própria da adolescência e da idade adulta, a interrogação é o fio condutor, o mecanismo base do pensamento.

Aprender a pensar decorre, indubitavelmente, da capacidade de observação, apesar de esta aptidão nem sempre ser desenvolvida desde cedo, nem constituir uma prioridade nos currículos escolares.

Um dos grandes problemas com que se confronta a sociedade contemporânea é, entre outros, a estreiteza de horizontes, a falta de tempo ou de vontade para descobrir e interpretar o que se passa em seu redor. Por outro lado, um ambiente altamente competitivo em que se valoriza o talento técnico em detrimento do raciocínio e impera a mentalidade pragmática e imediatista é pouco favorável ao pensamento.

Somos talvez vítimas dos "sinais dos tempos" mas não estamos isentos de responsabilidades, já que, em muitas circunstâncias aceitamos passivamente os paradigmas

[355] ALVES, Rubem (2004), *ob. cit.*, s/p.

sociais e culturais que nos são impostos. Quem pretende "sair do rebanho" e usar a cabeça, remar contra a corrente, pôr em causa as ideias dominantes e os preconceitos vigentes, depara-se com um desfio que exige, frequentemente, um espírito de missão.

É comummente aceite que "o resultado final da aprendizagem para os humanos é a inteligência. Independentemente da forma como a definimos, o facto é que ter um cérebro maior ou mais células nervosas por centímetro cúbico não basta. (…) A solução para nos tornarmos mais espertos é fazer crescer mais conexões sinápticas entre as células nervosas e não perder conexões já existentes. São as conexões que nos permitem resolver problemas e compreender os factos.

Qual a percentagem da área física do cérebro que utilizamos? Num dia normal, a maioria das áreas são utilizadas, uma vez que as funções estão distribuídas por todas elas. Além disso, têm vindo a adaptar-se ao nosso estilo de vida desde o dia em que nascemos. (…) No mundo real, o seu cérebro é feito para si.

Mas numa base teórica e matemática, a história é muito diferente. Está estimado que utilizamos menos de um por cento da capacidade de processamento projectada no nosso cérebro. (…) O nosso cérebro é, de facto, um grande milagre. O encéfalo é o que temos; a mente é o que ele produz. Por outras palavras, a «mente» não é um objecto, é um processo.

Poderá esta conectividade neuronal potencial ser responsável pelos chamados comportamentos de «génio» em alguns indivíduos? Ainda não sabemos. (…) Poderíamos nós engendrar o desenvolvimento de novos Albert Einstein, Maya Angelou, Amadeus Mozart, Martha Graham ou Bill Gates?

Finalmente, se é a aprendizagem aquilo que valorizamos, então deveríamos atribuir tanto valor ao processo de aprendizagem quanto ao seu resultado. O nosso cérebro é altamente eficaz e adaptável. O que garante a nossa sobrevivência é a adaptação e a criação de opções. Uma sala de aula tradicional diminui as nossas estratégias de pensamento e opções de resposta. Os educadores que insistem numa só abordagem e na «resposta certa» estão a ignorar aquilo que manteve a nossa espécie viva por tanto tempo. Os seres humanos sobreviveram por milhares de anos por experimentarem situações novas, e *não* por obterem sempre a resposta «certa», «experimentada» e «verificada». Tal não é saudável para o desenvolvimento de um cérebro esperto e adaptável. (…) Uma educação de qualidade incentiva a exploração de formas de pensar alternativas, respostas múltiplas e conclusões criativas"[356].

[356] JENSEN, Eric, *ob.cit.*,pp. 33-34.

Conclusões deste tipo são, actualmente, credibilizadas pelo crescente desenvolvimento das neurociências cujas descobertas permitem a aquisição de conhecimentos profundos e surpreendentes sobre o cérebro e a aprendizagem. As descobertas no campo das neurociências permitem agora ser possível uma, cada vez melhor, compreensão da fisiologia do cérebro, mediante o recurso a tecnologias sofisticadas como máquinas de Tomografia de Emissão de Positrões e de Ressonância Magnética sendo possível, com as mais sofisticadas, as de modelo Ressonância Magnética Nuclear, medir a sequência do pensamento através de áreas muito restritas do cérebro.

No entanto, a problematização e o questionamento acerca da funcionalidade de diversos modelos educativos têm sido preocupações recorrentes com que se têm debatido os pedagogos ao longo dos tempos, tendo os pedagogos de finais do século XIX e da segunda metade do século XX tido especial influência nas tendências psicológicas da actualidade, apesar de o paradigma do currículo estandardizado ter continuado a ser o paradigma dominante. Este modelo educativo, considerado o modelo tradicional, desenvolvido na sequência da Revolução industrial e popularizado durante grande parte do século XX devido à massificação da população escolar, valorizava competências de carácter considerado social, política e economicamente pragmático e funcional, como a obediência, a ordem, a unidade e o respeito pela autoridade.

As novas abordagens pró-activas, baseadas nas descobertas da psicologia genética, experimental e psicanalítica e valorizadas pela pedagogia moderna, apesar de constituírem, no terreno, meros nichos residuais de inovação, constituíam um avanço significativo em termos de desenvolvimento de uma consciência de humanidade. Tratava-se do sonho de um Homem Novo e como um sonho, ao tornar-se pensamento, se transforma em energia, o ideal deste Homem-Novo consciente para alguns, foi lentamente penetrando, também, no sub-consciente de outros e passou, cada vez mais, a fazer parte do inconsciente colectivo de milhares de homens e mulheres do século XX: “A vetusta figura do mestre-sábio que do seu estrado abarcava de um só golpe toda a classe e cuja voz se impunha sobre uma plateia uniforme, indistinta e rotinada nos silêncios dilatados, deveria sair de cena quando o saber pedagógico lhe afirmasse que ele não poderia razoavelmente continuar a fixar a sua atenção sobre o valor do ensino em si mesmo, considerado em abstracto como um absoluto, esquecendo-se tanto das qualidades receptivas de cada aluno quanto da sua própria personalidade. Teria portanto de mudar e aprender também ele a divisar uma a uma as unidades da sua classe e a tratá-las como existências individuais que efectivamente eram. (…)

Nesses termos, a criança deixava, também ela, de poder conceber-se como a espectadora-recipiente para se ver idealizada enquanto participante activo na elaboração dos próprios conhecimentos que lhe eram administrados. Todo o cenário escolar teria então de se transformar em nome de uma lógica de trabalho inteiramente dependente da mundividência particular de cada um dos pequenos actores"[357].

Aquilo que para os pedagogos do primeiro quartel do século XX era considerado, segundo Jorge Ramos do Ó, «uma verdadeira revolução coperciciana», mercê do desenvolvimento da psicologia e da pedagogia, começou a despertar um interesse crescente em muitos pedagogos, sobretudo a partir da segunda metade do século XX. Nas décadas de 50 e 60, "a teoria sobre o comportamento humano dominante era influenciada pelas doutrinas dos psicólogos John Watson e B. F. Skinner. As suas teorias behavoristas defendiam algo como: «Podemos não saber o que se passa no interior do cérebro, mas somos capazes, com certeza, de ver o que se passa no exterior. Vamos medir os comportamentos e aprender a modificá-los com reforços comportamentais. Se nos agradarem, recompensamo-los, se não, castigamo-los.» Tendo em conta os conhecimentos da época acerca do cérebro, esta abordagem fazia algum sentido.

Recentemente, começou a emergir um novo paradigma. A história provavelmente registará que o seu início se deu nas últimas décadas do século XX. A tecnologia abriu o caminho até esta mudança de paradigma; alterou o nosso modo de pensar, viver e aprender. Nos anos 70, 80 e 90, expressões como «superaprendizagem» e «aprendizagem acelerada» conheceram um uso generalizado, à medida que a Era da Informação desabrochava"[358].

Neste contexto, João Nabais surge-nos como um homem atento às problemáticas suas contemporâneas e como fazia parte intrínseca da sua personalidade, ser um transformador de pessoas, tornou-se inevitável a sua adesão, inclusão e participação no espírito do seu tempo. Assim, "onde a escola tradicional viu esforço, atenção forçada, pressão externa, disciplina imposta, a Educação Nova encontrava agora *interesse*. Direcção e controle seriam as palavras mágicas da primeira; liberdade e iniciativa as da outra (…) na escola do futuro existiria uma identificação absoluta entre o facto a ser aprendido ou a acção a ser praticada e o actor que nela se encontrava implicado. A educação seria aí uma reconstrução contínua da experiência, a vida mesma, e já não como anteriormente uma preparação para a vida futura (…) Tomar como base o impulso vital da criança significava, desde logo,

[357] Ó, Jorge Ramos - *O Governo de si mesmo: Modernidade Pedagógica e Encenações Disciplinares do Aluno Liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX*), Lisboa: Ed. Educa, 2003, p. 139.
[358] JENSEN, Eric, *ob. cit.*, p. 12.

partir das suas *actividades manuais* e *construtivas* (…) *Learning by doing*, passou a afirmar-se aos quatro ventos"[359].

Foi com base numa filosofia psicopedagógica que João Nabais, decidiu investir na aposta construtivista de utilização do lúdico no processo de ensino-aprendizagem. A introdução, no seu colégio, da metodologia Cuisenaire-Gattegno para a aprendizagem da Matemática, ao nível do Primeiro Ciclo do Ensino Básico e, posteriormente, após a verificação da eficiência da mesma, a respectiva divulgação, pelo país, foi um dos seus legados mais notáveis.

"A primeira tentativa para a actualização do ensino da Matemática em Portugal, data de 1961, quando o material CUISENAIRE foi experimentado, pela primeira vez, no Colégio Vasco da Gama (Meleças-Sintra), sob a orientação pedagógica do DR. JOÃO NABAIS, tendo os resultados ultrapassado toda a expectativa. (…) Posteriormente, o Dr. J. A. Nabais introduziu algumas modificações no material Cuisenaire, de forma a torná-lo um instrumento mais adequado para a fundamentação da Matemática na Teoria dos conjuntos"[360].

O sucesso destes materiais, no âmbito da aprendizagem da Matemática, foi um incentivo para João Nabais prosseguir investigações da carácter didáctico/pedagógico, para em outras disciplinas poder, de igual forma, proceder a um tipo de aprendizagem construtivista. Consideramos importante realçar a utilização pedagógica destes materiais: "Se é certo que estes materiais podem ser utilizados em «demonstrações» feitas pelo professor, bom será lembrar que eles foram concebidos principalmente como instrumentos de investigação e descoberta nas mãos dos alunos"[361]. O professor era destronado do seu papel de *magister dicit*. Não lhe caberia apenas a tarefa de ensinar. "Este abuso do método expositivo tem como consequência o verbalismo, o saber livresco, o «empinanço» (…). Os alunos, que cada vez sabem menos – e muitos deles nem querem «saber», porque se recusam a saber! – acabam por «desligar» ao fim de dez ou quinze minutos de «exposição magistral». Num inquérito, realizado por nós entre alguns milhares de professores e alunos, verifica-se que a maioria dos alunos passa boa meia hora «desligada» da «exposição» do professor, em cada aula. No final do dia serão três horas perdidas, durante as quais não só não aproveitaram nada, como até «aprenderam» a desinteressar-se, a não ligar ao que o professor diz.

[359] Ó, Jorge Ramos, *ob. cit.*, 144.
[360] NABAIS, João António - *À Descoberta … dos números inteiros com os CUBOS-BARRAS DE COR e com o CALCULADOR Multibásico*, Évora: Ed. Educa, s/d, s/p.
[361] *Idem*, p. 118.

Esta aprendizagem do desinteresse e do «não ligar» tem sérias repercussões não tanto nas pautas de avaliação como principalmente na personalidade de cada aluno.

Na escola, lugar onde todos deviam aprender a aprender, muitos aprendem o desinteresse, a preguiça, o tédio, o «não te rales». Aprendem a não aprender. Aprendem que é possível passar os dias, os meses, os anos, a vida a não fazer nada, a não produzir o menor esforço!"[362] .

As aulas seriam, assim, uma espécie de laboratórios, como João Nabais explicitamente propunha: "É tempo de a Escola de hoje mudar radicalmente de perspectiva (…). É mais que tempo de deixar de ser a monótona fábrica de papagaios, onde se esbanja um tempo precioso e se asfixiam e estiolam as capacidades de tantos alunos, com um verbalismo estéril e balofo.

Como se compreende que noutros sectores, a Humanidade tenha progredido tanto, alterando tão profundamente o modo de vida de cada um, e que só a Escola, que devia ser o motor desse progresso, tenha ficado alheada a ele, recusando-se teimosamente a progredir, a actualizar-se, a ponto de o meu velho professor de Pedagogia afirmar humoristicamente que se um dia a rotina tivesse de ser banida da face da terra, encontraria refugio em muitas salas de aula É mais que tempo de a escola abandonar a perspectiva primitiva e artesanal de «apontar signos», para se situar na perspectiva de um autêntico laboratório de aprendizagem"[363].

Cada aluno seria, então, objecto de uma observação e análise quantitativa de comportamentos e aferição das aprendizagens, exercendo uma aprendizagem autónoma e de respeito pelo seu ritmo individual. "*Se a Psicologia nos diz que somos diferentes uns dos outros; e a Pedagogia insiste em que a aprendizagem deve ser personalizada, isto é, adaptada às capacidades e ao ritmo de trabalho de cada um; - como será isto possível dentro da actual estrutura de um mesmo programa para todos em cada ano*"[364].

Neste contexto, os jogos surgem como instrumentos que, usados de forma pedagógica se podem tornar meios privilegiados de aprendizagem. Por serem perspectivados de uma forma lúdica, acabam por ser considerados actividades mais interessantes e apelativas, promotoras de uma maior motivação e participação por parte dos alunos, sobretudo dos mais jovens.

---

[362] "Correio da Manhã", Ano XII, nº 4055, 2 Jun 1990. NABAIS João, *Para uma Aprendizagem de sucesso Escolar. 1 – Insucesso Escolar. Falência de um Sistema de Ensino (I)*, p. 2.
[363] "Correio da Manhã", Ano XII, nº 4062, 9 Jun 1990. NABAIS João, *Para uma Aprendizagem de Sucesso Escolar. 1 – Insucesso Escolar. Aprender a partir da Realidade*, p. 2.
[364] "Correio da Manhã," Ano XII, nº 4055, 2 Jun 1990. NABAIS, João, *Para uma Aprendizagem de Sucesso Escolar. 1 – Insucesso Escolar. Falência de um Sistema de Ensino (I)*, p. 2.

Sob a aparência de uma brincadeira, os jogos promovem o desenvolvimento de competências cognitivas, físicas, afectivas e sociais. "A dimensão lúdica faria o sujeito refluir sobre si, num trabalho articulado corpo-espírito, e que o levava ainda a conseguir assimilar o mundo que o rodeava. As exigências da individualização na escola pareciam consubstanciar-se também nestoutro exercício. Seria com efeito por intermédio do jogo que a criança tinha a possibilidade de *«afirmar o seu carácter pessoal»* no interior da instituição escolar. Para isso, era colocado à sua mercê todo um aparato de objectos e situações que lhe iria permitir mostrar-se como uma «verdadeira máquina de associação» de ideias. E também a modelar-se a si própria, criando nessa interacção os seus centros de interesse particulares. (…).

Os psicólogos identificaram várias modalidades da vida psíquica que teriam origem no objecto mental do jogo e nas suas oscilações internas e externas, sintetizando-as numa correspondência homóloga dos seguintes dualismos: do corpo e do espírito; do eu e do não-eu; do verdadeiro e do falso. O sujeito seria assim conduzido pela prática lúdica à interiorização do sentido da substância ontológica, da reflexão e do julgamento e sempre de uma forma progressiva. Tinha aí portanto o seu passaporte para a vida social"[365].

Tal como na vida, também nos jogos se torna necessário haver orientação e é, neste aspecto, que o papel do professor se torna indispensável. O professor passa a funcionar como um árbitro, expondo as regras, orientando e apoiando os papéis de cada aprendente dentro do jogo, podendo, se achar conveniente, recompensar as atitudes positivas e recriminar as negativas.

O recurso a actividades lúdicas é tão antigo quanto a humanidade e a sua utilização não se tem limitado apenas à esfera do lazer e do prazer. Vários investigadores têm-se dedicado à investigação e ao estudo do enorme potencial contido nos jogos. Piaget e Vygotsky defendem o recurso aos jogos como factor de aprendizagem e desenvolvimento, na medida em que são uma fonte de enorme potencial para os mais novos, por constituírem autênticos simulacros da vida real, com as suas regras, estratégias e metas a atingir. "Fora de dúvida, era por intermédio deste processo que se começava a resolver o problema maior da adequação funcional do real ao *eu* e da necessária acomodação deste àquele. Foi esta operação que Piaget procurou inteligibilizar quando referiu que o jogo simbólico constituía o pensamento individual na sua forma mais pura, permitindo, pelo seu conteúdo próprio, fazer desenvolver o *eu* e os seus desejos, mas num contexto já inteiramente distinto do

[365] Ó, Jorge Ramos, *ob. cit.*, pp. 142-143.

estabelecido pelo pensamento racionalista que procedia à socialização da criança adaptando-a a uma realidade externa composta de verdades comuns e universais. (…) … verdade e ficção alimentavam-se mutuamente neste instrumento de produção da identidade pessoal"[366].

Por outro lado, uma vez que estão protegidos pela ilusão da ficção e da fantasia, tornam-se espaços de ensaio e treino de capacidades e competências cognitivas, motoras, afectivas, emocionais e sociais. Jogar acaba por ser um prazer para as crianças que, sem se aperceberem, estão a aprender a crescer dado que estes são instrumentos preciosos de estímulo ao raciocínio, seja este de natureza lógica, dedutiva, matemática, de associação, de memória ou de análise. Todos estes estímulos se traduzem, embora de formas diversificadas, em autênticos treinos da mente.

Refere a esse João Nabais: "*Os chamados métodos tradicionais deram as suas provas. O elevado número de alunos, que fracassam, por exemplo, em Matemática, depõe contra o método utilizado. - «Método» quer dizer «caminho». Se tantos se perdem e inutilizam neste «caminho» tradicional, não é, certamente por falta de aptidão para a Matemática. Será, talvez porque, em vez de os levarem por um «caminho» (método) seguro, suave, agradável, os empurram para dentro de um labirinto, donde não conseguem sair e onde se perdem.*

Em vez do labirinto para o saber, dá-se o labirinto da confusão, que gera o fracasso. A elevada percentagem de alunos falhados em Matemática, por exemplo, de norte a sul do país, em cada ano lectivo, impõe o abandono urgente de tais métodos, ou melhor, de tais labirintos. (…) Uma escola embalada na letargia rotineira da pedagogia tradicional não faz sentido: é um contra-senso na era da Tecnologia" [367].

É importante, também, não esquecer que os jogos não proporcionam apenas desenvolvimento intelectual mas, simultaneamente, o de competências motoras que estão a ser trabalhadas enquanto se joga e que convém não negligenciar. Apesar de existirem, no entanto, jogos específicos para o desenvolvimento dessas competências motoras, designadamente, a coordenação, a resistência, a força, a flexibilidade e o equilíbrio e a familiaridade com as noções de espaço, tempo e ritmo.

[366] Ó, Jorge Ramos, *ob. cit.*, p. 142.
[367] "Correio da Manhã", Ano XII, nº 4064, 11 Jun 1990. NABAIS João, *Para uma Aprendizagem de Sucesso Escolar. 1 – Insucesso Escolar. Uma Tríplice Actualização,* p. 2.

Além disso, jogar é ainda considerado, como já pudemos verificar, um laboratório de relações humanas. Reflectir sobre as potencialidades pedagógicas que os jogos proporcionam, implica também um percurso por um conjunto de espaços e situações que promovem e despoletam emoções, afectos e relações interpessoais e sociais diversificadas. Quando se assume a qualidade de jogador, não são apenas as capacidades e competências do corpo e da mente que estão em causa, mas também os aspectos psicossociais, em que se cria uma espécie de laboratório para testar e treinar aspectos emocionais e relacionais importantes. Apesar de se poderem aplicar a todas as faixas etárias, estes aspectos assumem contornos diferentes conforme se trate e crianças ou de adultos. No caso das crianças, os jogos funcionam como uma espécie de apresentação ao emaranhado de relações sociais e à existência de uma estrutura social organizada.

Ao jogar, as crianças fazem esforços de adaptação a uma organização de grupo, o que implica, sempre, o cumprimento de regras e, eventualmente, a existência de equipas e adversários. Esta organização acaba por se assemelhar aos mecanismos em vigor na teia real de relações sociais e inter-pessoais do dia-a-dia.

Uma vez que o ser humano é um animal social por natureza, os jogos acabam por funcionar, nos primeiros anos de vida e ao longo da infância, como uma forma de experimentação, assimilação, gestão de emoções e adaptação às regras de funcionamento colectivo. Os jogos tornam-se, assim, um simulacro da realidade social, com as suas regras, limites e hierarquias, onde as crianças aprendem, por um lado, a aceitar os seus limites e a lidar com a frustração e, por outro, a regozijar-se com a vitória, o que reforça a sua auto-estima e níveis de confiança.

Segundo Jorge Ramos do Ó: "os psicólogos do século XX iriam (…) atestar o princípio segundo o qual o jogo é, não apenas o primeiro, mas também o mais importante instrumento a que a criança recorre para se desenvolver, afirmando que a característica da infância é a brincadeira e que o jogo-brincadeira é indispensável à nutrição da infância. Liberdade de iniciativa e actividade espontânea informavam plenamente esta situação socializadora. (…) Seria porém necessário esperar pelas primeiras décadas do século XX para que os jogos fossem efectivamente apresentados como o recurso mais adequado do auto-desenvolvimento infantil. Aparecem então quer como um agente da satisfação das necessidades da criança quer como, igualmente, de preparação para as situações a que ela iria fazer face no futuro" [368]. Assim, os jogos cumprem as suas funções lúdicas, mas

[368] Ó, Jorge Ramos, *ob. cit.*, pp. 140-141.

também de espaço de trabalho sobre competências afectivas, emocionais e relacionais, nas quais as crianças devem ser orientadas no sentido de as desempenharem com educação (saber ser e saber estar), espírito de equipa, determinação na prossecução de objectivos, mas também como meio se entrada de emoções, seja a adrenalina do prazer de jogar, a resolução de conflitos com os adversários, seja o treino da paciência e serenidade.

Refere a propósito do material cuisenaire a senhora D. Fátima Casinhas, professora durante mais trinta anos no Colégio Vasco da Gama:

"Vim trabalhar para o Colégio Vasco da Gama com dezanove anos. Tinha acabado o curso do Magistério Primário em Portalegre e tinha concorrido ao Baixo Alentejo, quando tive este convite do Dr. João António Nabais para vir trabalhar para aqui. Nunca mais me há-de esquecer eram dois contos cama e mesa. Portanto, há cerca de quarenta anos. (…) Eu cheguei aqui ao colégio em fins de Setembro e em Setembro realizava-se um curso no Porto. E foi com essa condição, quando o Dr. João António Nabais me telefonou a convidar disse logo: «*E vai assistir ao curso do Porto*» (…).

Eu vim em Setembro de 62 e nas férias da Páscoa tive um convite para vir aqui a Meleças que se realizava o primeiro curso de Matemática em Portugal, com o método inovador que era o Cuisenaire. (…) O curso foi orientado pelo, por um matemático espanhol, o Dr. Gattegno. Assistiram cerca de 135 professores de todo o país. Açores e Madeira e foi orientado por ele, em espanhol. Foi realmente muito difícil, mas se calhar para nós, professores do 1º ciclo, (…) mas havia pedagogos, havia inspectores, muita gente formada em Matemática. Claro e, então, o curso excedeu todas as expectativas. Não sei se alguém continuou a trabalhar com essa caixinha que era o Cuisenaire, que era composta por várias tabuinhas de madeira de várias cores (…) nós começámos a trabalhar logo (…) Foi um bocado difícil, mas nós conseguíamos rendimento dos alunos.

No entanto, o dr. Nabais, passados não sei… foram três, quatro anos, foi a uma feira em Paris e viu outras caixas que só se destinavam para os alunos brincarem. Ele quando olhou para aquele material formado por várias peças que eu hoje acho ainda se usam aqui no colégio e nalguns lados, não digo muitos, nalguns lados e ele começou a estudar, começou a investigar e viu que esse material, que com esse material poderia avançar com a Matemática e não se limitava só à actividade lúdica.

Experimentou, os alunos aprendiam com a maior das facilidades e nós éramos obrigados todos os dias a dar pelo menos um tempo e muitas vezes dois, de Matemática. Eu lembro-me muito bem que ele chegava às aulas, não batia, entrava logo e não podia ver um professor sentado porque dizia que um professor sentado estava numa forma muito

passiva. Ora, a pessoa com uma turma não pode estar sentada, porque realmente com estes materiais a pessoa tem que estar constantemente a pensar, mas também é muito gratificante porque os alunos descobrem coisas maravilhosas. E aprendem brincando, e isso é muito, muito importante.

Nós chegamos ao fim de um tempo lectivo e eles querem mais. (…) E, sem dúvida nenhuma que, com este material, os alunos criam estruturas mentais, desenvolvem a capacidade de raciocinar que é muito, muito importante e desenvolvem muitíssimo o cálculo mental. Duma maneira geral não contam pelos dedos, o que é aflitivo, porque muitas vezes, dizia o Dr. Nabais nós íamos a uma loja a Lisboa fazer compras e as pessoas que vendem estão a contar pelos dedos. Isso é uma vergonha.

E, então, ele realmente exigiu muito, muito do professor, mas tem que ser assim, porque se nós não andamos de pé a vigiar uma turma tanto na leitura, pelo menos, como na Matemática, então os alunos que estão ao fundo de uma sala o que é que estão a fazer, nós nem sabemos. Portanto, nós que temos que estar em constante actividade para conseguirmos rendimento.

E nunca mais me há-de esquecer que ele sempre dizia que «*a matéria não é nenhum bicho-de-sete-cabeças*» como diziam (…) e, se calhar, continuarão a dizer (…).

Portanto, o insucesso escolar diminuiu bastante. Mesmo aqueles alunos que têm mais dificuldade, eles conseguem trabalhar com este material. Agora claro que o professor tem que saber minimamente o que está a fazer (…).

[Os professores] queixam-se muito da falta de maturidade e eu compreendo e aceito e acho que têm toda a razão. Porquê? Porque as crianças entram para o primeiro ano muitas com cinco anos. Numa turma chegam a estar 12 a 15 com 5 anos. As crianças vão ainda fazer os 6 anos. Porque nós durante o primeiro ciclo, do primeiro ao quarto ano, *damos transporte* em diferentes bases, da base 2 à base 10 porque toda a gente sabe que nós trabalhamos diariamente na base 10. Trabalha-se sempre na base 10, contas da base 10, mas nós aqui no colégio, as crianças começam pela base dos computadores, base 2, porque nós não dizemos isto às crianças, elas descobrem. Na base 2 o que é que nós conhecemos. O zero e o um. E na base 10? 0,1,2,3,4,5,6,7,8,9. O que é que é mais fácil? É a base 2!

As crianças começando a *fazer o transporte* na base 2 e a fazer uniões de conjuntos na base 2 chegam à base 10 e compreendem porque é que é a base 10. Se começam na base 10 não compreendem. É tudo automático e a pessoa decorando as coisas esquecem e, compreendendo, até ao fim da vida nunca mais esquece.

E como eu ia a dizer, no 1º ciclo nós *damos transportes* em diferentes bases, reuniões de adições em diferentes bases, subtracções, multiplicações, tudo através dos materiais, depois abstraem claro está. Divisões por subtracções sucessivas, fracções, damos meios, terços, quartos, quintos, sextos, sétimos, oitavos, nonos, décimos. Chegam aos décimos para depois darmos as ondas de comprimento. Tem de ser assim e não é nada difícil. Só quem vê é que vê que é de uma facilidade espantosa, só que o professor tem que saber, lá está. Damos quadrados dos números, raiz quadrada até ao quarto ano, damos raízes cúbicas, factores divisores, números primos e por aí adiante etc, etc… Isto é, algumas coisas que nós fazemos durante os quatro anos; portanto a criança chega ao quinto ano com umas estruturas mentais, mesmo que a partir do quinto ano não se dêem estas matérias de uma maneira em geral.

Aí o professor depois, pelo menos no colégio, faz algumas demonstrações com ele, a criança quase já não mexe nos materiais, mas ficam lá as estruturas mentais. Essa criança nunca mais, essa criança durante a vida inteira vai ter muito mais facilidade em Matemática do que uma outra que nunca trabalhou com estes materiais. É muito, muito, muito importante (…).

Agora queria também falar de uma experiência muito engraçada. Foi na altura do Natal, quando o Eng. Roberto Carneiro era Ministro da Educação. O Dr. Nabais todos os Natais gostava muito de convidar pessoas do Ministério para ver como é que nós trabalhávamos. Sinceramente muitos professores não gostavam das visitas. Não gostavam que nós tivéssemos a aula invadida por visitas de não sei quem. A porta estva sempre aberta e o Dr. Nabais dizia que os pais podiam entrar a qualquer hora, batiam à porta e assistiam à aula sem sequer contactarem o professor primeiramente. Um ou outro professor saiu por causa disto. Ninguém gostava disso e então naquela altura…, ver as salas invadidas por pais.

Eu tive muitos pais, não me importei por já estar habituada, mas havia muitos professores que não gostavam nada e, então, o Dr. João Nabais como ia a dizer, na altura do Natal, convidava sempre pessoas do Ministério. Vinham cá ministros, secretários de estado, inspectores. Eu tenho imensas fotografias com eles todos e digo que muitas vezes já nem sei o nome deles e tenho pena de não ter assente para saber, porque isto são tudo coisas verídicas e, então, eu tinha uma turma, eu creio que era do primeiro ano, creio que não, era do segundo, porque eram alunos de 7 anos. Isto era na altura do Natal. Eles tinham que entrar com 6, creio a fazerem em Novembro; e tinha alunos bons, maus e médios,

como toda a gente tem (…) e então veio o Eng. Roberto Carneiro com a sua comitiva. Vieram aí dez pessoas, almoçaram e depois nós fomos para as aulas.

Mandámos vir os alunos e fomos para as aulas e o Dr. Nabais, ele sempre é que dirigia tudo e disse-me: «*Olhe, a Fátima comece logo por perguntar o que são factores*». Eu não concordei muito, mas nós aqui tínhamos que estar caladas porque ele é que mandava, era *eu quero, posso e mando*, embora com muitas qualidades que eu jamais esquecerei. E estavam todos sentados, estavam vários professores do colégio e alunos também e eu digo assim: «Digam lá com à-vontade», porque nessa altura já tinham à-vontade e pensei «se eles não respondem não respondem». Estão mais que habituados a responder «O que são factores». E eles responderam tudo ao contrário, não responderam bem e eu disse assim «Ai vocês não sabem? Agora vão deixar-me envergonhada diante de todas estas individualidades. O que é que eu vou dizer agora?» Só pedi desculpa. Tudo começou a rir, claro. Então o Dr. Nabais disse: «*Oh Dr. Roberto Carneiro, quer vir passar uma expressão ao quadro?*»

Ele disse: «Quero».

Se calhar, o Dr. Nabais nem esperava, mas também não se importou.

E passou uma expressão diferente do que nós estávamos habituados. E ele disse assim «Qual é dos meus…», como é que ele aí usou a expressão? Não disse da minha comitiva, como é que disse? «Qual dos meus colaboradores quer vir ao quadro resolver esta expressão?» Todos a rir, a bom rir, claro que ninguém se levantou. Então ele disse: «Pode vir aquela miúda» (…). Ela veio ao quadro mas era muito caladinha, nunca dizia nada nem punha o dedo no ar (…).

Ela veio ao quadro e então o Dr. Nabais disse-lhe: «*Olha, Ana Luísa, qual é a raiz quadrada de 25?*» Eu creio que era esta a expressão, porque eu tenho aí fotografias com a expressão escrita, «Qual é a raiz quadrada de 25?». Ela disse: «Já sei!», e resolveu a expressão.

Ficou tudo admiradíssimo. Portanto, (…) o Dr. Roberto Carneiro pôs um traço, pôs um quadrado em cima e pôs um dois, em baixo. Era assim um traço em cima de raiz quadrada de 25, 12 de 1x de oito mais cinco terços de 9. Era mais ou menos assim, se não era assim pronto. E a miúda disse logo «A raiz quadrada de vinte cinco é 5. Cinco meio de oito» e resolveu a expressão.

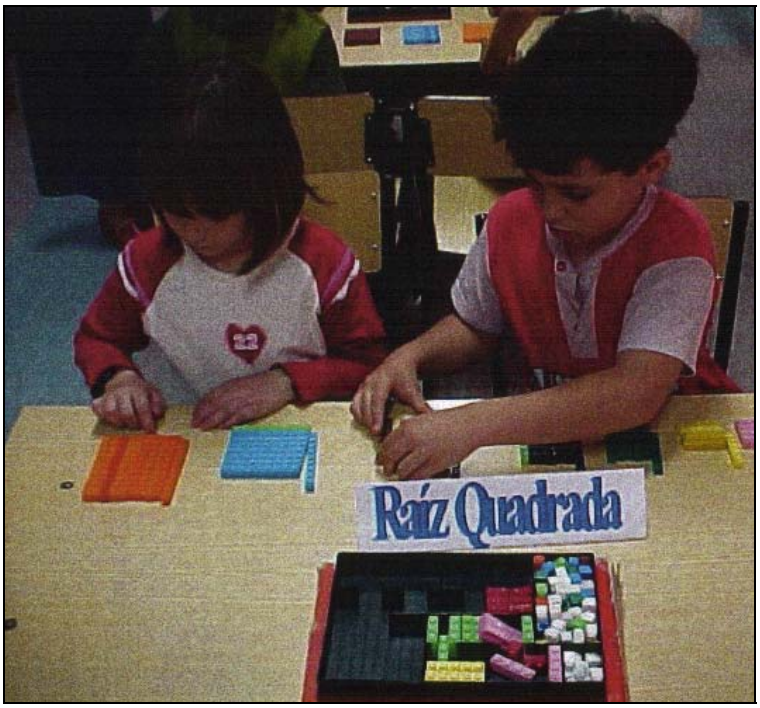

Fig. 2 Crianças a trabalharem com material Cuisenaire

Eu fiquei contentíssima, mas mesmo que ela não resolvesse a expressão já não me importava. Dizia « Ó Ana Luísa (…) pensa. Tu és capaz de resolver a questão. Não estejas nervosa. Tu sabes e quem sabe, sabe sempre». E pronto, e as coisas correram assim. Mesmo que respondessem mal…

E nós tínhamos o hábito de fazer assim: (…) «Quem quer vir ao quadro?» Às vezes punham o dedo no ar alguns dez. Os que não punham nós dizíamos assim " Tu não puseste o dedo no ar porquê? Não sabes resolver a expressão? Vai tu ao quadro!" Fazíamos muito isso e realmente era, pronto…, era muito aliciante. E acho que vale a pena. Acho que a Matemática tem que ser dada assim.

O Dr. Nabais dizia «*A Matemática não é um bicho-de-sete-cabeças. A Matemática bem dada, os alunos vão muito mais além*.» E ele tinha toda a razão. Ele tinha a razão toda. Como é que pode um professor sentar-se na sua secretária, passar contas, «façam agora!». Os alunos fazem e o professor ali sentado à espera que os alunos façam, meia hora. Então, assim, a Matemática nós contribuímos é para o insucesso, em vez de contribuirmos para o sucesso escolar.

Nós temos que estar constantemente a pensar, nós temos que motivar o aluno, nós temos que nos levantar, nós temos que ir ao pé dele, nós temos que nos mudar, nós temos que resolver os problemas deles, dar-lhe força, dar-lhe coragem. Não é: «Tu não sabes.

Porque é que tu não sabes, se eu já te expliquei imensas vezes?» (…)Um professor que gosta do ensino deve criar novas expectativas nos alunos e não ser passivo.

Queria também dizer que é pena que a Matemática continue a ser dada de uma maneira tradicional e não haja uma maior motivação para a aplicação destes e doutros materiais que tornem o ensino mais aliciante (…) E eficaz (…)

Nós, a aprendizagem aqui no colégio e noutros locais é feita pela descoberta, partindo do concreto para o abstracto. E assim, a aquisição de conhecimentos torna-se muito mais motivadora. Isso sem dúvida nenhuma que é verdade, e nós sabemos bem. O aluno descobre, tem as estruturas mentais de que estou farta de falar, mas continuo a falar, desenvolve de uma maneira bastante acentuada, aumenta o cálculo mental e isso é que é muito importante.

Eu já fiz vários cursos, um na Madeira, quando o inspector veio cá também me convidou para falar até na programação e na planificação, que nós também fomos sempre além, fazíamos sempre mais do que os outros colégios, devido ao Dr. Nabais.

O mérito não era meu, porque ele nos obrigava, se calhar se ele não nos obrigasse eu hoje não sabia nada, porque eu muitas vezes também não concordava, porque eram coisas a mais. Nós púnhamos sempre o aluno acima da nossa família e das nossas casas, sem dúvida nenhuma, isto era a verdade. E ele dizia: «*O aluno tem que saber muito mais e o professor é que tem de andar para a frente*.»

Ele outras vezes dizia, nunca mais me há-de esquecer: «*Se numa turma de 29 se havia 20 negativas a culpa era do professor não era do aluno. Era porque o teste estava mal organizado e porque o professor não deu o que tinha a dar e como devia dar*.» Dizia muitas vezes «*Têm que fazer o teste, têm que dar aulas de recuperação, têm que dar apoio individual*», «Ai Sr. Director, a turma é muito grande», «*Não sei, têm que se organizar, o professor é para isso*». E tinha toda a razão. «*Formem grupos!*» E nós formávamos grupos no colégio. Aqueles não sabem tanto de uma matéria, o professor dava fichas aos outros. Mas eu continuo a dizer, muitos não gostavam deste método, porque dava muito mais trabalho ao professor, sem dúvida nenhuma. (…)

E eu queria também dizer que eu estive aqui 28 anos a leccionar no colégio e ainda fui, queria experimentar o ensino oficial, tinha muita, muita curiosidade em experimentar o ensino oficial e fui dois anos para o ensino oficial. Concorri e fui dois anos e tinha muitos alunos que ouvia as colegas dizerem que não aprendiam nada.

E eu lá, graças talvez à Directora, eu perguntei se podia dar a matemática com aqueles materiais, porque eu não sabia dar de outra maneira, já não sabia.

O magistério tinha tudo deturpado e era uma pena. E ela disse «Faça como entender». Eu realmente fiz e acho que muitos alunos tiveram muito sucesso.

No fim do ano fiz uma (…) demonstração aos pais, a várias entidades oficiais, a professores da escola, a professores de outras escolas, realmente toda a gente gostou imenso, tirámos fotografias (…).

A escola era uma escola pobre, comprou esses materiais, conseguiu comprar esses materiais e pediram-me para dar um curso a esses professores.

Eu reformei-me, já não queria nada estes cursos e disse que não, que não, que não. Levaram-me até a almoçar, foram comigo os professores todos, levaram-me ao restaurante. E eu disse «Não faço, porque eu não tenho capacidade para isso». E disseram-me «Ó Fátima, por amor de Deus, peço-lhe muito, muito, muito, é uma primeira e a última coisa que lhe queremos pedir».

Eu fiz o curso e fiquei muito entusiasmada porque os professores eram vinte ou vinte e um. Preencheram fichas anónimas, fichas de avaliação e então nessas fichas todos, todos, todos, disseram maravilhas do curso e que assim é que se deve ensinar, para eu continuar a dar cursos.

Eu tenho essas fichas guardadas, porque tirei fotocópias e apresentei tudo na Associação. Não ganhei um tostão nesse curso porque apresentaram já o curso fora de prazo. O Ministério não me pagou nem um tostão, no entanto, ficaram muito, muito agradecidos. Já fiz outro e com o Ministério que me pagou e as fichas foram as mesmas, toda a gente diz que é maravilhoso. Porque quem não sabe, isto realmente só visto… (…) vêem que realmente a Matemática não pode ser dada doutra maneira (…).

Eu estou a falar do 1º ciclo (…) do 1º ao 4º ano. Claro, que aí é que são os básicos. Aí é que começa tudo, o gosto parte daí. Como tudo, é no início que se estruturam as pessoas (…). Ele preocupava-se muito com o aluno. E preocupava-se muito mais com o aluno que com o professor.

Se o professor tivesse em casa alguém doente, ele não queria saber desse aspecto. Só queria que o professor não faltasse e que as coisas fossem para a frente porque realmente em primeiro lugar estava o aluno, porque se preocupava muito, muito, muito com o aluno. Os alunos merecem tudo. Ai dos alunos que esperem por um professor.

Eu lembro que ele fazia sempre reuniões, toda a vida. O professor entrava, o que não se via no ensino oficial, o professor tinha que entrar duas, três semanas antes dos alunos e ele fazia tantas, tantas reuniões e dizia sempre isto: «*O aluno acima de tudo. O professor*

tem de saber explicar de uma maneira que o aluno entenda, o professor não pode ser passivo».

Ele dizia tanta, tanta coisa, que um professor, no fim das reuniões, estando já contratado, despediu-se do Colégio. Foi-se embora com medo.

Mas depois ele era humano, era simpático, era uma pessoa com um coração grande, isso era, mas realmente não admitia certos abusos, não admitia que o professor faltasse um mês, nem pensar, como eu via no ensino oficial. Faltavam, metiam baixas, há professores que faltam durante a semana duas, três vezes. Ele não podia com isso. «*Um professor não pode faltar, só em casos extremos*». O professor…aqui não havia duas faltas por mês. O professor nunca podia faltar. Era um sacerdócio.

Eu no fim do primeiro ano pensei ir embora, só que depois fui ficando, fui criando amizades… porque era um trabalho muito grande até às 18.30 com as aulas e depois nós, que éramos professores internos a única coisa que ganhávamos a mais por isso era um jantar. Ficávamos a acompanhar os alunos até às dez da noite (…)

Tinha alunos internos e semi-internos. Portanto tínhamos três autocarros que vinham de Lisboa e de outros sítios, ao sábado de manhã, e depois os alunos ficavam cá sábado à tarde e domingo. Muitos eram do Alentejo e só iam a casa uma vez por mês e creio que eram três de Angola e que passavam cá o Natal e o Dr. Nabais proporcionava tudo e mais alguma coisa a esses alunos por ficarem cá.

Ele era muito amigo dos alunos, e dos professores também, mas com muitas reticências (…). Responsabilidade não era a 100, era a 200%.

E o tempo passou a correr. Se calhar teria muito mais para contar, mas que me lembre agora de momento…" [369].

[369] Cf. ID 6 (Anexo em suporte CD).

9 PROMOÇÃO DA CURIOSIDADE

> "O máximo de maturidade que um adulto pode atingir: quando tem a seriedade da criança ao brincar..."[370]

Procurar explicações faz parte da natureza humana. Muitas pessoas vivem angustiadas por não encontrarmos respostas para as dúvidas existenciais que perseguem o Homem desde tempos imemoriais.

O que leva ao questionamento é o desejo de construir uma identidade, a necessidade de se encontrar um sentido para a própria vida.

Já na Antiguidade Clássica, os pensadores usavam o método de perguntas e respostas para estimular a mente e a memória, criando um ambiente favorável para que as pessoas dessem à luz as suas ideias e evocassem aquilo que intimamente já suspeitavam. A ciência moderna foi construída sobre esta base, ou seja, na abordagem científica de problemas parte-se da formulação de uma hipótese, de uma explicação plausível, para uma observação que possa ser testada. Cada hipótese demonstrada deixa geralmente em aberto novas questões que requerem o desenvolvimento de novas hipóteses. E a qualidade da observação obtida depende muito da pertinência da questão formulada.

É interessante verificar que este método tem muitas semelhanças com o que é seguido pelos psicólogos nas consultas de terapia.

A relação pergunta-resposta é também um pilar do processo terapêutico que visa a resolução de problemas físicos e emocionais geradores de sofrimento. Espera-se do psicólogo uma palavra salvadora, uma sugestão, um conselho baseado no seu conhecimento e experiência. E o terapeuta escuta, pergunta, devolve a palavra, anota, não dá a solução.

Como sublinham os especialistas, uma das intervenções eficazes nesta área é a chamada "interrogação circular", que permite que o assunto em questão seja demonstrado, questionado pelas partes, levando o "paciente" a pensar de forma mais organizada e a adquirir um maior grau de consciência dos recursos internos que já existem nele. E à medida que se vai conhecendo melhor, ocorre a mudança na percepção das suas

[370] NIETZSCHE in ALVES, Rubem (2004), *ob. cit*., s/p.

capacidades e, consequentemente, na maneira de entender os problemas e o próprio mundo.

Quem não abdicar do livre arbítrio e não deixar de pensar, de indagar, para depois agir, contribuirá para a própria evolução, contrariamente a quem, tomado pela inquietação face a uma época de incertezas, se mantiver imobilizado e adoptar a atitude de "tanto faz".

Aos pais e educadores cabe, assim, estimular o espírito crítico das crianças e dos jovens e ajudá-los a adaptarem-se às mudanças. Os especialistas em educação insistem na importância de se fomentar a cultura geral dos alunos, a abertura para outras linguagens e outras realidades como forma de provocar a sua curiosidade e de os levar a prestar atenção às questões sociais, aos acontecimentos e às pessoas.

Para João Nabais, despertar o interesse dos mais novos pela leitura é também muito importante no desenvolvimento da reflexão, da imaginação e da criatividade, dado tratar-se de uma porta aberta perante uma fonte inesgotável de temas para melhor compreensão do mundo: "*Um dos grandes erros da escola tradicional e até de muitas pretensamente «novas» ou renovadas, tem sido o de introduzir a criança na aprendizagem imediata dos símbolos, mergulhando-a pretensamente num universo simbólico, sem base nem consistência, gerador de múltiplas confusões e de graves deformações futuras.*

As letras do alfabeto constituem um código: antes de abordar o seu estudo, a criança precisaria de tomar consciência da realidade, que elas representam e traduzem. Esta realidade é constituída pelos sons da Língua Portuguesa: antes de estudar os símbolos que os codificam, impõe-se que a criança descubra sistematicamente este conjunto de sons. Dar à criança a aprendizagem da leitura pela apresentação globalística ou analítico sintética dos símbolos alfabéticos é pôr o carro diante dos bois. É introduzir prematuramente a criança num universo simbólico e abstracto, para que não está preparada; é mecanizá-la, logo à entrada da escola, com um acervo de regras de leitura (…); é colocá-la numa total dependência do professor, cujo papel será o de «ensinar», de transmitir aos alunos os valores sonoros dos símbolos alfabéticos, em vez de a criança descobrir livremente por si própria, numa situação de aprendizagem e de descoberta pessoais. (…)

Na aprendizagem da leitura estão implicados os centros nervosos motores dos olhos, os centros da visão, da audição, da fala e os centros motores das cordas vocais e dos órgãos de articulação; na aprendizagem da escrita entram em jogo, além dos centros nervosos da visão (forma dos grafemas) e dos órgãos fonadores (micro-movimentos inconscientes), os centros psicomotores da mão e da coordenação psico-motora dos dedos.

Como estes dois circuitos neuro-psicomotores da leitura e da escrita são diferentes, a maturidade de cada um deles não é geralmente simultânea. Por este motivo, parece que não deveria fixar-se a data em que todas as crianças de uma classe comecem a aprender a ler e a escrever, na maioria dos casos na primeira quinzena de Outubro.

Tal como aprender a andar e a falar, a aprendizagem da leitura e da escrita não terá que ser forçosamente simultânea, devendo permitir-se cada criança chegar lá no momento oportuno, em que a sua maturidade o exija.

O papel do professor será o de proporcionar à criança toda uma série de situações e de estímulos, que a ajudem a educar e a desenvolver a coordenação psico-motora da mão e dos dedos, através de exercícios apropriados, como trabalhos «manuais», grafismos graduados, etc., ao mesmo tempo que ire tendo oportunidades repetidas de interiorizar a forma e desenhos de cada grafema, de acordo com o seu grau de desenvolvimento e de maturidade (educação «personalizada»)" [371].

João Nabais evidenciava uma preocupação constante com o bem-estar do aluno, a sala de aula era encarada como um espaço onde o aluno devia não só aprender mas também, sentir-se feliz. A aprendizagem era por ele concebida apenas num contexto de uma relação pedagógica assente em afectos e de valores na qual "o professor deve, primeiro que tudo, saber criar essa relação porque, se não a criar, as aprendizagens também não vêm (…), a aprendizagem não se pode fazer se não houver um ambiente calmo, tranquilo, de confiança"[372].

O seu modelo de Educação fundamentava-se essencialmente na "relação, relação, relação, primeiro que tudo; depois, desenvolvimento pessoal, desenvolvimento pessoal e este "pessoal" a objectivar vai muito pelo ensino programado, vai muito pelo ensino personalizado e, daí que as primeiras turmas tinham só quinze alunos… (era o colégio mais caro, por isso, tivemos que inverter porque era completamente impossível), para que o aluno faça um percurso personalizado e individualizado (…), com quinze alunos, quase que podemos seguir aluno por aluno.

Essa ideia ainda hoje se mantém, embora com maiores dificuldades, o ensino personalizado, individualizado; a ideia de objectivar os conceitos, não decorar, não decorar (era muito contra o decorar), perceber os conceitos, objectivá-los, concretizá-los… pronto, e tudo aquilo que eu disse, pronto, era… foi um pioneiro nos computadores, foi um

[371] «Correio da Manhã», Ano XII, nº 4079, 26 Jun 1990. NABAIS, João, *Para uma Aprendizagem de Sucesso Escolar; 3 – Novos Programas Oficiais do Ciclo Primário*, p. 2.
[372] Cf.: ID 3 (Anexo em suporte Cd).

pioneiro nos computadores também porque permite, exactamente, esse ensino personalizado, ensino esse… permite esse ensino personalizado e comunidade também de reflexão, comunidade de conhecimento. Nós devemos formar comunidades de conhecimento, discutir temas. Ele era muito pela reflexão, pela discussão de temas, é que sendo poucos alunos podíamos discutir esses temas"[373].

Contudo, a associação de práticas motivadoras a um processo de aprendizagem conducente à valorização da auto-estima dos alunos era, para João Nabais, também essencial para a promoção do sucesso escolar.

Actualmente, investigações no âmbito das neurociências têm vindo a comprovar o quanto a predisposição psicossomática para a aprendizagem é essencial para que esta resulte eficaz. A crença do aluno "nos conteúdos («Eu tenho a capacidade para aprender este tema») e nos contextos («Eu tenho o interesse e os recursos necessários para ser bem sucedido *nesta* disciplina e com *este* professor») são também essenciais. Estes objectivos e crenças criam estados que libertam químicos cerebrais potentes. O pensamento positivo envolve o lobo frontal esquerdo e normalmente desencadeia a libertação de químicos do prazer, como a dopamina, os opiáeos naturais ou as endorfinas. Esta auto-recompensa reforça o comportamento desejado. (…)

A apatia desaparece frequentemente com uma simples actividade atraente, com o ouvir ou partilhar, ou com a utilização de música ou de actividades de grupo. (…)

Contudo, o velho paradigma do behavorismo dizia-nos que para incentivarmos um comportamento necessitávamos simplesmente de reforçar aqueles que eram positivos. Se era exibido um comportamento negativo, devíamos ignorá-lo ou castigá-lo. Este é o ponto de vista «de fora para dentro». É como se estivéssemos a olhar para o aluno como para o sujeito de uma experiência. Esta abordagem afirma que se a desmotivação é um estado assente, então existem causas e sintomas. Este modo de encarar o comportamento na sala de aula parecia fazer sentido para muitos. No entanto, o nosso entendimento da motivação e do comportamento mudou. As prendas, os artifícios, as senhas e os cupões deixaram de fazer sentido quando comparados com alternativas mais atraentes.

Os neurocientistas têm uma perspectiva diferente acerca das recompensas. Em primeiro lugar, o cérebro constrói as suas próprias recompensas. Chamam-se opiáceos e servem para regular o *stress* e a dor. Estes opiáceos podem provocar uma euforia natural semelhante à provocada pela morfina, pelo álcool, a nicotina, a heroína e a cocaína. O

[373] Cf.: ID 3 (Anexo em suporte Cd).

sistema de recompensa tem a sua base no centro do cérebro, o sistema de recompensa do hipotálamo (Nakamura, 1993). O sistema de produção de prazer permite-lhe apreciar comportamentos ou acções, como a afeição, o sexo, a diversão, o interesse ou a realização. Pode considerá-lo um mecanismo de sobrevivência a longo prazo. É como se o cérebro dissesse: «Isto foi bom; vamos recordá-lo e repeti-lo!». O nosso sistema límbico, que funciona como um termóstato ou um treinador pessoal, normalmente recompensa a aprendizagem cerebral com sensações agradáveis. Os alunos com sucesso por norma sentem-se bem e essa é uma recompensa suficiente para a maioria deles. (…)

Esta constatação pode levar muitos educadores a colocarem a seguinte pergunta: «Se não podemos recompensar os comportamentos positivos, como é que motivamos os alunos?» Provavelmente seria melhor perguntar: «Quando os alunos estão motivados o que é que se está a passar no cérebro?»; ou «Quais as condições presentes que desenvolvem assa preciosa vontade interior?» Os investigadores afirmam que estão presentes vários factores: objectivos consistentes, crenças positivas e emoções produtivas (Ford, 1992). Qualquer discussão sobre a motivação intrínseca tem de envolver também a procura natural do aluno e a consequente construção de significados.

(…) Apesar de os neurocientistas ainda não terem descortinado as correlações biológicas entre os objectivos e as crenças, sabemos muito mais sobre o factor das emoções.

As emoções do stress e da ameaça tanto podem activar-nos como tornar-nos passivos”. [374]

Constata-se que os alunos que descobrem o prazer de aprender não deixam de procurar respostas para as suas dúvidas para se actualizarem num novo contexto histórico. Contudo, pôr em causa atitudes, analisar sentimentos e comportamentos é para alguns indesejável, seria como abrir uma caixa de Pandora, por isso preferem ir andando pela vida sem grandes averiguações ou reflexões.

Outros há que, sentindo-se ameaçados, se agarram às tradições dos antepassados, a uma visão estática do mundo. Há uma certa tendência para o isolamento nos conceitos e preconceitos, o que, aparentemente, poderá proporcionar a ideia de uma falsa segurança, mas acontece que as certezas costumam revelar-se precárias com o passar do tempo.

Os especialistas em comportamento sustentam que é saudável vacilar ao duvidar-se de tudo aquilo que se tem por adquirido, desde que a pessoa não se deixe paralisar pelo medo

[374] JENSEN, Eric, *ob. cit.*, pp. 101-105.

do desconhecido que a mudança promove. A possibilidade de se poder pensar livremente, de questionar com honestidade e com coerência sobre o que incomoda, de se mergulhar nos sentimentos e nas emoções, ou seja, no que realmente se é, permitirá chegar a uma maior coerência e adaptação a situações adversas.

Eventualmente pode surgir a confrontação com a perplexidade de não se encontrarem facilmente respostas para algumas questões e aspectos mais prosaicos do rol de preocupações diárias. Mas enquanto a pessoa for capaz de fazer perguntas, estará no bom caminho, ao não perder a vontade de querer aprender, nem a coragem de seguir em frente. Como diria João Nabais:

"Mas aprender o quê? – A realidade, a vida pela vida e para a vida.

Apesar da Escola que tivemos, todos nós compreendemos muita coisa em contacto com a realidade.

Ora a vida é constituída por seres (objectos, plantas, animais, pessoas…), sons, movimentos, etc…

Aprender pela vida e para a vida será aprender através dos seres, dos sons, dos movimentos da Natureza.

Será aprender a observá-los, a descobrir as suas características, comparando-os, anotando semelhanças e diferenças, descobrindo propriedades, relacionando-as, analisando-as, sintetizando-as.

Sempre que possível, a realidade deve entrar na sala de aula e os alunos devem entrar em contacto com ela em «situações de aprendizagem».

Quando não for possível levar a «realidade» para a sala de aula, as novas tecnologias permitem-nos levar, com facilidade, comodidade e realismo mesmo, as suas imagens, sons e movimentos.

Mas não apenas umas «imagenzinhas» para, como sói dizer-se, interessar ou motivar os alunos, numa tentativa de «doirar a pílula» de um ensino livresco e verbalista, ou para os alunos melhor engolirem a exposição quantas vezes maçadora, de alguns mestres!

O grande e principal objectivo dos Meios Áudio-Visuais na Escola não é tornar o ensino menos maçador ou tornar a aula mais agradável, ou até motivar e interessar os alunos.

O seu grande objectivo é apresentar nas salas de aula as imagens, os sons e movimentos daquelas realidades que para lá não podem ser levadas, de forma que os alunos possam observá-las, descobrir-lhes as propriedades, comparando-as e relacionando-as depois, a fim de as utilizarem, analisarem e sintetizarem. Isto a fim de

realizar com estas imagens, sons e movimentos todas as actividades que desencadeia, em cada um de nós, o contacto com essas realidades (…)

Habituados a «devorar» em casa programas de televisão comodamente instalados num sofá, numa dupla atitude de descontracção e de passividade, os alunos facilmente tendem a adoptar estas mesmas atitudes perante o televisor na sala de aula (…). Com o objectivo de eliminar esta passividade e de proporcionar um autêntico diálogo com o aluno, mantendo-o em actividade constante, surgiu, há já vários anos, o EAO (Ensino Assistido por Ordenador).

Ninguém ignora o fascínio que esta tecnologia exerce sobre os alunos e a facilidade e entusiasmo com que a ela aderiram.

Talvez uma das razões principais resida no facto de o computador lhes proporcionar a possibilidade de reagirem activamente durante o acto de aprender, interpelando-os a cada momento, estimulando-lhes a curiosidade e a procura, dinamizando-lhes o exercício das várias aptidões mentais.

Mas, por outro lado, o próprio computador tem as suas limitações. Em determinadas disciplinas, como as línguas vivas, a biologia, a geografia, etc., ele não consegue, mesmo com o artifício das imagens digitalizadas, levar para a sala de aula as imagens autênticas da realidade, com os respectivos sons e movimentos, com o realismo e a facilidade com que o Vídeo o faz. Daí a ideia de associar, de compatibilizar estas duas tecnologias (…)

Vistas nesta perspectiva, as novas tecnologias apresentam uma preciosa e até indispensável ajuda para a criação de «situações de aprendizagem»" [375].

O facto de pretender que a criança passasse pelo processo de concretizar as aprendizagens, pressuponha uma dupla intenção pedagógica, ou seja, por um lado proporcionar uma maior motivação para a aprendizagem e, por outro lado, satisfazer uma "necessidade que geralmente se designa como necessidade de segurança"[376]. A criança necessita que lhe seja permitida a possibilidade e a liberdade de acção e "a sua necessidade de segurança só será satisfeita se o educador não intervier de uma forma ou de outra e se limitar a deixar a criança fazer a experiência, porque toda a acção é para a criança uma forma de experiência"[377]. João Nabais não era inocente nas suas opções pedagógicas e na elaboração dos seus materiais auxiliares: "outra ideia forte dele é sempre a concretização,

[375] «Correio da Manhã», Ano XII, Nº 4062, 09 Jun 1990. NABAIS João, *Para uma Aprendizagem de Sucesso Escolar, Aprender a partir da Realidade (IV)*, p. 2.
[376] COUSINET, Roger - *A Educação Nova*, 4ª ed., Lisboa: Ed. Moraes, 1978, p. 114.
[377] *Ibidem*.

concretização das aprendizagens (…) porque ele achava que, antes, todos os conceitos têm que ter uma concretização.

Antes de serem assumidos, antes de serem assimilados, têm que ser concretizados, mostrar as coisas, mostrar os objectos… ainda me lembro de um dicionário de Francês, através das imagens, que havia para aí… passámos horas e horas (…) ele trouxe para aí um dicionário que comprou numa das suas viagens e andámos ali a recortar imagens e a pôr as imagens ao lado, ao lado da palavra.

E todos os materiais que ele depois desenvolveu com maior, com maior consistência, sobretudo os conceitos matemáticos que começamos aqui por dar no 1º ciclo (…) Pois, através desses materiais, era exactamente para que esses conceitos que nós vamos adquirindo sejam, tenham concretização, através daqueles materiais, dos comboios, das torres, da potenciação, o que é o 2 em quadrado, o 3 em quadrado, o 4 em quadrado.

Primeiro, os alunos, nos primeiros anos do 1º ciclo começam a trabalhar com esses materiais, ainda não se chama, não se chama, portanto, o 2 ao quadrado, ou o 3 ao quadrado, são cubos, cubos que se põem uns em cima dos outros para que, depois, os alunos venham, por eles próprios e com a ajuda do professor a tirar, a tirar, portanto, a ideia do que é um cubo, do que é um quadrado. Temos aí um metro cúbico, por exemplo, a maior parte das pessoas não sabe o que é um metro cúbico, pois nós temos aí um metro cúbico em madeira e não há nenhum aluno que passe o 1º ciclo sem ir visitar o metro cúbico. O aluno tem que ver o que é o metro cúbico. Muitos de nós não fazemos ideia do que é um metro cúbico pois, está ali, numa das divisões, e ainda hoje lá está e, quantas vezes, andam aqui os nossos alunos fora a medir, desde este portal até lá em baixo, a medir com o metro, a medir esta distância.

Para quê? Para que o ensino seja, de facto, objectivo, esteja concretizado, haja transferência de saberes. Fala-se hoje muito no *transfer*, na transferência de saberes. Ora, é um conceito, ainda agora estive na Alemanha, onde se falou muito na transferência do saber e das comunidades, comunidades do conhecimento. Pois, a transferência de saberes é que um aluno não consegue transferir um conhecimento que adquiriu, não o consegue aplicar se não, se não o assimilar, portanto, ele só transfere depois de o assimilar e depois consegue aplicá-lo.

Portanto, o nosso ensino — e era também a grande ideia dele, continua a ser a de hoje — o ensino é inútil se não for assimilado e transportado depois para os nossos conhecimentos.

Isto, hoje, com a Internet, é a mesma coisa. A Internet dá-nos imensa informação mas não nos dá conhecimento. Eu, para ter conhecimento, tenho que transferir o conhecimento que adquiri para a minha vida.

Ele era muito por esse conhecimento holístico, conhecimento total, ligar as coisas, nunca dar uma aula de Geografia sem mapas, sem globos, sem… quando havia qualquer conhecimento, qualquer guerra, qualquer catástrofe, ela [deveria] ser logo localizada e bem localizada.

Portanto, uma concretização do ensino, para ele, era fundamental e havia uma outra parte que também julgo que é fundamental (…) era a relação (…) ele era um psicólogo, não é…"[378].

[378] Cf.: ID. 3.

10 UM HOMEM DE VANGUARDA

> "O significado da palavra Educação não é «pôr dentro», mas sim tirar para fora.
> Toda a verdadeira Educação é atrair para fora do aluno o que já lá está.
> O Mestre sabe já lá está e, portanto, não tem necessidade de o pôr lá.
> O Mestre apenas tenta fazer com que o Aluno repare que lá está.
> Ensinar nunca é ajudar os outros a aprender mas sim ajudá-los a relembrar"[379].

Vamos apresentar uma breve resenha sobre a evolução das políticas educativas, sobretudo no âmbito do ensino secundário, ao longo do século XX, na Europa e, complementarmente, especificar algumas reformas educativas que ocorreram, nos anos 90, em diversos países europeus, no sentido de reiterar a ideia de como João Nabais aplicava já no seu colégio os princípios subjacentes na Reforma Educativa que teve lugar, em Portugal, na década de 90.

É recorrente ouvir-se o comentário de que o ensino está em crise. Tal deve-se, provavelmente, ao facto de o ensino atravessar, actualmente, uma crise de identidade e as dificuldades a nível do ensino secundário, a nível estrutural, sofridas em Portugal, são as mesmas com que se confrontam os restantes países, um pouco por todo o mundo. Na realidade, é o próprio mundo que ainda se encontra numa fase de procura de identidade e o ensino, um microcosmos da realidade social, limita-se espelhar a crise que o mundo está a atravessar.

Os decisores políticos têm procurado adaptar e ajustar as políticas educativas, de forma a satisfazer os seus interesses políticos, económico-financeiros e sociais, enquadrando-os no contexto específico de cada país, numa tentativa de dar resposta às necessidades emergentes num determinado contexto histórico. Sob a quimera de que o ensino se destina à satisfação das necessidades dos indivíduos, subjaz a satisfação das necessidades da colectividade, permanecendo a dúvida se as políticas educativas se destinam aos indivíduos, ou se, pelo contrário, estão ao serviço do colectivo.

Aparentemente seria indiferente, pois o todo não existe sem a parte e vice-versa, havendo, desta forma, um processo de cumplicidade e de osmose que satisfaria ambas.

[379] WALSCH, Neale Donald - *Comunhão com Deus*, 1ª ed., Lisboa: Ed. Sinais de Fogo, Maio 2001, pp. 103-104.

Contudo, talvez não seja bem assim. Quando tudo parece estar bem, essa aparência do real poderá funcionar quase na perfeição mas em épocas de crise e de questionamento emergem uma série de questões e de dúvidas para as quais é necessário encontrar resposta numa tentativa de, posteriormente, se procurarem vislumbrarem soluções.

Ao longo do século XX foram muitas as mudanças que se operaram na sociedade, nos mais diversos níveis, e essas mudanças tiveram subsequentemente repercussões nas políticas de ensino. Em apenas meio século, passou a haver uma mudança de paradigma. Até um determinado momento, o ensino servia a sociedade, no sentido de lhe fornecer indivíduos aptos a serem encaixados na estrutura social.

Com as mudanças sociais que ocorreram, nos últimos trinta anos, no século passado, o mundo não consegue ainda equacionar, de forma objectiva, no raiar deste novo milénio, a profundidade e o impacto dessas mudanças, uma vez que estas se têm vindo a processar a um ritmo de tal modo vertiginoso e alucinante que dificulta a sua categorização. "Somos contemporâneos de sociedades em constante mutação. Debatemos e aplicamos permanentemente soluções (que até já podem nada ter que ver com os problemas que queremos solucionar, porque entretanto as realidades mudaram), invocamos o argumento de que não há tempo a perder e perdemo-nos no tempo que corre, mais célere do que sempre desejamos"[380].

Assim, os decisores políticos procuram adequar o ensino às necessidades vigentes. Será que se procura que as políticas educativas ajam sobre a realidade, no sentido de a alterar, ou serão elas próprias condicionadas pela realidade envolvente?

Esta questão acabará por ser uma questão filosófica, sobre a qual será interessante reflectir, mas que, à semelhança de outras questões existenciais, não terá uma resposta concreta, remetendo-nos para o ciclo do eterno retorno no qual, por muito que se caminhe, se voltará ao ponto de partida.

Provavelmente não haverá respostas, apenas levantamento de questões que serão, sem dúvida, interessantes no sentido de problematizar, de reflectir e de tomar consciência da realidade que nos submerge. As soluções não passam de meras quimeras de ajustamento, adaptação e readaptação, na procura de um equilíbrio que faça de nós pessoas melhores, num mundo melhor. Afinal, não será essa a alquimia da própria vida?

O grande desafio do ensino continua a ser a definição e assunção da sua posição no contexto da sociedade e o grande desafio dos decisores políticos será o de assumir quem

[380] KUNDERA, Milan, *in* AZEVEDO, Joaquim - *O Ensino Secundário na Europa*, 1ª ed., Porto: Ed. ASA, 2000, p. 397.

realmente conta nesta trama em que nos movemos, se cada um de nós individualmente, ou seja, as peças da engrenagem, se a própria engrenagem em si.

"Sob a rotulação de alunos e de formandos, «pessoas colectivas», portanto cidadãos em construção em ordem à participação no exército nacional da cidadania, perdemos as pessoas e os seus nomes. A virtude (e muita há neste apogeu) e a política, mais uma vez colocaram-se ao serviço da técnica e da economia. Diante de tanta diversidade humana, com a qual é certamente difícil e complexo lidar, em cada sala de aula ou oficina de formandos, é mais obvia a redução à simplicidade, em nome do progresso, reduzindo tudo a «peças do dispositivo, parcelas da vontade, engrenagens da turbina». O carácter único e a natureza irrepetível de cada pessoa humana conflituam vigorosamente com a habilidade extrema dos sistemas educativos para os neutralizar, reduzindo à expressão mais simples a singularidade, a criatividade e a irrupção da diferença, e ampliando até à expressão mais complexa, a normalidade, a conformidade, a avaliação padronizada dos adquiridos pré-estipulados"[381].

O caminho é aliciante, mas não se antevê fácil. Teremos que nos reequacionar enquanto parte e enquanto todo mas, como para melhor se entender o presente, convém não negligenciar o passado, passaremos à abordagem de um breve historial do percurso das políticas educativas, na Europa, ao longo do século XX, no âmbito do ensino secundário.

Após a Segunda Grande Guerra, o ensino secundário difundiu-se de forma massiva. O que era tradicionalmente um ensino de carácter elitista e para poucos, servindo de passagem para quem pretendia prosseguir estudos universitários, tornou-se, a partir desta altura, um ensino de massas, procurado por mais de oitenta por cento da população do respectivo grupo etário. Esta mudança abrupta de paradigma conduziu a um equacionamento acerca do sentido e finalidade do ensino e da formação de nível secundário.

Na segunda década do século XX, procedeu-se, nos países da Europa Central, a um grande incremento e desenvolvimento industrial. As décadas que se seguiram foram de desenvolvimento e de reconstrução, sem crises estruturais, e baseadas na ideia geral de progresso, conforto e bem-estar. Os países Europeus tinham como principal referente o modelo de sociedade capitalista Norte-Americano, que combinava o liberalismo económico e a social-democracia, na linha do New Deal proposto por Roosevelt.

[381] AZEVEDO, Joaquim, *ob. cit.*, p. 382.

Nesta década verificou-se um espantoso *boom* na produção de artigos manufacturados e no comércio mundiais. Difundiu-se o modelo de produção em massa, na sequência de uma revolução tecnológica que sustentou as denominadas décadas de ouro deste século. Com este salto na estruturação do capitalismo, generalizou-se a ideia de que os benefícios do desenvolvimento e da «modernização» chegariam a todos. Assim, foram-se construindo, lentamente, sociedades de bem-estar, protegidas pelos governos nacionais, em que predominava um clima de quase pleno emprego e de consumo de massa, por parte de uma população crescentemente melhor paga e melhor protegida em termos sociais.

Foi neste contexto de forte desenvolvimento industrial e de procura de bem-estar que, nos anos cinquenta e sessenta, ocorreu a grande expansão escolar da história europeia. Os diversos países europeus apostaram na educação e esta foi tida como uma das prioridades dos processos de reconstrução social, política e económica. Se, por um lado, no plano da iniciativa privada, os pais acreditavam na promessa de que a frequência escolar seria propiciadora de um futuro melhor para os seus filhos, no plano da iniciativa pública estava subjacente a ideia de que a democratização do ensino seria a melhor forma de se superarem as desigualdades sociais e, visto que o desenvolvimento de um país depende do aumento da produtividade laboral, os sistemas educativos apostaram na formação e fornecimento de mão-de-obra qualificada.

A ideia do Estado-providência propiciava intervenções estatais nas várias vertentes de organização da sociedade, nomeadamente, na educação dos cidadãos, tendo, por isso, sido edificados poderosos sistemas educativos nacionais. "Sustentados pela teoria do capital humano, os Estados esforçaram-se por oferecer constante e crescentemente recursos humanos qualificados para apoiar o crescimento económico, tomado como um sorvedouro desses recursos. A generalidade dos governos aumentou, de modo significativo, as despesas públicas com o ensino e a formação, contribuindo assim para a mais rápida evolução da escolarização da população"[382].

Esta tendência vai provocar um alargamento e um prolongamento da escolarização a meios sociais que tradicionalmente não eram escolarizados. A grande explosão de procura escolar ultrapassou, no entanto, as expectativas do planeamento racional, uma vez que as famílias procuravam levar os seus filhos até ao ensino superior. A educação era encarada como um passaporte para uma vida melhor e para uma ascensão em termos sociais e esta foi, a nível da esfera privada, a razão do grande incremento da procura social de educação.

[382] AZEVEDO, Joaquim, *ob. cit.*, p. 186.

Com o alargamento do afluxo e do prolongamento da permanência dos jovens no sistema escolar, a duração da escolaridade obrigatória foi sendo sucessivamente prolongada.

Considera-se que o "ponto de viragem" na percepção quer por parte dos políticos, quer da população em geral, do papel fundamental da educação escolar e do conhecimento científico e técnico para o desenvolvimento das sociedades ocidentais, emergiu no momento do lançamento do primeiro satélite artificial, o Sputnik, pela URSS, em 4 de Outubro de 1957.

Com a massificação do ensino secundário e o prolongamento da escolarização do primeiro para o segundo grau, intensificaram-se os debates políticos em torno do seu lugar e papel no sistema de ensino. Uma das questões fundamentais que ressaltava era a de conciliação entre as tradicionais vias "académicas" deste nível de ensino e as vias profissionais de preparação para o trabalho. A questão fulcral era determinar como é que os estudantes das escolas secundárias deveriam ser diferenciados entre programas de estudo "académicos" e "profissionais" e, ao longo de toda a segunda metade do século XX vai prolongar-se, no palco europeu, o confronto entre políticas educativas dicotómicas, ora mais defensoras da vertente unificadora, ora com mais tendência para um ensino diferenciado.

Desta forma, encontra-se, por um lado, o movimento a favor de um ensino secundário profissional, que acompanhe a mudança dos tempos e se enquadre e sirva o processo de crescimento económico em curso e, por outro lado, está o movimento que procura estender o modelo do ensino primário, enquanto ensino geral e comum para todos, ao ensino secundário de primeiro grau.

O primeiro movimento surge enquadrado no contexto Europeu de pós-Guerra, que englobava um sistema económico e industrial de produção, baseado numa organização taylorista-fordista do sistema de produção capitalista. Este sistema, oriundo dos EUA, era baseado na produção em série, que articulava mecanicamente uma grande quantidade de mão-de-obra, muito especializada, que não precisava de altas qualificações académicas, uma vez que incorporava uma elevada componente de rotinas mecânicas. A maior parte das funções subordinadas eram, assim, grandemente especializadas e limitadas pois assentavam na simplicidade e na repetição.

Como o crescimento económico proporcionava uma procura de mão-de-obra que absorvia a quase totalidade da oferta disponível, surgiu a necessidade de desenvolver o ensino secundário, técnico e profissional, assim como a formação em alternância, uma vez

que estes tinham como objectivo qualificar os técnicos intermédios que serviam uma organização empresarial diferenciada e grandemente hierarquizada do trabalho produtivo.

O ensino secundário geral passou a ser dirigido a uma minoria de estudantes e a assumir um estatuto mais elitista. A regulação dos fluxos de procura escolar era organizada a nível central, pelos governos, mediante o recurso a estudos de previsão das necessidades de mão-de-obra, sendo estes de forte implicação quantitativa e econométrica.

Neste contexto, surge a ideologia do "capital humano" em que a mão-de-obra é encarada como um capital, um investimento: "A ideologia do capital humano serviu de principal sustentáculo mobilizador e revelou-se, ao longo da segunda metade do século, um inigualável cimento capaz de ligar historicamente a equação educação-trabalho" [383] .

A evolução do ensino secundário profissional e do ensino superior, profissional por excelência, acompanhava e servia de perto a reestruturação das economias europeias, no âmbito da própria evolução do capitalismo industrial. As Agências internacionais passaram também a desempenhar um papel importante no desenvolvimento do ensino profissional, no âmbito de um ensino secundário diferenciado. O seu campo de acção estendeu-se além do espaço europeu e os modelos escolares de ensino secundário foram, de igual modo, incentivados em países menos desenvolvidos.

O conceito mais utilizado para designar o movimento em direcção ao desenvolvimento dos aspectos profissionalizantes do sistema de ensino e de formação, bem como o reforço das capacidades produtivas dos indivíduos que frequentam esses cursos é o de profissionalismo e este contrapõe-se ao de ensino geral ou "liberal". O incremento do profissionalismo baseava-se em três argumentos: macro-económicos, de ordem social e de ordem política.

O primeiro assentava numa perspectiva ideológica que defendia uma "relação directa entre o investimento em ensino e a formação profissional, o que se chama a qualificação escolar e profissional da mão-de-obra, e a melhoria do desempenho da economia"[384]. Esta perspectiva sustentava que o currículo geral e tradicional dos liceus não seria o indicado para promover o desenvolvimento de competências profissionais, uma vez que a sua tendência era académica e abstracta, completamente desligada do mundo do trabalho. De acordo com esta perspectiva, o aumento do desemprego dos jovens diplomados, inclusive pelo ensino superior, resultaria, por um lado, de uma falta de qualificações e, por outro lado, de um desajustamento entre as qualificações escolares e o emprego disponível.

[383] AZEVEDO, Joaquim, *ob.cit.*, p. 190.
[384] *Ibidem*.

O segundo argumento surge na sequência da "crescente importância do elemento técnico nas nossas vidas e nas nossas sociedades, que tem estado na base de importantes transformações sociais, e na concomitante perspectiva de que ao sistema escolar, através da formação prática e tecnológica, cabe o inelutável papel de preparar os cidadãos com as competências adequadas ao uso e ao usufruto das novas e permanentes conquistas da técnica"[385]. Desta forma, foram implementados pelos vários países europeus diversas perspectivas teóricas e medidas de política educativa, relacionadas com a difusão e a implementação de uma educação politécnica ou de uma educação cívica e tecnológica.

Estas perspectivas e medidas perpassaram verticalmente todos os níveis de ensino, incluindo o nível elementar e tinham como objectivo "preparar os cidadãos para o exercício de uma cidadania responsável, crítica e criativa, num contexto social e cultural em que o trabalho permanece como um elemento estruturante da actividade humana e a sofisticação técnica abarca áreas crescentes da vida e da actividade profissional" [386].

O terceiro argumento, de ordem política, destaca a "valorização das políticas de ensino e de formação profissional e da panóplia de programas de melhoria da transição entre a formação e o emprego como instrumentos sociais de primeira importância na luta contra o desemprego juvenil"[387].

Para os diversos governos, a qualificação profissional da mão-de-obra torna-se prioridade, sobretudo em épocas de recessão do emprego em geral e do emprego juvenil, em particular. Apesar de surgirem uma grande diversidade de sistemas nacionais de ensino e de formação inicial, porque assentavam em tradições sociais diversificadas e porque eram diferentes as políticas de ensino e de formação profissional, estes passaram a constituir um instrumento político importante para os vários governos europeus, uma vez que permitiam simultaneamente incentivar e dar resposta a uma procura social crescente, bem como fazer face ao desemprego juvenil em ascensão, minimizar a descida da procura de mão-de-obra pouco qualificada e enfrentar as preocupações europeias relativamente à perda de competitividade na economia mundial.

Do outro lado, encontrava-se o modelo do ensino geral ou "liberal". Este movimento que se desenvolveu e se espalhou, pelo mundo ocidental, após a Primeira Guerra Mundial, pretendia estender o modelo do ensino primário, geral e comum para todos, ao ensino secundário de primeiro grau. Após a Primeira Guerra Mundial, iniciou-se na Europa, um

[385] *Ibidem*.
[386] *Idem*, p. 191.
[387] *Ibidem*.

processo lento de generalização de um novo tipo de oferta escolar, que se tornou um meio privilegiado para o alargamento da escolarização dos jovens no período pós-obrigatório. "O modelo seguido foi o da escola polivalente, inicialmente desenvolvido nos EUA e na URSS, que propunha uma formação geral e comum para toda a população até aos 15-16 anos de idade"[388].

A grande expansão escolar que surge após a Segunda Guerra Mundial vai encontrar neste movimento um terreno fértil para o seu desenvolvimento e consolidação. Esta trajectória que se pretendia unificadora dos vários tipos de escolas e de programas escolares, baseava-se numa perspectiva política democratizadora que tinha como objectivo a igualdade de oportunidades. A ideia de que o ensino surge como um meio de promoção social irá estar presente "no pós-guerra e durante as décadas seguintes como um sulco utópico que marca visivelmente o século XX"[389].

Este modelo escolar, que insistia no ensino geral académico, era, assim, nos anos sessenta e setenta, o eleito em vários países para o investimento educacional pois considerava-se que era o modelo ideal para uma democratização social e para uma igualdade de oportunidades e rejeitava a aposta numa escola estratificada que seria diferenciadora e que reproduziria, assim, as relações de desigualdade social.

Procuraram-se erguer modelos educativos escolares que promovessem uma mudança de mentalidades, sob o efeito de uma determinada normalização. "Os valores da democracia e da liberdade individual e a expansão da economia aberta e de mercado, o capitalismo, estiveram subjacentes, como eixos estruturantes, ao novo quadro político e socioeconómico imposto"[390] .

Uma vez que os mercados estavam em ascensão e davam resposta às solicitações de procura de trabalho, não se revelava importante para os defensores do modelo escolar liberal questionar se este provocaria ou não disfuncionalidades na relação entre as aprendizagens escolares e as necessidades do mercado de emprego. Tratava-se de "uma preocupação social que não se inscrevia no espírito do tempo. A época era de optimismo e nenhum referente se acomodava melhor a este espírito do que um funcionalismo sem reservas, racionalidade social tão radicalmente optimista"[391].

A unificação escolar foi, desta forma, o modelo predominante da escolarização de massas a nível do ensino secundário inferior, sob o lema da democratização, da igualdade

[388] *Idem*, p. 192.
[389] *Idem*, p. 191.
[390] *Idem*, p. 193.
[391] *Idem*, p. 192.

de oportunidades e do incremento da mobilidade social, tendo a diferenciação escolar sido adiada para os 15-16 anos e para o ensino pós-obrigatório.

A expansão significativa do modelo unificado deu-se, na Europa, a partir dos anos setenta sob a influência dos sistemas sueco e britânico.

O modelo sueco consistia na escolaridade geral básica de nove anos de duração, obrigatória e comum a todos os alunos (Grundskola). Este modelo começou a ser preparado, em 1946, por uma Comissão Parlamentar e foi também implementado, na Suécia e na Noruega, nos inícios dos anos 50, tendo sido depois fortemente generalizado, entre 1950 e 1952, em quase todos os países europeus, seguindo o princípio geral de uma experiência educativa comum para todos os adolescentes, como o caso da *Scuola Média* em Itália e do *Collège*, em França.

O modelo inglês encaminhou-se no sentido da criação de uma escola secundária para todos os alunos, contendo um tronco comum e uma diferenciação progressiva (comprehensive school). Este modelo de escola unificada, implementado pela Lei Callaghan, em 1976, abrangeria, passados quatro anos, 90% dos alunos que frequentavam o ensino secundário em Inglaterra e no País de Gales.

Na Alemanha, com a divisão do território pelos países aliados, verificou-se na Alemanha Democrática (RDA) a implementação do modelo Soviético, o sistema da escola unificada, um modelo organizativo de 9 anos (5+4), em que o ensino era integrado e aberto a todos os cidadãos e no qual era enfatizado o carácter politécnico e polivalente. Por outro lado, na Alemanha Federal, assistiu-se à imposição do modelo americano que esteve na base da criação das *junior high schools*, cujo modelo (6+3+3) pretendia desenvolver um ensino secundário intermédio, de três anos, que estivesse aberto a todos os cidadãos, independentemente do seu objectivo de prosseguir estudos ou de ingressar na actividade laboral, e que assentava numa política democratizadora. Este modelo, contudo, fracassou, porque os Estados Federais acabaram por manter o respectivo modelo tradicional, emblemático da diversificação escolar, mantendo quatro tipos de escolas diferenciadas logo após o ensino elementar: o Gymnasium, a Realschule, a Hauptschule e, desde os anos setenta, a Gesamtschule.[392]

[392] Gymnasium – em geral tem a duração de 9 anos e proporciona uma formação básica aprofundada. O 2º ciclo do Gymnasium abrange da 11ª à 13ª séries (anos), onde o sistema de cursos substitui as classes tradicionais. Dentro da obrigatoriedade de cursar certas matérias ou grupos curriculares, o estudante no 2º ciclo do ensino de 2º grau tem vastas possibilidades de obter uma formação individual em decorrência de uma maior oferta de matérias. As disciplinas escolares são classificadas em sectores da seguinte forma: linguístico-literário-artístico, ciências sociais, matemático-científico-técnico. O exame do Abitur, realizado em quatro disciplinas constitui a última etapa do 2º grau. Com este exame, obtém-se o "Diploma de Maturidade para a Escola Superior", geralmente após 13 anos

Noutros países, como em Portugal e a na Holanda, só em 1975 é que foi adoptado este procedimento de unificação escolar. Nalgumas destas reformas curriculares, está também presente a influência de uma perspectiva politécnica como a que foi adoptada na República Democrática Alemã, na qual se incluem "«um conjunto de matérias orientadas para vincular conhecimentos adquiridos na aula com a realidade do mundo laboral»"[393]. Este modelo, introduzido pela Lei do Sistema Educativo Socialista Integrado tinha como objectivo proporcionar a todos os alunos "uma educação geral ampla, dentro da qual a formação e a informação sobre o trabalho tinham um papel privilegiado. Trata-se, com efeito, de uma formação propedêutica da inserção socioprofissional, sem um cunho típico da formação profissional escolar especializada"[394].

Em 1967 este modelo passou para a República Federal Alemã sob a designação de *Arbeitslehre*, em 1975, na Dinamarca passam a existir "estudos profissionais" e, em Portugal, é criada a disciplina de Educação Cívica e Politécnica, no novo ensino unificado. Em 1979, é introduzida na *Scuola Media* italiana a disciplina de Educação Técnica e, em 1985, em França, introduz-se a disciplina de *Technologie*, no plano de estudos dos *Collèges* franceses.

O espírito de optimismo existente no pós-guerra cessou, no entanto, na década de 70, com a crise económica que se desenrolou na sequência dos "choques petrolíferos". Esta crise provocou grandes alterações na estrutura social, que se repercutiram também nas políticas de ensino e formação, designadamente no ensino secundário europeu. O primeiro "choque petrolífero" que teve lugar em 1973-74 e o segundo, em 1979-80, deram origem a uma subida brutal dos preços do petróleo e estiveram na origem de uma subsequente

---

lectivos. Este diploma de maturidade habilita ao estudo de qualquer área curricular nas instituições de ensino superior.
Realschule – está situada entre a Hauptschule e o Gymnasium e oferece uma formação geral mais ampla aos seus alunos. Ela compreende, em geral, 6 anos, terminando com um certificado de conclusão da escola média que confere o direito de frequentar cursos mais adiantados como, por exemplo, em escolas especiais de aperfeiçoamento profissional e estudos secundários vocacionais.
Hauptschule – proporciona uma formação básica geral aos seus alunos, principalmente em Alemão, Matemática, Ciências Sociais, Língua Estrangeira (em geral Inglês) e Teoria do Trabalho, a fim de facilitar o acesso à formação profissional. Quem conclui a Hauptschule, depois de 5 ou 6 anos, começa uma formação profissional e frequenta paralelamente uma escola profissional até aos 18 anos.
Gesamtschule – trata-se de uma escola colectiva ou integrada e é outro tipo de escola do 1º ciclo do 2º grau. É frequentada pelos alunos da 5ª à 10ª séries (anos). Algumas escolas integradas têm um 2º ciclo próprio, com a mesma estrutura do 2º ciclo do Gymnasium. A Gesamtschule compreende uma Hauptschule, uma Realschule e um Gymnasium, tanto na sua organização quanto na Pedagogia.
(cf. *Perfil da Alemanha*, Departamento de Imprensa e Informação do Governo Federal, Julho 2000; Dir. de Projecto e Redacção: Dr. Arno Kappler).

[393] AZEVEDO, Joaquim - *O ensino secundário na Europa*, 1ª ed., Porto: Edições ASA, 2000, p. 194.

[394] *Ibidem*.

explosão inflacionista, iniciando-se "uma crise da economia capitalista, que se viria a revelar duradoura e cujo impacto está longe de estar concluído"[395].

Os "choques petrolíferos" são, contudo, apenas uma parcela de um conjunto de mudanças que passaram a estar em curso na sociedade e na economia contemporâneas. A sociedade industrial a que o mundo ocidental tinha acabado de se adaptar inicia um percurso de desaparecimento. Baseada no modelo da racionalização das actividades, permitindo a aplicação do movimento contínuo do crescimento, produção de massa-consumo de massa passa a ser substituída por um novo tipo de sociedade emergente, caracterizado pelo surgimento de novas actividades económicas, tais como as actividades imateriais ligadas à difusão dos multimédia e da informática e aos serviços de base relacional. A internacionalização das actividades económicas, o aumento da concorrência e os desequilíbrios internacionais a que se acrescentam a incorporação generalizada das novas tecnologias, nomeadamente as novas tecnologias da informação e da comunicação, alteraram de forma substancial os processos produtivos, o que originou um processo de reestruturação contínua da economia capitalista.

Além disso, na sequência do ambiente concorrencial, agora a uma escala mundial, uma parte significativa da produção de massa é transferida dos países do centro do sistema capitalista para países onde o custo da mão-de-obra é mais barato, o que contribuirá para uma maior internacionalização da economia e para um novo panorama no que concerne a divisão internacional do trabalho.

Com a mudança, na esfera da produção, das funções produtivas e industriais para as funções terciárias, as mudanças tecnológicas são mais frequentes e o ciclo de vida dos produtos torna-se mais curto. O sistema produtivo passa a necessitar de uma maior mobilidade da mão-de-obra, tornando, consequentemente, os ciclos de pertinência das qualificações mais curtos e provocando rápidas desactualizações de saberes e de competências.

Surgem, ainda, outros fenómenos sociais de não menos importância, tais como a urbanização, ligada às transformações no mundo agrícola no espaço europeu e à deslocação permanente da mão-de-obra para o sector terciário e para as indústrias e serviços; as alterações a nível da estrutura familiar, motivadas pela assunção de novos papéis sociais pela mulher, pelo aumento da descida do número de filhos por casal, pelo aumento de divórcios e pelo crescimento de famílias monoparentais; bem como a própria

[395] *Idem*, p. 195.

explosão da procura de educação escolar, já que a escolarização de massas se tornou o principal meio de mobilidade social e o ponto de partida essencial para as carreiras profissionais, uma vez que o mercado de emprego passa a considerar os diplomas escolares como o principal critério de selecção e recrutamento entre os que procuram trabalho.

No entanto, paralelamente a todos estes factores de transformação social, foi sobretudo com a descida das taxas de crescimento, com a crescente e contínua automatização dos processos produtivos e com as novas tendências de reestruturação capitalista, que o desemprego eclodiu de forma significativa, afectando sobretudo os jovens. Assim, a partir de meados da década de setenta, as taxas de desemprego juvenil dispararam e as políticas de ensino e de formação viram-se confrontadas com a necessidade de terem que se direccionar para estes novos fenómenos sociais emergentes: o ensino de massas e o desemprego.

Neste contexto, muitos autores e muitos organismos internacionais referem a emergência de uma nova sociedade em formação, onde o conhecimento detém um papel fundamental no quadro das novas actividades e serviços, a "sociedade da informação" ou a "sociedade pós-industrial"[396].

Outros autores e organismos internacionais referem a emergência de um modo pós-taylorista de produção, o modo de produção flexível. A este tipo de produção é associado o requisito de uma mão-de-obra mais qualificada, de uma maneira geral, altamente qualificada, pois ao novo modelo de organização associam-se tarefas e competências profissionais mais complexas e mais amplas, novos modos de trabalho em equipa, uma maior capacidade de adaptação à mudança, bem como uma maior participação, criatividade, autonomia e responsabilidade das equipas de trabalho.

Este grande movimento de reestruturação económica, de enorme impacto social, teve repercussões sociais inigualáveis. Com o imparável aumento do desemprego, os vínculos contratuais precarizam-se, as mudanças de emprego e de profissão passam a ser muito mais frequentes, os perfis profissionais mudam a um ritmo alucinatório e, consequentemente, a incerteza ligada às trajectórias profissionais torna-se cada vez maior. Passa a fomentar-se a criação do auto-emprego e aumenta também o emprego associado a funções mais qualificadas e mais conhecimento-intensivas.

Passa a ser, neste contexto, que se formulam os novos requisitos para o ensino e a formação inicial. O ensino e a formação centram-se, agora, no desenvolvimento de "novas

[396] Designações de Daniel Bell e Alain Touraine, respectivamente *in* AZEVEDO, Joaquim, *ob. cit.*

competências", designadamente, as capacidades de comunicação, de trabalho em equipa e de resolução de novos problemas, a iniciativa e a criatividade, a capacidade de adaptação à inovação permanente e de aprendizagem ao longo de toda a vida, a capacidade de uso e tratamento da informação e de realização de projectos.

As organizações de cooperação internacional tais como a OCDE, o Conselho da Europa, a União Europeia, o Banco Mundial e a OIT, em conjunto com redes de peritos e de organizações internacionais de empregadores, propõem orientações não só sobre a necessidade de reformular, mas também sobre o sentido da reformulação, da organização, do conteúdo e das funções do ensino e da formação inicial. Das reformas educativas que tiveram lugar, em diversos países europeus, ao longo dos anos noventa, ressalta o consenso de que é importante aumentar o nível geral de qualificações escolares e profissionais dos indivíduos, ou seja, investir no desenvolvimento de uma formação geral de base e incrementar a capacidade de adaptação dos jovens a um novo contexto económico, incerto e em constante reestruturação, bem como a uma sociedade em que as mudanças de processam a um ritmo muito acelerado. É esta, actualmente, a mensagem processada por todo o mundo.

Se, numa primeira fase, nos anos setenta, em que existia ainda algum cepticismo e se vivia na expectativa de uma retoma económica iminente, se opta, em geral, por manter e adaptar as políticas passadas, com o aumento do desemprego, sempre crescente, tornam-se notórios os desajustamentos entre a educação/formação e a economia/emprego, iniciando-se um lento processo de crescimento da desconfiança social face às até então tão apregoadas virtualidades da educação e da formação na mobilidade e na democratização sociais.

Entretanto, na segunda metade dos anos oitenta, e sobretudo nos anos 90, a procura social de educação não parou de crescer, tanto a nível secundário, onde a taxa de frequência ultrapassa os 90%, em vários países, como a nível superior. Desta forma, sucedem-se, um pouco por toda a Europa Ocidental, reformas educativas que têm como principal objectivo responder a este novo mandato e que se traduzem por uma série de medidas de despecialização e de integração curricular. Trata-se de reformas neoprofissionalistas, de tendência despecializadora e integradora e que manifestam um novo modo de especialização curricular, no ensino secundário. Este passa agora a especializar-se como ponte de passagem para o ensino e a formação pós-secundária e superior.

O ensino secundário universaliza-se e perde a sua vocação terminal, vai acolher o maior número possível de jovens do grupo etário 16-19 anos e favorecer a sua permanência no sistema educativo, conduzindo-os para estudos posteriores.

As reformas dos anos 90 refizeram troncos comuns de formação geral académica, promoveram a aproximação entre os percursos mais gerais e propedêuticos e os mais profissionais e terminais, despecializaram os cursos técnicos e profissionais, especializando-se o ensino e a formação de nível secundário "no desempenho da função de moratória educacional para assegurar o prolongamento e a permanência no sistema educativo e o adiamento do acesso ao mercado de trabalho"[397].

Estas reformulações do ensino secundário devem-se ao facto de a aquisição de qualificações já não se manter frequentemente ligada à obtenção de um certo tipo de empregos. O ensino técnico e de formação profissional sai, desta forma, enfraquecido e, quando os jovens se apercebem que as suas qualificações não condizem com os empregos esperados, optam por frequentar mais cursos, mais ligados às modalidades conducentes à obtenção de altas credenciais.

Os vários modelos de organização do ensino secundário, na Europa, o escolar, o dual, e o não-formal tendem, no final do século, a constituir-se já não como soluções específicas e isoladas de um ou de um conjunto de países, mas como uma panóplia de recursos de que os governos podem dispor para alargar a sua oferta nacional de educação e formação, com o objectivo de reter o maior número possível de jovens fora do acesso imediato ao mercado do primeiro emprego. Neste contexto, a grande questão que agora se coloca é a de saber se existe esperança para a educação ou se as escolas terão de se conformar a ser "depósitos" de entretenimento de jovens.

Na verdade, não será fácil, no contexto de incerteza e de imprevisibilidade que nos envolve, definir um novo quadro de referência para uma nova institucionalidade educativa. O que parece inevitável é a necessidade premente de reformular o conceito de educação escolar. Para tal, o autor não aponta um caminho, mas caminhos diferenciados que possam ser enquadrados na especificidade de cada comunidade. Será pela "construção social de compromissos sociais concretos, entre actores sociais, que importaria caminhar"[398] .

Não adianta orientar as reformas educativas para a preparação geral ou profissional dos indivíduos, no sentido de os ajustar a funções socioprofissionais precisas e preestabelecidas, como estratégia de adaptação a um futuro profissional incerto. Pelo

[397] AZEVEDO Joaquim, *ob. cit.*, p. 373.
[398] *Idem*, p. 410.

contrário, "reconstruir relevância educacional na educação passa por reconstruir relevância pessoal para cada uma e cada um dos educandos, no seio de cada instituição educativa" [399].

Sem excluir um eixo comum, denominado eixo da verticalidade, onde caberão as grandes orientações nacionais de política educativa, as escolas deverão, assim, apostar na conciliação deste com um eixo da horizontalidade, que as particularize e lhes imprima uma identidade. Será este eixo que permitirá a construção social e local da educação escolar e, para tal, deverá ser alicerçado no sentido de um aproveitamento e rentabilização das entidades locais, como forma de cooperação e de sinergia para o estabelecimento de relações de confiança e de proximidade com a comunidade envolvente.

As escolas deverão renunciar ao seu orgulho que as transforma em ilhas isoladas da sociedade e, com a humildade que reconhece que a união de esforços é mais proveitosa que a arrogância do isolamento, abrir as portas à sociedade. Desta forma, paulatinamente, as instituições educativas serão chamadas a enriquecer as suas funcionalidades através da cooperação com outras instituições e actores sociais.

O prognóstico que, assim, se vislumbra é o de que, apesar de não perderem a sua referência, as escolas não podem continuar sozinhas, devendo interligar-se a outras instituições sociais, a começar pelas famílias e passando pelas autarquias, associações culturais, empresas e organizações locais como centros de saúde, museus, clubes desportivos e recreativos. Se assim não for, a escola manter-se-á "no seu pedestal tradicional, uma instituição fechada, de pendor centrípeto e homogéneo, enclausurada em torno dos professores, fechando-os sobre si mesmos e fechando a instituição escolar aos demais agentes educativos e ao apoio dos recursos da comunidade" [400].

O caminho não deverá ser o do isolamento, mas uma escola que proporcione aos alunos a aquisição de raízes, de forma a proporcionar um sentimento de pertença e a construção de uma identidade, factores essenciais na estruturação da personalidade. "Ninguém cresce humanamente e com harmonia sem referência a um lugar, sem uma pertença definida, sem uma espinha dorsal e um projecto educativo concreto, mas todos precisam de abrir horizontes e de romper com as identidades primárias que fecham os membros de uma comunidade no interior de um território".

Preconizam-se escolas melhores, com mais qualidade humana, capazes de conciliar a socialização e a subjectivação dos alunos. A socialização é indispensável pois "cada aluno é uma pessoa, um cidadão de um dado local, simultaneamente herdeiro de uma dada

[399] *Idem*, p. 399.
[400] *Idem*, p. 417.

cultura e cidadão do planeta, permanentemente desafiado para a construção da sua identidade no seio de um mundo solitário. Este é o ponto de partida e este é o ponto de chegada"[401].

Quanto à subjectivação dos alunos, esta será desenvolvida mediante uma alteração dos processos de aprendizagem e de avaliação. Deverão ser reunidos esforços numa tentativa de "cultivar uma educação pluridimensional, fomentadora de vários tipos de inteligência e de uma multiplicidade de valores e atitudes, cuja aquisição se torna indispensável para que cada uma e cada um sejam eles mesmos, com autonomia e responsabilidade"[402].

Deverá ser fomentado um ensino em que os alunos se sintam implicados e co-responsáveis no seu próprio processo de aprendizagem. Um ensino que promova o auto-conhecimento, o respeito pela individualidade de cada ser e que invista na valorização da inteligência emocional, para que cada jovem possa encontrar o seu caminho e o seu lugar no mundo. Deverá apostar-se no desenvolvimento de uma educação ao longo de toda a vida, baseada nos "quatro pilares aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser"[403], em ambientes de trabalho pró-activos.

Deverá, também, fomentar-se uma avaliação de carácter formativo, que tenha em vista um maior auto-conhecimento, que permita uma evolução diferenciada de cada aluno e que seja promotora de auto-estima. Tal avaliação implica um ensino que integre a heterogeneidade de ritmos de aprendizagem, em detrimento de uma homogeneidade que resulta limitadora, promotora e reprodutora de injustiças, "a formação para uma cidadania responsável, local, nacional e mundial dificilmente terá lugar enquanto as instituições educativas continuarem, por um lado, a "ensinar" regras de vivência democrática e, por outro, a organizarem o quotidiano escolar à revelia dos princípios e normas que ensinam"[404].

Para tal, será necessário haver uma reformulação (revolução?) de mentalidades.

Terá de se proceder a uma repolitização das políticas educativas e a um reequacionamento dos recursos humanos e materiais implicados na educação.

Terão que ser unidos esforços para a reconstrução de um sistema educativo mais humano.

---

[401] *Idem*, p. 402.
[402] *Idem*, p. 413.
[403] DELORS, Jacques (Coord.) - *Educação Um Tesouro a Descobrir, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, 9ª ed., Porto: Ed. ASA, 2005, p. 88.
[404] AZEVEDO, Joaquim, *ob. cit.*, p. 414.

Terá que se acreditar na utopia de que e escola pode ser feita à medida de cada um pois, tal como afirmava Paulo Freire: Não há saber mais ou saber menos: *há saberes diferentes*.

Será esta evidência tão difícil de institucionalizar? Não nos podemos resignar quando o que está em jogo é o futuro da Humanidade e isso diz-nos respeito, a nós e sobretudo às gerações vindouras - "mais vale tomarmos a dianteira, armarmo-nos de um projecto de sociedade, ardente e voluntarista e, como dizia o General de Gaulle, «impor a nossa marca» no decurso dos acontecimentos"[405]. João Nabais também acreditava, que ainda havia esperança no futuro da Educação: "*«O problema dos professores – afirmou o actual Ministro da Educação* [406]*, pouco depois de tomar conta da sua pasta – é um problema nevrálgico e central da problemática educativa. Não vamos, de facto, conseguir fazer a Reforma Educativa, nem reabilitar o sistema, sem a empenhada motivação dos professores e sem a promoção qualitativa do serviço docente. É na sala de aula, e na relação entre o professor e o aluno, que se vai jogar o êxito ou o inêxito da Reforma. Isto não se resolve com um despacho Ministerial ou um decreto-lei. (…) O meu objectivo é alterar a realidade objectiva da Educação na sala de aula. E aí o professor é o eixo, fundamental dessa reforma.»*

Esta redifinição ou reformulação do papel do professor dentro da sala de aula, está a ser tentada em países pedagogicamente mais avançados e apetrechados que o nosso.

Estudos vários, levados a cabo na última década, nos Estados Unidos, revelaram que apenas 5% dos alunos de 17 anos são capazes de ler e de resumir materiais de leitura algo especializados: só 6% resolvem problemas, que encerram vários raciocínios, utilizando a álgebra elementar: e que só 11% são capazes de inferir relações e tirar conclusões de experiências científicas concretas e bem definidas. E esta situação mantém-se inalterável desde há uns 20 anos!

Outros estudos mostraram que, em Matemática e Ciências, os jovens americanos de 13 anos se situam abaixo dos seus congéneres do Canadá, Irlanda, Coreia, Espanha e Inglaterra.

Surpreendidos com semelhantes resultados, os responsáveis pela Educação, nos Estados Unidos, vêm insistindo na necessidade de uma reforma educativa que privilegie o aprender a pensar, em vez do aprender o que os outros pensaram e descobriram.

---

[405] BARROSO, João – "O Século da Escola: Do Mito da Reforma à Reforma de um Mito" In *O Século da Escola - Entre a Utopia e a Burocracia*, 1ª ed., Porto: Ed. ASA, 2001, p. 47.
[406] Cf.: ID 7 (Anexo em suporte CD).

Mais perto de nós, a França, debate-se também com a necessidade de uma reforma educativa, perante as evidências e «graves insuficiências e lacunas» (Syndicat national des instituteurs).

A Federação de pais de alunos do ensino público exige que esta reforma seja profunda: «Mais vale nenhuma lei que uma lei fraca!» (…)

A desgraça dos outros poderá servir-nos de consolação…mas que não nos faça esquecer o «monstro do Insucesso Escolar» que paira sobre a Escola Portuguesa!" [407]

Uma vez feito um balanço do contexto educativo, João Nabais apela ao inconformismo e à necessidade de mudança da realidade pedagógica:

"A renovação da Escola implica uma tríplice actualização.

Actualização corajosa dos programas, estruturados e prospectivados segundo as exigências que o futuro vai propor aos nossos alunos. Actualização de métodos e processos, banindo decidida e definitivamente o ensino dedutivo e abstracto nos primeiros sete ou oito anos de Escola, e substituindo-o por uma autêntica descoberta progressista do universo feita pelo próprio aluno.

Actualização dos professores do ensino infantil, primário e primeiros anos do secundário, que, não tendo culpa de estar hoje ultrapassada a preparação que receberam, têm, no entanto, a responsabilidade de preparar os alunos de hoje para as exigências da sociedade de amanha, exigências que serão profunda e substancialmente diferentes das da nossa época.

Com programas mal elaborados, incoerentes e até ilógicos, que exigem nas primeiras classes o que devia ficar para as últimas, e deixam para estas certas bases fundamentais, que deviam estruturar os primeiros passos da criança na aprendizagem; com programas que, em vez de seguirem do simples para o complexo, como nos próprios considerandos preliminares se insiste, forçam o aluno a seguir o caminho inverso; com programas ultrapassados nos objectivos da aprendizagem e nas perspectivas em que tal ensino deve ser hoje feito, com tais programas não é possível a renovação da Escola. São coletes de força, em vez de guias orientadores.

Impõe-se modificá-los com urgência, eliminando erros crassos, rasgando-lhes novas perspectivas.

[407] «Correio da Manhã», Ano XII, nº 4060, 7 Jun 1990, NABAIS, João, *Para uma Aprendizagem de Sucesso Escolar, 1 – Insucesso Escolar, Como enfrentar o «Monstro» (III),* p. 2.

Urge eliminar dos programas certas incongruências, que, especialmente, no ensino primário, criam situações de aprendizagem ilógicas, obrigando as crianças a abordar temas numa classe, para cuja compreensão são indispensáveis certos conceitos que só constam dos programas um ou dois anos mais tarde ou até mais, forçando os alunos a empiná-los, já que não têm as bases necessárias para os compreender. (…)

Estas e outras incongruências terão que ser eliminadas numa corajosa revisão de programas, que abram novas perspectivas para uma nova metodologia da aprendizagem.

Adopte-se clara e definitivamente, em novos programas, o princípio de que antes do signo está o conceito, de que antes do símbolo está a ideia. E que o esforço primordial do professor não deverá ser o de apontar signos aos alunos, mas de ajudá-los a recolher os materiais necessários para elaborarem e descobrirem os conceitos por si próprios.

Desejam-se novos programas clara e definitivamente centrados nas novas realidades que rodeiam os alunos de hoje, e mais orientados para as exigências do futuro que os espera.

Exemplo flagrante é o do «novo analfabetismo», que está em vias de se desenvolver e que atinge até largos sectores da população chamada culta: a Informática representa já hoje, e representará nos anos mais próximos, o maior e mais rápido desafio ao incremento e progresso da cultura ” [408].

Como podemos verificar, João Nabais evidenciou-se por defender uma prática pedagógica que visava o desenvolvimento de competências que permitissem a aquisição de conhecimentos, por parte dos alunos, e a subsequente assimilação e compreensão dos mesmos, no sentido de promover a subsequente reflexão acerca dos saberes adquiridos.

Antevia o aparecimento de uma sociedade cada vez mais competitiva na qual, para se poder sobreviver de forma mentalmente saudável, seria fundamental promover na educação dos jovens competências que os levassem tornar-se adultos detentores de uma capacidade de “reflexão, segurança, liderança, coragem, optimismo, capacidade de superação do medo e de prevenção de conflitos (…)”[409]. Alimentar a inteligência surgia, assim, como uma forma de sobrevivência saudável num sistema social controlador.

Conforme abordamos anteriormente, os sistemas sociais tendem normalmente a dominar os indivíduos. Ao longo da História temos observado que têm sido variadas as formas de domínio e manipulação dos seres humanos sobretudo a nível religioso e político.

[408] «Correio da Manhã», Ano XII, nº 4064, 11 Jun 1990. NABAIS, João, *Para uma Aprendizagem de Sucesso Escolar, 1- Insucesso Escolar, Uma Tríplice Actualização (V),* p. 2.
[409] CURY Augusto, *ob. cit.*, pp. 28- 29.

Avizinhavam-se mudanças, contudo, tendo sido a subjugação ao poder uma constante ao longo dos séculos, um homem de visão e detentor de um profundo conhecimento dos mecanismos de funcionamento da consciência humana como era João Nabais antevia como inevitável que esta continuasse a existir, mesmo que sob uma aparência diferente. Apesar de a opressão política representativa dos sistemas ditaturiais ter desaparecido com a Revolução dos Cravos, outras formas de poder iriam surgir e o que se verificou, de facto, com o decorrer do tempo, foi que o poder político opressor passou, em larga medida, a ser substituído pelo poder financeiro, ainda que essa dependência se manifeste de forma mais subtil.

Assim, a função da Escola não poderia seguramente continuar assente no seu papel de mera aquisição e reprodução de saberes adquiridos, mas sim de despoletar nos alunos, um espírito crítico e reflexivo. A escola tenderia, paulatinamente, a ser um espaço destinado a preparar homens e mulheres livres e emocionalmente equilibrados: "O desafio do que é radicalmente novo requer provavelmente um paradigma também ele novo. É assim que surge na ciência uma série de programas de pesquisas que, para o público, corre o risco de não aparecer durante muito tempo senão como uma espécie de «slogans» inovadores"[410], alguns quiçá algo absurdos e surreais devido à "« extrema complexidade de interacções e de interferências entre um grande número de unidades […] que desafiam as nossas possibilidades de cálculo; mas a complexidade integra também indeterminações, fenómenos aleatórios. […] Ela coincide com uma parte da incerteza, que diz respeito aos limites do nosso entendimento, ou se inscreve na própria natureza dos fenómenos» (…) Com ele e com alguns outros igualmente convencidos que a ordem deve nascer do ruído, estabelece-se «um diálogo ordem/desordem/organização», para usar a expressão de Edgar Morin"[411]. Para este autor "«só é real a conjunção da ordem e da desordem». Ele empenha-se em lembrar o modo como a problemática do determinismo evoluiu no decurso do século, forçando a substituir a ideia das leis imutáveis e soberanas pela lei da interacção.

A ordem, insiste Edgar Morin, significa que não existem apenas leis no universo, mas igualmente constrangimentos, constantes; por essa razão, a «ideia de ordem é mais rica que a ideia das leis» e se ela não se confunde com o determinismo (…), assim também a desordem não se confunde com o acaso mesmo que o implique: «A desordem não é uma noção simétrica da ordem, é um macroconceito.» Já não estamos no tempo, sublinha o

[410] PESSIS-PASTERNAK Guita - *Será Preciso Queimar Descartes? (Do caos à inteligência artificial: quando os cientistas se interrogam*), Lisboa: Ed. Relógio D'Água, 1993, p. 12.
[411] *Ibidem*.

advogado da nova causa, em que apenas contava o paradigma da ordem: a actual revolução científica inaugura a articulação conceptual entre ordem, desordem, interacção e organização – o famoso tetragrama caro a Morin. Isto quer dizer que o determinismo deveria dar lugar à problemática de uma ordem que se tornou inevitavelmente complexa, quer dizer, «ligada de modo não apenas antagonista, mas complementar à desordem, a qual lança um desafio – fecundo e moral como todo o desafio – ao conhecimento científico». Seria mesmo necessário ir mais longe e constatar como consequência fundamental desta *scienza nuova* o facto de que «a racionalidade já não é sinónimo de certeza, nem probabilidade de ignorância, de tal modo que complexidade e imprevisibilidade se tornam características de fenómenos como a turbulência dos fluidos, o clima ou a economia.

A razoável distância desta polémica, nos bastidores, o homem que adquiriu a fama de um anarquista do conhecimento esfrega as mãos: Paul Feyerabend está ansioso por descer o pano. «Adeus à razão», exclama, nada é «objectivamente verdadeiro» porque «para todo o enunciado, teoria, ou ponto de vista concebido como verdadeiro com boas razões, existem argumentos susceptíveis de provar que uma visão alternativa é pelo menos tão boa, senão melhor.» É o mesmo que dizer: a ciência que o Ocidente concede tanta importância é apenas uma tradição como outra qualquer, de modo nenhum superior às mitologias que ela finge criticar. (…) Por seu lado, explica, ele pensa que é indispensável defender a epistemologia anarquista perante o racionalismo crítico, e analisando a evolução científica – mistura indistinguível de intuição, lógica, mas também de propaganda – elaborada pelos sábios de modo a impor as suas descobertas pretendendo obrigar os «racionalistas» a exclamar: «*My God*, parece que em ciência *anything goes*!». Podemos pensar que ela diz apenas respeito ao mundo da física teórica, o que justificaria que aí se seja por vezes tentado pelo ensinamento das espiritualidades orientais para apoiar as concepções que se vão elaborando sobre o universo. (…) Mesmo sem ser necessariamente levado a dizer que a comunidade científica oferece o espectáculo de uma «cruzada», o homem de sentido comum espanta-se com a violência dos debates e mesmo sem tirar daí lições de cepticismo (…) ele desejaria, sem dúvida, ver claramente o que se passa" [412].

Neste sentido, podemos verificar como João Nabais era um homem de vanguarda, ao pretender incutir nos seus alunos a ideia de serem pessoas receptivas às mudanças, à apreensão, desprovida de preconceitos, de que não há verdades imutáveis e à compreensão da noção de que o real é subjectivo e inerente ao sujeito que o observa.

[412] *Idem*, pp. 16 -17.

A sua influência no domínio da Educação exerceu-se, sobretudo, enquanto protagonista de uma prática interventiva, consciente da sua finalidade pedagógica e assente numa psicologia experimental pré-definida, conducente não apenas administrar saberes de forma a ultrapassar a ignorância resultante da falta de instrução, mas em simultâneo, a desenvolver nos alunos competências específicas no âmbito do saber aprender, saber fazer, saber ser e saber estar.

Tinha, ao longo da sua licenciatura, tomado contacto com as tendências pedagógicas da Société pédagogique neuchâteloise, de que faziam parte figuras eminentes como Claparède, Adolphe Ferrière, Piaget[413] figuras que também haviam inspirado Faria de Vasconcelos na elaboração das suas Lições de Pedologia e Pedagogia Experimental, referindo a esse propósito na sua tese de licenciatura:

[413] Claparède, professor universitário em Genève, foi um dos fundadores da Escola de Ciências da Educação, nessa cidade e que era denominada Institut Jean Jacques Rousseau. Esta escola tinha como finalidade orientar as pessoas que iam ingressar em carreiras pedagógicas, em temáticas relacionadas com a educação. O ensino era administrado sob a forma de seminários, com trabalhos práticos mediante os quais os alunos desenvolviam um trabalho pessoal em que eram orientados pelos professores.
Os principais temas abordados eram: psicologia experimental, psicologia da criança, antropometria, doenças das crianças, patologia e clínica das crianças deficientes mentais, educação moral, história e filosofia dos educadores, higiene escolar, didáctica experimental, desenho ao serviço do ensino, educação pré-escolar.
A escola recebia alunos de ambos os sexos e não podiam ter idade inferior a dezoito anos. A duração do curso era de dois anos.
O Instituto Jean Jacques Rousseau pretendia ser simultaneamente uma escola e um centro de investigação. Além das disciplinas que constituíam os programas, dispunha ainda de reuniões e de saídas, no terreno, que revestiam um carácter mais familiar e que eram organizadas no decurso do semestre. Para o efeito, os alunos produziam questionários, faziam experiências e pesquisas em áreas específicas, de forma a operacionalizar materiais de pesquisa e a utilizar o material escolar do instituto. Fruto dessas investigações é a tradução e publicação da obra de John Dewey obra: "L'École et l'Enfant", que contém uma introdução de Claparède. Esta obra, além da introdução redigida por Claparède sobre a pedagogia de John Dewey, inclui as seguintes temáticas: o interesse e o esforço, a criança e os programas de estudo, a finalidade da aprendizagem de História na instrução primária, moral e educação. Cf.: DEWEY, John - *L'École et l'Enfant*, (Collection d'Actualités Pédagogiques publiées sous les auspices de l'Institut J.-J. Rousseau), Neuchatel: Ed. Delachaux & Niestlé, 1913.
João Nabais contactara, na sua formação universitária, em Lovaina, com as tendências destes pedagogos, como pudemos verificar a partir de apontamentos pessoais que datam dessa altura, designadamente: I - Encyclopédie de la Pédagogie, s/d, onde foram abordadas as temáticas: "1. Tendences actuelles de l'Éducation: Professeurs de l'École Normale; Inspecteurs; Chercheurs; 2 – Les bases de la méthodologie générale ; 3 – Examen de diverses conceptions pour un cours d´École Normale ; 4 – Étude de l'Éducation spécial : L'Éducation organique (Scott) ; 5 - L'Éducation Nouvelle (Dewey) ; 6 – L'École Active (Ferrière) ; - l'École du Travail (Kerchensteiner) ; 8 – La Méthode des Centres d'Intérêt ; 9 – L'Individualisation du Traitement Mathématique : a) Le Plan de Dalton ; b) École de Winetka ; c) Travail en équipes (Cousinet) ; (Freinet = anarchiste = Nouvelle Éducation) ; 10 – La Globalisation de l'Enseignement ; 11 – La conception de l'Éducation fonctionnelle (Claparède) ; 12 – Le problème essentiel de l'École Moderne : «Apprendre à apprendre» ; II – Buyse, 1946 – Plan : L'apprentissage ; Mémorisation Intelligente ; Problématique du Transfert (ou de la Culture Formelle) ; L'Attention ; Influence du Latin sur les Connaissances Générales des Élèves ; Attitudes Mentales ; III - Pédagogie Expérimentale et Psychologie de l'Enfant et de l'Adolescent, 1947 ; IV – Pscychologie des Enfants Anormaux , s/d ; Plan : 1- Les individus qui souffrent de déficiences sensorielles et motrices ; 2 – Les débiles mentaux ; 3 – Les individus présentant une intelligence supérieure ; 4 – Les individus présentant des aptitudes/ inaptitudes spécifiques ; 5 – Habitudes pathologiques ; 6 – Psychoses ; 7 – Psychonévroses ; 8 – Types pathologiques ; V – Psychologie des Enfants Délinquants, s/d ; VI – Psychologie Individuelle, 1947-48 ; Plan – Introduction : I - Objet et Problèmes : A – Objet ; B – Problèmes ; C – Solutions ; II – Historique de la Psychologie Individuelle : A - Angleterre ; B – Allemagne ; C – France ; Chapitre I – Diagnostic de l'Individu ; Chapitre II – Lois générales : Théories de la Personnalité ; Chapitre III – Formation de la Personnalité ».

"*«O educador que inicia a prática sem ter o menor conhecimento de Psicologia, está naturalmente reduzido a tentativas de que os educandos serão as vítimas; vê-se obrigado a fazer neles as suas experiências como «in anima vili», experiências que, por vezes, são bem longas e penosas para as várias gerações de educandos que as suportam. É certo que a prática pode, numa certa medida, compensar a falta de conhecimentos teóricos, mas ao preço de quantos de quantos desvios e de quantos erros! À força de construir pontes que caem ou máquinas que rebentam, um técnico, sem instrução teórica, acabará por encontrar empiricamente certas fórmulas de construção que era incapaz de calcular. Mas quem aceitaria um tal técnico?*

Um educador, sem preparação psicológica, está precisamente no mesmo caso, com uma diferença, porém: Quando no decorrer da construção, uma ponte ameaça ruína, o facto é logo percebido e remedeia-se imediatamente, reconstruindo-a de novo. Ao passo que se é uma inteligência ou um carácter que são deformados na sua evolução, só muito tarde se dá por tal, quando já não há remédio, nem é possível proceder a uma reconstrução.

Ora o fim dos estudos teóricos, da ciência, é reduzir ao mínimo as experiências infelizes e as tentativas dos principiantes. São os conhecimentos teóricos, por exemplo, que distinguem o médico do curandeiro… Bom seria que o educador não tivesse nada de comum com este!»"[414]

Tendo em conta as inúmeras acções de formação que levou a cabo, no sentido de proporcionar formação a professores do ensino primário, o seu legado foi sobretudo baseado num ensinamento directo, mais do que num espólio de produção escrita onde tivesse exposto uma problematização teórica das suas ideias.

Referiu a esse respeito o senhor ex-Ministro da Educação, Senhor Engenheiro Roberto Carneiro: "É pena que ele não tenha escrito mais (…) Tenho ideia de não ter lido grande coisa…, muitas coisas escritas por ele, a não ser, de facto, uns pequenos opúsculos, umas intervenções nas aberturas dos anos lectivos e tal. Mas ele era um homem de acção, portanto, ele não deve ter tido tempo. Era um homem muito de pés no chão, mãos na massa e um fazedor de coisas e um transformador de pessoas, não é. Ele tinha esta ideia muito forte de transformar para Bem, para bom as pessoas e, portanto, isto, de facto, ou se faz ou se diz que faz (…) Ele tinha esta qualidade de fazer e de motivar e de mobilizar as pessoas (…). Ele era claramente um líder de pessoas, de homens, em sentido abstracto

[414] CLAPARÈDE *in* NABAIS, João António – "A Vocação À Luz da Psicologia Moderna", *ob. cit.*, pp. 201-202.

homens/mulheres e acho que toda a sua vida se pautou por esse clima de exigência pessoal. Era um homem que tinha ar de ser muito austero, pessoalmente muito severo para consigo próprio e austero. Tanto que transmitia também aos outros a ideia de que o que ele pregava, praticava para si próprio, portanto, não era daqueles que diziam coisas para os outros, que ele próprio não praticasse. Não era o Frei Tomás, não, (…) acho que deve ter tido uma vida complexa, difícil, lá no Sabugal e tal, que o deve ter marcado muito na dureza da vida e que o levou a … quando se transformou num empreendedor, digamos assim, educativo, o levou a trazer esses valores e essa ética do trabalho e da honradez pessoal para dentro do seu colégio e da sua obra. No fundo, a grande obra que ele lega é o Colégio Vasco da Gama.

Portanto, acho que, tanto quanto possível, é esta a homenagem que eu lhe posso prestar, embora não seja este o objectivo, em termos científicos e académicos (…).

Mas, de facto, ou ele se dedicava a escrever muito e a publicar, ou se dedicava a fazer coisas, no terreno, e ele optou pela segunda. Portanto, foi uma opção. Não é que ele fosse incapaz de escrever. Decerto era uma pessoa muito capaz de escrever e de teorizar, mas fez uma opção uma opção pedagógica, uma opção estratégica que foi essa. Foi de estar, no terreno, a fazer, em vez de estar a teorizar. Acho que é de respeitar e é de louvar, que ele tenha tido a coragem de o fazer (…). Ele vivia muito apaixonadamente o seu mundo, que era o colégio (…).

Eu acho que ele até não era um homem que aparecesse muito em conferências e a fazer conferências, não tenho ideia. Nos colégios do ensino particular e tal, talvez, porque ele vivia muito apaixonadamente a sua obra (…).

Ele queria estar no terreno, com as suas crianças e a sua obra educativa, o que é muito bom. Se todos fizessem como ele, seguindo o seu exemplo, o sistema educativo estava bem melhor”[415].

O facto é que a vida tinha ensinado a João Nabais, na primeira pessoa, a importância de se recriar a Educação, de promover um tipo instrução que não impusesse a tradicional “violência subtil que contém a função do ensino, visto que ela põe em relação alguém que sabe e alguém que não sabe”[416]. Para João Nabais, dever-se-ia “desactivar esta relação de poder criando um máximo de reciprocidade”[417].

[415] Cf. ID 7 (Anexo em suporte CD).
[416] KECHIKIAN, Anita - *Os Filósofos e a Educação*, Lisboa: Edições Colibri, 1993, p. 73.
[417] *Idem*, p. 74.

No seguimento da linha de pensamento pedagógico de Clapadère, era defensor de uma psicologia experimental segundo a qual a actividade psíquica no seu aspecto funcional era encarada como um instrumento destinado a realizar as aspirações do indivíduo.

Numa altura em que a Europa se encontrava em ruínas na sequência da Primeira Grande Guerra, "ruines materielles, ruines morales"[418], Clapadère encara a Educação como uma via de tornar o homem melhor e de o transformar. Segundo este autor, apenas a Educação permitiria evitar, no futuro, formas análogas de barbarie pois considerava que a guerra reflectia uma regressão às formas inferiores de luta, como consequência do conflito resultante de aspirações demasiado ambiciosas e da impossibilidade da sua realização mediante meios compatíveis com os princípios do direito, da moral e da civilização.

O grande papel da Educação seria, assim, o de alterar estas tendências de ambição e poder e humanizar o homem "Deriver ces tendences egoïstes si funestes à la paix du monde, transmuer le penchant à la domination d'autrui en une inclination à la domination de soi-même, stimuler l'épanouissement des sentiments de fraternité – ce n'est que dans la mesure où l'on y parviendra qu'on assurera à l'humanité un régime durable de paix et de bonheur »[419].

Curiosamente, este carácter messiânico da Educação, com vista a operacionalizar uma transmutação do Ser, que teve início, em Portugal, com o movimento Republicano, continua ainda por resolver e mantêm-se actual, não só em Portugal, como no resto do mundo. O domínio de si mesmo defendido por Claparède consistia numa rendição que pressupunha um profundo desenvolvimento a nível espiritual, implicando uma tomada de consciência de que "não-resistência não significa necessariamente não fazer nada. Tudo o que significa é que qualquer «fazer» se torna não reactivo (…) «não fazer nada» quando se encontra num estado de intensa presença é um factor muito poderoso de transformação e de cura de situações e pessoas (…). O verdadeiro «não fazer nada» implica a não-resistência interior e uma vigilância intensa (…).

O que o ego vê como fraqueza é o (…) Ser, na sua pureza, inocência e poder. E o que vê como força é fraqueza. Por conseguinte, o ego existe num permanente modo de resistência e desempenha papéis ilusórios para encobrir a sua «fraqueza», que é, na verdade, o seu poder.

---

[418] CLAPARÈDE Édouard - *Psychologie de l'Enfant et Pédagogie Expérimentale – Le Développement Mental*, 2º vol., 11ª ed., Neuchatel-Suisse: Ed. Diffusion Delechaux & Niestlé1964, p. 10.
[419] CLAPARÈDE Édouard, *ob.cit.*, p. 10.

Até haver rendição, representar inconscientemente papéis constitui uma grande parte da interacção humana. Na rendição, [o Ser] deixa de precisar das defesas e das máscaras do ego. Torna-se simples, muito real"[420].

Começara a surgir a noção de que o Conhecimento *per si* era insuficiente para tornar o Ser Humano melhor.

[420] TOLLE Eckhart - *O Poder do Agora*, 2ª ed., Cascais: Ed. Pergaminho, 2003, pp. 216-217.

11 EDUCAÇÃO: MITO OU REALIDADE?

> "A ciência e a sabedoria são coisas muito diferentes. A ciência é o conhecimento do mundo. A sabedoria é a degustação do mundo"[421].

A busca de conhecimento tem sido uma constante na História da Humanidade. Desde tempos imemoriais que o ser humano tem procurado encontrar sentidos, explicações para a compreensão do mundo e para a compreensão de si próprio e dos outros. Esta busca de sentidos, possível ou, pelo menos, facilitada, através do acesso ao conhecimento, corresponde, em última análise, a uma tentativa de encontrar a felicidade.

Também para João Nabais o Saber tinha, em última análise, um carácter filantrópico e humanista, com vista a um aperfeiçoamento espiritual do ser humano. "Já não vivemos num consenso global de valores que seriam como estrelas fixas. Isto constitui um aspecto da modernidade e um ponto de não retorno. Evoluímos numa sociedade pluralista, tanto religiosamente, como política, moral e filosoficamente, onde cada um conta apenas com a força da sua palavra. O nosso mundo já não é encantado. A cristandade como fenómeno de massas morreu – o que talvez seja positivo – e as nossas convicções já não se podem apoiar num braço secular para se imporem. Duma vez só tudo mudou para todos, pois as próprias crenças religiosas já não constituem mais o bem comum.

Preparar as pessoas para entrar nesse universo problemático parece-me ser a tarefa da educação moderna (…). É preciso apresentar às crianças as escolhas culturais fundamentais com imaginação e simpatia, comunicar as tradições que determinam o que nós somos enquanto Europeus (…). É preciso ousar falar do que divide os contemporâneos para os posicionar face às alternativas. A iniciação a estas heranças culturais parece-me importante, pois não pode haver instância crítica se não houver também um enraizamento. O juízo crítico não pode funcionar no vazio. Ele tem necessidade de se alimentar de qualquer coisa. Isto, todavia, não se pode realizar sem as instituições apropriadas de ensino. A apresentação da história, da literatura, da filosofia deve ser animada por um certo espírito.

[421] ALVES, Rubem (2004), *ob. cit.*, s/p.

Ora, existe, actualmente uma confusão (…) entre duas concepções de laicidade: uma laicidade de abstenção, que é a do Estado, e uma laicidade activa, que eu defenderia ao nível da escola. Com o objectivo de respeitar todas as religiões, todas as crenças, a escola pública deixou de referir qualquer uma. Existem hoje crianças que nunca ouviram falar nos profetas de Israel, mas que conhecem de cor os deuses do Olimpo. É uma lacuna grave que não é estranha, parece-me ao facto de a escola pública não ser suficientemente atractiva. Tanto me oponho ao facto de se imporem escolhas, como sou favorável à apresentação de conteúdos entre os quais é necessário escolher "[422].

A criação de mitos consistia já numa tentativa de procura da felicidade, "Sabe-se bem que todo o mito é uma busca do tempo perdido"[423], pressupondo uma análise da dualidade e a subsequente compreensão e integração de elementos antagónicos "em busca de uma «síntese na qual a antítese nocturna contribui para a harmonia dramática do todo»"[424].

A origem dos mitos deve-se à tentativa de compreensão ou talvez, mais do que isso, de aceitação do universo como um todo: "o que queremos dizer é que todo o mito é «cosmogónico» ou de origem, visto que relata a aparição quer de uma situação cósmica, quer de um acontecimento primordial como, por exemplo, a criação do homem"[425].

Em nossa opinião, o mito enquanto utopia de Homem esclarecido, dotado de consciência moral e de valores universais, que potencialmente podem ser acessíveis a todos os seres humanos mediante o conhecimento de si e, como tal, do outro, terá estado na génese da Psicologia: "Com efeito, os mitos relatam não somente a origem do Mundo, dos animais, das plantas e do homem, mas também todos os acontecimentos primordiais, a seguir aos quais o homem se tornou aquilo que ele é hoje, quer dizer, um ser mortal, sexuado, organizado e social, obrigado a trabalhar para viver, e trabalhando segundo certas regras"[426].

No tocante à aventura do conhecimento, trata-se de uma viagem longa, inacabada, com avanços e retrocessos e à qual muitos homens e mulheres dedicaram e, não raras vezes, sacrificaram as suas vidas. Múltiplos têm sido os caminhos percorridos na busca de sentidos para a compreensão do Homem, das Civilizações e do Universo. A procura de conhecimento tem sido uma constante no percurso da Humanidade.

---

[422] RICOEUR, Paul in KECHIKIAN, Anita, *ob. cit.*, pp. 71 - 73.
[423] Lévi-Strauss, in ARAÚJO, Filipe - *O "Homem Novo" no discurso pedagógico de João de Barros*, p. 74.
[424] *O "Homem Novo" no discurso pedagógico de João de Barros*, p. 75.
[425] *Idem*, p. 95.
[426] Eliade, citado em ARAÚJO Filipe, *ob. cit.*, p. 95.

Durante os séculos XVII e XVIII, especialmente com a Reforma protestante, aparecem algumas diferenças entre a educação protestante e a educação católica. No caso da primeira, notava-se a preferência dos estudantes pela escola técnica, visando empresas e fábricas. Na educação católica percebe-se uma preferência pela formação em escolas humanistas.[427]. Em qualquer dos casos, a educação é encarada como um recurso utilizado pelos grupos sociais na sua competição pela riqueza, prestígio e poder pois proporciona a obtenção de credenciais que servem como possibilidade de aceder à obtenção de emprego, mediante um meio de selecção cultural. Numa sociedade industrial e burocrática, um diploma pode permitir o acesso a privilégios análogos aos da burguesia, apesar de os requisitos ocupacionais dependerem em grande parte de relações de poder. É por isso que, com a crescente procura pela educação, a Pedagogia atinge, na modernidade o estatuto de "ciência da educação, isto é, quando se estabelece com imã legalidade própria, (…) sinal do seu processo de racionalização. (…) Se antes ela estava baseada nos valores escolásticos, agora está submetida às máximas de um novo tipo de razão." [428]

Contudo, a teoria do progresso pode ela própria "ser reinterpretada como de inspiração religiosa. «A ideia do progresso tem um fundamento messiânico dizia Berdiaeff. Sem esse fundamento, ela torna-se ideia duma evolução natural. André Reszler acrescenta: «A teoria do progresso representa o pensamento messiânico do cristianismo sob uma forma secularizada»"[429].

Até ao pós-modernismo acreditou-se que uma sociedade onde o conhecimento fosse valorizado e a sua difusão institucionalizada e acessível a todos, seria uma sociedade melhor, de carácter utilitário, uma sociedade meritocrática, assente em princípios de justiça e satisfação social, de igualdade de oportunidades. A ideia de conhecimento surgia, assim, associada à ideia de justiça social, de livre escolha, de liberdade e de igualdade de direitos.

Foi com o Iluminismo que se deu um grande salto na consciencialização da importância da difusão do conhecimento.

"O iluminismo foi um movimento das elites intelectuais. (…) A experiência do início de uma nova época, a época dos lumes, a época da luz da razão, portanto, do conhecimento, da clareza intelectual e moral, a época da bondade, da verdadeira irmandade e da verdadeira justiça. (…) A grande novidade do iluminismo, em relação aos movimentos religiosos anteriores, é a confiança no homem, na inteligência, na razão, o seu

[427] CARVALHO, Alonso Bezerra - *Educação e Liberdade em Max Weber*, Col. Fronteiras da Educação, Ijuí: Ed. Unijuí, 2004, pp. 30-31.
[428] *Idem*, p. 35.
[429] ARAÚJO, Alberto Filipe, *ob. cit.*, pp. 140- 141.

empenho em transformar as aspirações em programas sociais, em projectos de reforma social, e num conjunto coerente de fins e de meios. Mais ainda, em projectos educacionais, políticos, económicos, científicos, técnicos, concretos. Há, no iluminismo, uma grande paixão altruísta, uma grande tensão moral. Como dirá Diderot, um dos pais da Enciclopédia, há «paixão e razão»”[430].

Se nos séculos XVIII e XIX se acreditava que as sociedades esclarecidas seriam sociedades mais justas, mais humanas e mais altruístas, no decurso do século XX esses ideais foram gorados com a constatação de que não existe uma relação directa entre conhecimento e virtude e procurou-se, mediante o desenvolvimento de algumas ciências - como a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia e a própria Medicina - direccionar o conhecimento para enfoques diferentes, visando uma melhor compreensão do Homem e do seu psiquismo.

Assim, se numa primeira fase, a busca do saber foi tendencialmente centrífuga, no sentido da compreensão e apropriação do mundo num movimento de expansão, numa segunda fase, passou a ter um direccionamento mais centrípeto, visando um melhor conhecimento do Eu e, subsequentemente, do Outro, numa vertente mais humana.

João Nabais também acreditava que o acesso à instrução conduziria a uma transformação do Homem, sendo esta sua convicção perspectivada numa linha kantiana, segundo a qual o desenvolvimento da razão conduziria a um aprimoramento moral, ético e humano - “A razão é aquilo que todos os homens têm e que os torna idênticos. Através da razão eles pensam, raciocinam da mesma maneira, chegam às mesmas conclusões. Se se puserem a raciocinar em conjunto, chegam ao mesmo resultado. E não entra aí para nada o facto de ser branco ou preto, homem ou mulher, rico ou pobre. Desde que usem a razão, o resultado será o mesmo.

Os homens, por isso, são obrigados a tratar os outros como seres racionais. O ser racional estabelece fins, autodetermina-se, escolhe como quer ser. É um *determinador de si próprio*. (…) Nas relações com seres racionais, ou sejam os que determinam os seus próprios fins e se escolhem a si próprios, a razão impõe que se respeite a sua essência, a sua liberdade de escolha. Daqui resulta a segunda formulação do imperativo moral kantiano «não tratar os outros meramente como meios mas sempre também como fim»

[430] ALBERONI, Francesco; VECA Salvatore - *O Altruísmo e a Moral*, 5ª ed, Venda Nova: Ed. Bertrand, 2000, pp. 48-49.

(Kant, *Fundamento da Metafísica e dos Costumes*[431]). Tratai-os, por isso, como vos tratais a vós próprios" [432].

Importa ter presente que os ideais iluministas e o positivismo que se desenvolve a partir do século XVIII, surgiram num contexto em que o conhecimento era privilégio de uma elite muito reduzida. O triunfo da razão era sentido não como uma utopia, mas como um ideal concretizável, "A teoria do progresso pôde ela própria ser reinterpretada como de inspiração religiosa. «A ideia do progresso tem um fundamento messiânico dizia Berdiaeff. Sem esse fundamento, ela torna-se ideia duma evolução natural. André Reszler acrescenta: «A teoria do progresso representa o pensamento messiânico do cristianismo sob uma forma secularizada»"[433].

Em Portugal, a ideia de "Homem Novo" contida no ideário de João de Barros pressupunha a utopia de que todos os Homens, mediante o acesso à instrução, se poderiam tornar Homens esclarecidos e, consequentemente, mais morais: "Assim, a moral social republicana, movendo-se num horizonte optimista e iluminista, tem como objectivo consolidar a ideia de que o republicanismo, enquanto mundividência cientificizante, liberta, através da razão científica e também da sensibilidade, como quer João de Barros, a sociedade. É um tipo de moral que, por um lado, se assume como uma «arte racional, científica» (…) e que se atém ao critério científico da demonstração; e, por outro lado, procura reconciliar a liberdade individual com a solidariedade, como alternativa radical quer à prática católica, quer ao individualismo exagerado do liberalismo burguês: «A moral é – na verdade, função da evolução social … vemos que ela é a soma de regras de conduta, tendentes a estabelecer a harmonia entre os homens, unindo-os, pelo mesmo espírito de confraternização e de respeito mútuo» (Barros, 1914: 10). É, pois, uma moral que tem como suportes fundamentais o patriotismo, a solidariedade e o princípio do dever (Cartroga …). De facto, trata-se mesmo de uma nova moral, que se devia, na opinião de João de Barros, «basear na liberdade de consciência, na emoção estética, no sentimento cívico e patriótico, e na alegria e na coragem de viver. Sejam os alunos que me ouvem – os apóstolos dessa nova moral, que eu afirmo ser eficaz e nobre, não porque fosse inventada por mim; mas apenas porque é produto do novo estado de coisas»" [434].

---

[431] KANT - *Fundamento da Metafísica e dos Costumes*, citado em ALBERONI, Francesco; VECA, Salvatore, *ob. cit.*, pp 70- 71.
[432] ALBERONI, Francesco; VECA Salvatore, *ob. cit.*, pp. 70-71.
[433] ARAÚJO, Alberto Filipe, *ob. cit.*, pp. 140-141.
[434] ARAÚJO, Alberto Filipe, *ob. cit.*, p. 125.

Tratava-se de uma época em que se perspectivavam grandes transformações de carácter social, económico, industrial, cientifico, político, ético e moral e penso que era uma época de esperança e optimismo "o advento da Liberdade, da Igualdade e da Fraternidade impunha que o egoísmo, atitude típica do indivíduo na espontaneidade do seu estado de natureza, fosse sobredeterminado, como no positivismo comteano e littreano, pelo altruísmo, sentimento que exprime a capacidade do homem em dominar e corrigir os excessos da natureza"[435].

O conhecimento era perspectivado numa "aura religiosa"[436], assumindo um carácter místico, de secretismo, circunscrito a grupos restritos que assumiam o papel de uma espécie de contra-poder, enquanto iam abrindo o caminho para a divulgação dos novos ideais.

Sociedades secretas, como a maçonaria, ritualizavam o processo de acesso ao esclarecimento, de acesso à *luz*. A tradição iluminista acreditava que "com a difusão das luzes, os homens se tornariam justos e bons e conseguiriam libertar-se das angústias, dos terrores e horrores do passado. (…) O iluminismo combate a crueldade da pena de morte, as abomináveis prisões medievais, a tortura. Pensa num mundo de iguais e irmãos. Sabe que não pode ser realizado imediatamente. Sabe que, por ora, este projecto é apenas de uma minoria. E então propõe que os poucos iluminados se unam num grupo, numa seita, numa igreja, para difundir a instrução e o saber, para promover reformas. Assim nasce a maçonaria que reúne todos os espíritos mais eleitos da Europa e da América" [437].

Afigura-se-nos interessante o facto de o colégio Vasco da Gama estar situado no concelho de Sintra, a romântica *cidade da lua*, cidade onde, na Quinta da Regaleira, se encontra um poço que era utilizado para cerimónias de iniciação à maçonaria. [438]

---

[435] CARTROGA in ARAÚJO, Alberto Filipe, *ob. cit.*, p. 126.
[436]ARAÚJO, Alberto Filipe, *ob. cit.*, p. 83.
[437] ALBERONI, Francesco; VECA, Salvatore, *ob. cit.*, p. 48.
[438]A análise da simbologia presente na descida ao "poço do conhecimento" existente nos jardins da Quinta da Regaleira, em Sintra, é muito interessante, neste contexto. Trata-se de um poço utilizado que era para a realização de cerimónias de iniciação à maçonaria. O iniciado, ao descer o poço, penetrava no interior da montanha, cuja simbologia remete para uma descida ao subconsciente, *às profundidades* de Jung. Uma vez aí chegado, seria confrontado com a escuridão do interior da terra, *o inconsciente colectivo*. Sendo o interior da montanha constituído por vários labirintos, o iniciado teria, como tarefa, que encontrar a saída do interior da terra, *das trevas*. Se imaginarmos que esta cerimónia tinha lugar durante a noite, não será difícil imaginar os medos que este sentiria ao encontrar-se, sozinho, na escuridão do interior de uma montanha [simbologia dos medos que qualquer ser humano sente quando olha para dentro de si próprio, na tentativa de lutar contra os seus *fantasmas* interiores].
Somente após o iniciado ter enfrentado e ultrapassado os medos é que disporia de lucidez para se concentrar nos seus sentidos ficando, desta forma, apto a estar atento aos sinais que o conduziriam até à saída da montanha.
Tendo em conta que, com o passar das horas, o dia volta a nascer e que, com este, surge a luminosidade, o iniciado acabaria por se aperceber da claridade que começaria a irradiar dentro da montanha, a partir de uma determinada abertura. Procuraria então o seu caminho, seguindo a luz.

O homem moderno "na condição de sujeito do conhecimento, isto é, de consciência instituidora de representações, (…) cria um conjunto de dispositivos teóricos e práticos, fundados na ideia moderna de objectividade como determinação completa do real, possibilitando a realização do adágio baconiano: «saber é poder». O sujeito (…) instala-se num pólo separado das coisas e graças a essa separação pode dominá-las.

Encontramos, curiosamente, esta ideia,que remete para a necessidade de acção, no Agora, num jogo de frases existente num caderno de apontamentos de João Nabais " *Teleologie*: Inconsciemment les oiseaux veillent… (…) *Histoire* : Si César franchit le Rubicon … *Écriture*: - Les grands hommes n'écrivaient pas; voir Sócrates et le Christ (!...) «Éduquer se fait plus par l'exemple que par l'écriture». *Politique Sociale et Esthétique*: Le rythme renferme en lui-même une forte émotion (…) Il y a une solution moyenne idéale"[439].

Na esteira de uma opção equilibrada do caminho do meio, doseada de *querer* e *fazer*, encontra-se, como diria Jung, o inconsciente que "é a raiz de todas as experiências da unidade; é a matriz de todas as formas arquétipas ou naturais e a *conditio sine qua non* do mundo das manifestações exteriores"[440]. Para este autor o arquétipo "representa a *probabilidade psíquica*, que retrata os acontecimentos ordinários e instintivos em uma espécie de *tipos*. É um exemplo especial da probabilidade geral que é constituída de leis ao acaso e estabelece regras tanto para a natureza quanto para a mecânica (…) a forma introspectivamente reconhecível da organização psíquica apriorística" [441].

Facto curioso, é que a saída do labirinto desemboca numa cascata. O iniciado teria, assim, que atravessar a queda de água, que encobre a saída, antes de passar das *trevas* [ignorância] para a *luz* [conhecimento], ou seja, purificar-se das representações mentais que o haviam aprisionado e impedido de atingir a *luz*.

Consideramos que este ritual simbólico continha uma enorme força e nos revela como o acesso ao conhecimento do Eu era quase divinizado. A prova terminava com uma espécie de baptismo que marcava a passagem do iniciado para o grupo de pessoas esclarecidas, *regeneradas*. O homem regenerado tornava-se uma espécie de herói que lutara consigo próprio e se transcendera, era um homem superior, iluminado, qual "super homem" de Nietzsche em *Assim falava Zaratrusta*.

Este ritual não iria aumentar o conhecimento do iniciado, no entanto, proporcionar-lhe-ia uma alteração, uma mudança, uma *gestalt.* O iniciado poderia ser arremessado de um canto para outro da sua mente. Este processo constitui uma *antífrase*, "que faz com que um abismo se transmute numa suave cavidade ou, então, fazendo com que a descida de uma terrível catarata se transforme num prazer delicado. Durand explica-o através do mecanismo psicológico da dupla negação: «a vocação de ligar, de atenuar as diferenças, de subtilizar o negativo pela própria negação constitui este eufemismo levado ao extremo chamado antífrase» (…) Dupla negação que inverte a atitude representativa que se toma face à contrariedade, ao destino, à dor e à própria morte, pois este «procedimento constitui uma transmutação dos valores: eu ligo o ligador, mato a morte, utilizo as próprias armas do adversário. E por isso mesmo eu simpatizo com o todo, ou uma parte, do comportamento do adversário. Este procedimento é portanto indicativo de toda uma mentalidade, quer dizer, de todo um arsenal de processos lógicos e de símbolos que se opõem radicalmente à diairética, ao farisaísmo e ao catarismo intelectual e moral do intransigente Regime Diurno da imagem» (Durand)". Cf.: CASSIRER Ernst in ARAÚJO, Alberto Filipe, *ob. cit.*, p. 76.

[439] NABAIS, João - *Caderno de apontamentos da disciplina de Pédagogie Expérimentale et Psychologie de l'Enfant et de l'Adolescent*, 1947, s/p.

[440] JUNG, Carl Gustav - *A Psicologia e a Religião Oriental*, p. 20.

[441] JUNG, Carl Gustav - *Sincronicidade*, Petrópolis: Ed. Vozes, 1984, pp. 80-81.

Uma vez percorrido o caminho da busca de sentidos, este acaba por conduzir, de novo, ao ponto de partida, remetendo-nos para o *Mito do Eterno Retorno.* Contudo, este ponto de chegada é diferente do ponto de partida inicial, por conter a mais-valia da transmutação do Ser, qual Fénix que renasce das próprias cinzas. Trata-se um ponto de chegada consciente de uma necessidade focalizada de acção.

Assim, em nossa opinião, a compreensão do *Mito do Eterno Retorno*, culminará na consciencialização do *Presente Eterno*, do Agora e será esta tomada de consciência que marcará a passagem da reflexão para a acção: "Importante é compreender como é que o mito, à semelhança da música, transmuta a irreversibilidade temporal num «Presente Eterno», numa totalidade sincrónica com vista à eufemização – autêntica lei da metamorfose que caracteriza (…) o pensamento mítico – do tempo e da morte: "Busca de um tempo perdido, e, sobretudo, esforço compreensivo de reconciliação com um tempo eufemizado e com a morte vencida ou transmudada numa aventura paradisíaca, tal parece ser o sentido indutor último de todos os grandes mitos"[442].

Paradoxalmente, o Homem é confrontado com as suas limitações, mas simultaneamente com a consciência do seu potencial: a capacidade de criar a sua própria realidade. Essa tomada de consciência permitir-lhe-á agir sobre a realidade, transformá-la, recriá-la e alterá-la.

Consideramos que esta visão surge de forma bastante significativa na vida de João Nabais. Acreditava na possibilidade de regeneração do homem, da sociedade e, em última instância, do mundo e procurou, através da educação, contribuir activamente nesse sentido.

Assim, na continuidade do pensamento de Clapadère, investir numa Educação de qualidade e humanizante desde a infância, passou a ser, para João Nabais, crucial para o desenvolvimento de uma personalidade equilibrada: "Mais on ne saurait guère rendre l'homme meilleur sans l'y préparer dès son jeune âge ; - «l'enfant est le père de l'homme», dit un vieux proverbe – il importe donc, de connaître et de pénétrer d'abord les secrets de son développement. On voit que la psychologie de l'enfant est appelée à jouer, dans cette rénovation de l'humanité après laquelle chacun soupire, un rôle capital » [443].

Nesta perspectiva, o próprio papel dos educadores assume uma importância vital na reconstrução de um mundo melhor. Ser educador implicava, para João Nabais, ser detentor de um sentido de missão que, para ser eficazmente posto em prática requeria a pré-

[442] ARAÚJO, Alberto Filipe, *ob. cit.*, p. 75.
[443] CLAPARÈDE, Édouard, *ob. cit.*, pp. 10-11.

definicão de objectivos a realizar mediante a estruturação de planos de acção bem estruturados.

O facto de haver sido contemporâneo da Segunda Guerra Mundial e de ter sido, ele próprio, vítima de uma guerra pessoal contra uma instituição como a Igreja Católica, mostrara-lhe que seria necessário aliar o conhecimento a um nível espiritual, no sentido de marcar a diferença na promoção do desenvolvimento de um maior sentido de bondade e de humanidade. O conhecimento será facilmente passível de ser utilizado em objectivos nefastos, se não se encontrar aliado a um desenvolvimento pessoal e espiritual promotor de uma auto-consciência que, uma vez atingida, proporcione uma mundivisão baseada numa consciência de universalidade e de unidade.

A formação teológica de João Nabais conduzira-o a uma espiritualidade rejuvenescida, ecuménica, que colidia com a visão tradicional da Igreja Católica "tão sobrecarregada com matérias estranhas que a sua essência espiritual foi praticamente apagada"[444]. Sentia-se atraído por uma espiritualidade mais terna, portadora de características tendencialmente mais femininas, que integrasse Eva (o Conhecimento, a Razão) e Maria (o Amor, a Emoção) como a via para a construção de um mundo melhor, conforme podemos inferir da leitura de apontamentos pessoais, contidos num caderno de apontamentos de exegése: *" É muito antigo o facto do Senhor se comprazer em cumular dos seus dons, os humildes e os pequeninos. Remontando ao passado de Israel, Maria assinala, em termos gerais e por meio de contrastes, muitas provas do poder, da misericórdia e da santidade do Senhor. Tal é, ao menos o sentimento que nos parece mais provável. Diversos intérpretes (…) que Maria descreve a conduta do Messias no futuro.*

Mas que significam as palavras «eficit potentiam»? – Significam que Deus produziu efeitos admiráveis «in brachio suo», isto é, por seu Filho Único, pelo Verbo Incarnado que é o Seu braço. É por Ele que criou todas as coisas; é por Ele que resgatou o mundo; (…) é por Ele que nos abriu o céu e fez uma infinidade de outros milagres. – E que maravilhas o poder divino opera no inefável mistério da Incarnação?!... São duas naturezas, infinitamente distantes uma da outra, a divina e a humana, unidas tão estreitamente que formam uma só pessoa! É o Verbo Incarnado, saindo das entranhas sagradas duma Virgem sem ferir a sua integridade! É o poder divino elevando uma humilde filha de Adão à dignidade infinita de Mãe de Deus e coroando-A Rainha dos Anjos e de Todo o Mundo (…).

[444] TOLLE, Eckhart, *ob. cit.*, p. 28.

Importância especial, para Israel, da graça concedida a Maria (…), a Santíssima Virgem vai mostrar como Deus, pela Incarnação, cumpriu as suas Abraão, a David e a muitos outros profetas, de arrancar o género humano deste abismo de misérias. Ele mesmo desceu do céu ao seio ultra-virginal da Virgem Maria. Uniu à sua pessoa divina esta natureza miserável antigas promessas relativas à salvação do mundo (…) o Filho de Deus recordou-se das misericórdias que parecia ter esquecido durante mais de 4.000 anos «recordatus misericordiae suae» e das promessas que tinha feito a Adão, a Abraão, a David e a muitos outros profetas, de arrancar o género humano deste abismo de misérias. Ele mesmo desceu do céu ao seio ultra-virginal da Virgem Maria. Uniu à Sua pessoa divina esta natureza miserável que tinha abandonado e fez-se homem para salvar todos os homens (…) que quiserem acreditar Nele e amá-Lo (…).

Mas qual será a verdadeira causa deste inefável Mistério e, consequentemente, dos bens que dele derivam? Maria a coloca diante dos nossos olhos : «Recordatio Misericordiae Suae».

Eis o princípio da Incarnação do Filho de Deus e dos tesouros imensos que possuímos por este mistério. (...)

«Mater amabilis, Mater admirabilis e Virgo fidelis» - Em verdade é com razão que Ela se adorna com esta qualidade, porque é muito fiel nas suas palavras e suas promessas. Oiçamo-la: «Transitead me onmes». Omnes, não são só alguns, mas todos, homens e mulheres, grandes e pequenos, ricos e pobres, jovens e velhos, crianças e adolescentes, sãos e doentes, justos e pecadores, fiéis e infiéis, sábios e ignorantes, porque desejo aliviar as vossas necessidades, salvar-vos a todos. Vinde a mim que sou vossa Mãe e uma Mãe toda de amor (…).

Vinde a mim com grande confiança porque Deus me deu o poder no céu e na terra, e tenho mais ternura por vós do que jamais houve ou poderá haver em todas as mães, que foram, são e serão (…).

Vinde a mim porque eu vos ajudarei em todas as necessidades, eu vos conduzirei em tudo, eu vos consolarei sempre, eu vos protegerei e defenderei de todos os inimigos, eu vos iluminarei nas trevas, eu vos fortificarei nas fraquezas, eu vos ampararei nas tentações, eu vos assistirei na hora da morte, e receberei as vossas almas ao separar-se do corpo e as apresentarei a meu Filho.

Mas escutai, meus filhos: (…) feliz daquele que me escuta e obedece às minhas palavras (…).

E que tem Maria a dizer-nos? – Lançai, diz ela, os olhos pela vida que eu vivi na terra e por todas as virtudes que pratiquei. São outras tantas vozes que vos falam e dizem: (…) felizes os que marcham pelo caminho da fé, da esperança, da caridade, da humildade, da obediência, da pureza, da paciência e de todas as minhas virtudes.

Abraçai então todas estas virtudes com todo o vosso coração. Tende sobretudo um grande amor a meu Filho e, se o amais, guardai os seus mandamentos (…). Notai finalmente, que meu Filho e Eu amamos a quem nos ama (…). Amai-nos então como vosso Pai e Mãe e nós vos amaremos terna e ardentemente como nossos filhos queridos.

Mas se nos amais verdadeiramente, esforçai-vos por levar o nosso amor a muitos corações.

Eis as palavras da nossa querida mãe que, infalivelmente se realizarão em todos os seus verdadeiros filhos. Podemos até contar que Ela faça mais do que prometeu" [445].

Uma nova abordagem teológica desta exegese equivaleria a um salto quântico em matéria de desenvolvimento da espiritualidade.

A Sagrada Escritura era apresentada segundo uma lógica tradicional, baseada numa lineriedade temporal de sequências aparentemente lógicas. Uma nova Exegese implicava uma ruptura dos conceitos que haviam criado as representações mentais dos crentes. Por um lado, a integração das duas figuras (Eva e Maria), numa só, exigia a abolição da distância temporal que as separava uma da outra e, por outro lado, considerar que o homem era a incarnação do Mistério da Santíssima Trindade: Pai, Filho e Espírito Santo num só corpo, requeria a eliminação espacial entre o divino e o terreno.

Ora, tal visão de sincronicidade espácio-temporal não seria facilmente aceite por uma ala mais conservadora da Igreja Católica, apesar de Einstein haver introduzido a noção de que o tempo e o espaço não estão separados. Designara esta noção de contínuo espácio-temporal. Se tal era possível na Física, porque não aplicar as leis da Física à interpretação da Sagrada Escritura? Parecia simples: bastaria acabar com a ilusão do tempo, no entanto, "o tempo e a mente são inseparáveis. (…) Estar identificado com a (…) mente é estar preso no tempo: a compulsão para viver quase exclusivamente através da memória e da antecipação. Isso cria uma preocupação infindável com o passado e com o futuro e uma relutância em honrar e reconhecer o momento presente e permitir que ele seja. A compulsão nasce porque o passado (…) dá uma identidade e o futuro contém a promessa de salvação, de satisfação, seja sob que forma for. Ambos são ilusões. (…)

[445] NABAIS, João António - *Caderno de Apontamentos pessoais (manuscritos) da disciplina de Exegese*, s/d, pp. 401–435.

O presente eterno é o espaço dentro do qual toda a vida se processa, o factor único que permanece constante. A vida é agora. Nunca houve tempo algum em que a vida não fosse agora, nem nunca haverá"[446].

A comunidade católica, instituição que privilegiava a força omnipotente de Deus, não se encontrava ainda preparada para integrar esta faceta feminina, terna e livre de Deus, pelo que João Nabais utilizou o meio que se lhe afigurou mais adequado para colocar em prática os seus princípios: honrar o Agora, recorrendo à acção, ao exemplo, à rendição. "Para algumas pessoas, a palavra rendição poderá ter uma conotação negativa, significando derrota, desistência, insucesso em enfrentar os desafios da vida, letargia, etc. A verdadeira rendição, no entanto, é uma coisa totalmente diferente. Não quer dizer aceitar passivamente toda e qualquer situação (…) sem fazer nada para a resolver. Nem sequer significa não fazer planos ou iniciar uma acção positiva.

Render-se consiste na sabedoria simples, mas profunda, de *obedecer* e *não opor-se* ao caudal da vida. O único lugar em que se pode ter a experiência do caudal da vida é no Agora, por isso render-se é aceitar incondicionalmente e sem reservas, o momento presente. É pôr de parte a resistência interior ao que é. A resistência interior é dizer "não" ao que *é*, através do juízo mental e da negatividade emocional"[447].

Desta forma Cristo passaria a ser encarado como a essência divina do homem, o Eu como lhe chamou Jung após haver estudado a filosofia e religião oriental. Cristo seria a divindade íntima que todos os homens possuem independentemente de estarem ou não conscientes disso. Muitos mal-entendidos terminariam se desaparecessem as falsas crenças sobre Cristo e Maria mediante a compreensão de que em Cristo não existe passado nem futuro. "Dizer que Cristo *foi* ou *será* é uma contradição. Jesus foi. Foi um homem que viveu há dois mil anos e se apercebeu da presença divina, da sua verdadeira natureza. E por isso ele disse: «Ainda antes de Abraão ter sido, eu sou.» (…) As palavras «Eu sou»[448] usadas numa frase que começa no pretérito passado indicam uma mudança radical, uma descontinuidade na dimensão temporal. (…) Jesus tentou comunicar directamente, e não através do pensamento discursivo, o significado de presença, de auto-realização. Ele passara para além da dimensão da consciência dominada pelo tempo para o reino do intemporal. A dimensão da eternidade chegara a este mundo. A eternidade, evidentemente, não significa tempo sem fim mas a ausência de tempo. Assim, o homem Jesus tornou-se

[446] TOLLE, Eckhart, *ob. cit.*, pp. 66-67.
[447] *Idem*, p. 207.
[448] O tetragrama IAVÉ: em caracteres latinos as letras do Nome IAVÉ significam Aquele-que-é, ou EU-SOU. O tetragrama foi traduzido para o grego KYRIOS, para o latim DOMINUS, e para o português SENHOR.

Cristo, um veículo de pura consciência. E qual a definição que, na *Bíblia*, Deus dá de si próprio? Deus disse: «Eu sempre fui e eu sempre serei»? Claro que não. Isso teria dado realidade ao passado e ao futuro. Deus disse: «EU SOU AQUELE QUE É». Não há aqui tempo, apenas presença.

A «segunda vinda» de Cristo será uma transformação da consciência humana, uma conversão do tempo para a presença, do pensamento para a pura consciência, e não a chegada de algum homem ou mulher"[449].

Contudo, para que se proceda a uma transformação na consciência humana, é necessário haver pessoas que coloquem sementes de mudança em corações receptivos. Assim, uma intervenção pragmática de pessoas carismáticas, como João Nabais, contém um optimismo e uma energia tão positivos que, não deixam de ser referências e fonte de inspiração, o que significa que, apesar de tudo, a esperança da regeneração do ser humano através da educação se mantém – "Jean Guitton afirma que «a sabedoria é a procura de um método de vida e de acção, a construção de si próprio pela concretização das virtudes: a justiça, a prudência, a força e a temperança; a fé a esperança e a caridade, dando acesso às três virtudes segundo Platão: o belo, o bem e o verdadeiro.» Mas o sábio é também o acordado: aquele que se espanta com tudo, que desfruta tudo, aqui e agora. Para isso, é necessário dominar o tempo: encontrá-lo, pará-lo, saboreá-lo"[450]

A educação terá, então, como fim último, não a aquisição de uma compilação de conhecimentos, mas uma transmutação do ser e João Nabais acreditava que a Reforma de 90 avizinhava alicerçar os pilares de uma nova construção educativa. Chamamos para o efeito a atenção para um comentário seu relativamente aos novos programas da Reforma, pouco tempo antes de falecer:

"Com prazer informamos que, nestes novos programas, ao definirem-se as características e os objectivos gerais do ensino básico, se denota uma preocupação «humanista» da educação, que pretendem servir.

Porque preconizamos uma educação que se dirija à Pessoa na sua totalidade, alegramo-nos que, logo na abertura destes novos programas, se assinale, ao ensino básico, o objectivo de «possibilitar a cada indivíduo o desenvolvimento da sua personalidade…»

Merecem-nos, porém, alguma reserva os termos utilizados e o modo como se define o fim para que se pretende este desenvolvimento: para que «cada indivíduo» possa

[449] *Idem*, p. 117.
[450] MARQUES, Ramiro - *O Livro das Virtudes de Sempre*, 1ª Ed., Porto: Ed. ASA, 2000, p. 156.

«funcionar efectivamente, como membro activo da sociedade e escolher conscientemente a sua carreira e actividades futuras.» (p. 1)

Tudo muito virado para a produção, para fins «economicistas», para fazer de cada indivíduo um elemento activo da sociedade, uma roda da engrenagem da produção.

Numa pedagogia personalista, temos que aceitar frontalmente que a criança vem à escola, não principalmente para aprender a ler, escrever, contar ou para aprender Português, Francês, Matemática ou Ciências, a fim de ser um elemento produtivo da sociedade; mas que ela vem à escola para aprender a viver melhor, a ser feliz, a realizar-se, a integrar-se na sociedade do seu tempo, sem renunciar à sua identidade.

A aquisição dos chamados conhecimentos escolares nunca deverá sobrepor-se a este objectivo fundamental, mas deverá subordinar-se-lhe sempre: mais do que adquirir conhecimentos, boa parte dos quais fácil e geralmente esquecem, interessa aprender a aprender, aprender a viver melhor, a ser feliz, a preparar-se para se realizar como Pessoa, no contexto social da sua época.

E para que a criança se realize e venha a ser feliz amanhã, deve começar por sê-lo na aula, no dia-a-dia do trabalho escolar, ao aprender a ler, escrever e contar, ao aprender línguas, Matemática e Ciências.

Aprender não deve continuar a ser uma «corvée», como dizem os franceses, uma maçada, um trabalho de escravo inconformado, para amanhã «poder funcionar efectivamente, como membro activo da sociedade», mas uma oportunidade de ser feliz, de se afirmar a si próprio, de ser bem sucedido, de se sentir realizado como Pessoa.

Será esta a melhor forma, como pessoa realizada, de um dia vir a colocar-se, conscientemente, ao serviço dos outros, de ser um membro enriquecedor da sociedade"[451].

João Nabais sonhou com uma difusão reflexiva do conhecimento a um público mais vasto do que aquele que tradicionalmente a ele tinha acesso. Era um agitador de consciências – " o amor cresce com a sabedoria e a virtude, porque à medida que nos tornamos mais virtuosos também «nos desligamos dos desejos egoístas e elevamo-nos nos degraus do amor. Primeiro, só se ama a si mesmo, depois o outro e depois os outros»"[452]

Várias foram as pessoas que ao conhecê-lo e ao identificarem-se com os seus sonhos e aspirações, acabaram por, de alguma forma, lhe seguir o exemplo e, desta forma, contribuir também, com um cunho pessoal, na educação de crianças e acreditar que, mediante a sua

[451] «Correio da Manhã,» Ano XII, Nº 4088, 5 Jul 1990. NABAIS João, *Para uma Aprendizagem de Sucesso Escolar; 3 – Novos Programas Oficiais do Ciclo Primário; Uma Observação e Síntese Finais (XV)*, pp. 2-3.
[452] MARQUES, Ramiro, *ob. cit.*, p. 111.

intervenção, estavam a desempenhar a missão de contribuir para a realização, no futuro, de uma sociedade melhor.

A sua capacidade de contribuir para a dignificação das pessoas que interagiam com ele, dos seus alunos e dos professores a quem deu formação, faz com que a sua lembrança se mantenha presente com profunda saudade e apreço. Como recorda o Dr. Inácio Casinhas: "ele era uma pessoa sempre brilhante a pensar a educação (…). Para mim, era uma pessoa que esteve sempre adiantada à sua época. O que eu via nele é que quando falávamos sobre ideias, enfim, que estavam normalmente, enfim, no auge, aqui, ele já as tinha, já as tinha aplicado dez ou quinze anos antes… ele é aquilo que eu chamo uma pessoa adiantada para a sua época e uma pessoa também mal aproveitada.

Foi uma pessoa que, no meu entender, tinha conhecimentos e preparação para ter ocupado outros lugares (…), e não aqueles que ocupou, embora fossem muito honrosos (…) estar aqui em contacto directo com alunos e ter uma escola destas (…) era uma honra… mas poderia ter sido … ter ocupado um lugar mais de relevo mesmo na orientação da educação em Portugal e, de certeza absoluta, que a educação teria avançado muito mais, porque a nossa educação anda também sempre atrasada. Mesmo hoje, se quisermos comparar a educação em Portugal com o que é a educação noutros países, nós andamos sempre dez a quinze anos atrás e, se ele tem sido aproveitado, eram dez ou quinze anos que nós teríamos avançado" [453].

Não nos cabe a nós avaliar se João Nabais foi ou não subaproveitado no nosso contexto educativo. Pretendemos apenas, mediante a realização deste trabalho, não deixar fenecer as sementes que ele lançou neste enorme e, por vezes inóspito terreno, é a educação:

"*Com 50 anos de actividade docente, 40 de trabalho árduo e, por vezes, pioneiro e Portugal nas searas da Psicologia e da Pedagogia, com 25 anos de prática de formação de professores, de norte a sul do País, julgo ter acumulado experiência suficiente para alertar os responsáveis das instituições, que hoje têm a seu cargo a formação de professores, que não podem continuar a dispensar-lhes uma Pedagogia ultrapassada em mais de 50 anos, sob pena de negarem o carácter científico, que deve distinguir tais instituições*"[454].

[453] Cf.: ID. 3.
[454] «Correio da Manhã», Ano XII, nº 4060, 7 Jun 1990. NABAIS João, *Para uma Aprendizagem de sucesso escolar, 1 – Insucesso Escolar, Como enfrentar o «Monstro» (III)*, p. 2.

CONCLUSÃO

O LEGADO

"O que eu espero, não vem.
Mas ficas tu, leitor, encarregado
De receber o sonho.
Abre-lhe os braços, como se chegasse
O teu pai, do Brasil,
A tua mãe, do céu,
O teu melhor amigo, da cadeia,
Abre-lhe os braços como se quisesses
Abarcar toda a luz que te rodeia.
Não lhe perguntes porque tardou tanto
E não chegou a tempo de me ver.
Uns têm a sina de sonhar a vida,
Outros de acolher"[455].

Fig. 3 Colégio Vasco de Gama (vista aérea)

[455] TORGA, Miguel - *Cântico do Homem*, 4ª ed., Coimbra: Ed. Gráfica de Coimbra, 1974, p. 48.

O Colégio Vasco da Gama é o melhor exemplo de continuidade da obra de João Nabais. A Direcção do colégio orgulha-se em preservar a sua memória e o seu legado. Se, por um lado, o ensino do primeiro ciclo, se baseia ainda na sua metodologia pedagógica, o colégio olha para o futuro e abraça permanentemente novos desafios. Conforme se pode ler no Projecto Educativo deste colégio: "*Dirigido, actualmente, pelo Dr. Inácio Casinhas, continuador da linha pedagógica do seu fundador e professor atento à modernização das várias correntes conducentes ao sucesso educativo, o Colégio Vasco da Gama prossegue, assim, um caminho alicerçado no passado, vivido no presente e projectado no futuro. (…) De tradição religiosa e humanista em verdadeira simbiose com a Natureza, privilegia a qualidade da relação humana, proporcionando um espaço de abertura à vida e ao mundo, procurando que aqui os jovens se sintam gente, saibam raciocinar e razoar moralmente, saibam compreender o valor da justiça, da liberdade e da solidariedade, face a uma sociedade menos justa, menos humana e menos fraterna*".

Dando continuidade ao sonho e obra de João Nabais, o Colégio Vasco da Gama mantém-se na linha da frente, em matéria de educação e inovação. No ano lectivo de 2004/2005 foi implementada mais uma experiência pedagógica de vanguarda: a introdução de PC nas aulas [456], pelo que as sementes de mudança lançadas, há meio século atrás, continuam, hoje, a reproduzir-se e a dar frutos.

Da vida de João Nabais podemos inferir a vontade de ser diferente, de se elevar acima da mediania e a sua conduta foi marcadamente pautada em três ideais fundamentais:

SONHAR - o sonho e a crença de que é possível ser-se diferente;

ACREDITAR, - a convicção de que mediante trabalho e persistência é possível ultrapassar os obstáculos e transformar os sonhos em acção;

REALIZAR - a noção de que é possível recriar os homens, de que cada ser tem em si o potencial de se superar.

Desta forma, consideramos que seria uma perda deixar apagar a memória de um homem que queria deixar os seus *passos marcados nas neves eternas* e que, para isso, norteou a sua vida, não em nome de um narcisismo pessoal, mas de uma visão filantrópica de aperfeiçoamento do ser humano, baseada na crença de que: "mesmo que alguém possua talentos naturais, um profundo e maravilhoso conhecimento, não obstante ele tem ainda necessidade de elucidações textuais e filológicas para proceder de forma exemplar.

[456] Cf.: Folheto publicitário deste colégio *Novos tempos…Novas tecnologias – uma experiência pedagógica inovadora*: "O caderno diário tem os dias contados. Electronizam-se os conteúdos programáticos. (…) Escola aberta às dinâmicas de mudança, que concebe o ensino como grande projecto a desenvolver e onde «clicar» é algo que faz os jovens vibrar."

Ninguém pode caminhar se não houver um trilho, e ninguém pode sair se não houver uma porta"[457].

Assim, este trabalho teve como objectivo homenagear a memória de uma pessoa de valor, um homem que não se resignou perante as vicissitudes da vida, nem se deixou submeter aos poderes instituídos, quando sentia que estes o afastavam da sua essência.

Segundo Sartre "…a liberdade manifestada pela angústia caracteriza-[se] por uma obrigação perpetuamente renovada de refazer o Eu que designa o ser livre. (…) E a angústia, como manifestação da liberdade frente a si, significa que o homem acha-se sempre separado de sua essência por um nada" [458].

Consideramos, contudo, que tão importante como atingir uma meta, é o percurso percorrido e, nesse sentido, em nossa opinião, João Nabais foi um exemplo da forma como o Ser se realiza através integração das suas emoções[459], libertando, dessa forma, o poder nele contido, ao tomar consciência que tudo é superável. Esta tomada de consciência é um espaço necessário à nossa evolução enquanto seres humanos.

Apesar de ter sido sacerdote católico e de se ter mantido fiel a esta doutrina, mesmo após haver abandonado o sacerdócio, constatámos que João Nabais teve uma filosofia de vida talvez mais próxima da filosofia oriental que da tradição católica.

Na tradição oriental o Homem é considerado num conceito de globalidade, em que todo o ser é uma parcela do cosmos ou, como diz Hubert Reeves, uma poeira de estrela, com o qual está unido numa relação Céu-Terra. Através de Lao Tse, a filosofia chinesa fala-nos da relação íntima Céu-Terra-Homem, das leis do céu que comandam na Terra e do Homem, gestor e guardião desse bom equilíbrio. Ensina-nos a não separar o espírito da matéria, a teoria da prática[460].

O Homem, surge assim, indivisivelmente, corpo, alma e espírito, tendo o Grande Arquitecto escondido bem certas chaves, no Homem que, continuam ainda actualmente muito misteriosas[461]. Enquanto receptor, transformador e emissor, o Homem é, na sua

---

[457] WANG Bing (Autor Comprovado) - *Princípios de Medicina Interna do Imperador Amarelo*, São Paulo: Ed. Ícone, 2001, p. 22.

[458] SARTRE, Jean-Paul - *O Ser e o Nada*: *Ensaio de Ontologia Fenomológica*. 11.ª edição, Petrópolis: Editora Vozes, 2002, p. 79

[459] De acordo com a tradição oriental, as emoções tais como a cólera, a alegria, a melancolia, o medo, a reflexão, a tristeza são estados efémeros que não é suposto dominarem-nos. Cf.: NGHY Nguyen Van, BIJAOUI André, *Acupuncture, Moxibustion – Guide pratique selon la médecine traditionnelle chinoise Dong-Yi*, s/l, Ed. Autre Temps, 2000.

[460] Cf.: GOURGUES-LERISSON, Colette - *Mieux Vivre grâce à l'Énergétique Chinoise*, Vanne: Ed. Sully, 1996.

[461] Cf.: BROFMAN Martin - *Tudo pode ser curado – O Sistema do Corpo Espelho*, 1ª ed., Cascais: Ed. Pergaminho, 1998.

alquimia, a própria expressão das diferentes mutações do mundo, depende do todo e, simultaneamente, enriquece-o pela sua diferença.

Vivendo plenamente o momento, realiza a união com esse todo e a sua consciência pode então intuir, graças ao seu discernimento, o poder que existe dentro dele. O ser consciente torna-se então responsável, a todos os níveis, do seu destino com as suas ideias, pensamentos e acções. O Homem cria o seu caminho e, mediante suportes orgânicos, vai viver a interacção espiritual, emocional e física que, por sua vez, promove os mecanismos químicos que conduzem à sua alquimia interior. Artesão do seu equilíbrio, o Homem é responsável pelas suas escolhas e pela sua arte de viver[462].

A sociedade julga, decide, decalca, fotocopia e, por acréscimo, induz o fatalismo e o medo. A filosofia chinesa mostra o antídoto: conhecer-se, conhecer o outro e regozijar-se disso. Para tal, é apenas necessário uma mudança de paradigma: "On touche là une des articulations les plus subtiles de la pensée orientale. (…) «Le coeur vu de l'intérieur, ce n'est plus le coeur; l'apparence vue de l'extérieur ce n'est plus l'apparence.» L'apparence n'est telle que pour celui qui veut paraître (intérieur) et son rôle est d'être, de l'extérieur, une réalité. Il en est ainsi de tous les faits et choses de ce monde qui ne sont que relatifs et deviennent différents quand le champ des relations est modifié"[463].

Será que no mundo actual fomos ensinados a pensar por nós mesmos? Será que somos livres para expor as nossas ideias? Atrevemo-nos a pensar que sim, mas a maioria de nós somos demasiado mornos nas nossas paixões. Porque não ousar, ou melhor, porque simplesmente não ousar ser?

Os valores da existência revelam-se depois de se haverem colocado muitas questões às quais, nem sempre, é fácil responder. Será preciso tentar ir ao encontro de si mesmo, conhecer-se, aceitar-se e amar-se. Afinal, não será esta, também, a forma de aceitar o outro na sua diferença e de o amar? Não teria o construtor universal criado as diferenças para nos despertar para a tolerância?

O Homem, situado entre o céu e a terra e correspondendo à imagem do mundo, na sua globalidade, não apreende a totalidade mas tem diante dos seus olhos uma imagem do grande Todo: a Natureza[464]. Gratuita para todos, e estando nela incluídos o céu e a terra, dá-nos os melhores espectáculos. Mas será que os vemos? A natureza poderia ser para nós

---

[462] KAPTCHUK, Ted J. - *Comprendre la Médecine Chinoise – La Toile sans Tisserand*, Bruxelles: Ed. SATAS, 1993.

[463] NGHY, Nguyen Van; BIJAOUI, André - *Acupuncture, Moxibustion – Guide pratique selon la médecine traditionnelle chinoise Dong-Yi*, s/l, Ed. Autre Temps, 2000, p. 9.

[464] Cf.: BERNARDO Luís Miguel - *Histórias da Luz e das Cores, Lenda – Superstição – Magia – História – Ciência – Técnica*, Vol I, 1ª ed., Porto: Ed. UP, 2005.

um guia fiável a cujas exigências nos deveríamos render. Não vemos nascer uma planta sem previamente ter nascido da sua semente e sem que esta tenha libertado o germe de vida que contém a sua especificidade. Assim, também nas nossas raízes há todas as informações que dão a cada um a sua individualidade.

A espécie e o terreno vão permitir que a flor desabroche libertando toda a sua quintessência. Para tal, deverão ser prodigalizados os cuidados necessários. Ora, a mesma coisa acontece com o Homem, que se desenvolve no terreno onde se enraíza e cresce. A grande dificuldade consiste em estar constantemente aqui e agora, física e mentalmente, uma vez adquirido o livre arbítrio.

Tudo na vida se constrói a partir das raízes, com as qualidades e defeitos do momento presente. A projecção no futuro (nosso futuro) deve fazer-se sobre boas raízes (nosso passado), de onde resulta a necessidade de tomar consciência da qualidade do momento e de determinar o valor do instante (nosso presente).

O ser humano dá uma direcção à sua vida no momento da sua primeira inspiração e abandona o mundo com uma última inspiração. Os tempos de apneia serão as fases de adaptação aos ritmos internos e externos, seguindo as estações e as suas qualidades.

Assim, cada instante é um presente magnífico que é necessário proteger mediante a escolha da qualidade dos actos e dos pensamentos. O mundo, de trocas reais, com o qual interagimos consciente ou inconscientemente, solicita-nos a perpétua adaptação à mudança. A vida é um pôr em causa permanente, uma obra inacabada que é preciso retocar.

O problema é que a sociedade induz o parecer, enquanto que a natureza nos conduz em direcção ao ser, dando-nos frequentemente sinais de alerta. O nosso sistema homeostático tende a mostrar-nos qual é o nível do ser que se encontra em desequilíbrio, apresentando sinais que permitem compreender o funcionamento nesta adaptação[465].

Os ritmos da natureza também se encontram no Homem. As quatro estações modelam a sua alma, o seu espírito e a sua matéria (seu corpo), da mesma forma que esculpem a natureza: a Primavera é o despertar que traz o canto dos pássaros. No Homem é a força da juventude, a renovação, o sonho. O Verão representa o fogo, o sol. Para o Homem simboliza a evasão, as alegrias, o riso. O Outono traz os frutos. No Homem corresponde à reflexão. O Inverno é o desnudar da natureza, a interiorização da seiva. No Homem simboliza o silêncio transcendental.

[465] Cf.: BROFMAN, Martin - *Melhore a sua Visão*, Cascais: Ed. Pergaminho, 1999.

Assim, será necessário sentir em si mesmo estes ritmos para se ter uma vida equilibrada. O corpo humano apresenta uma emanação subtil do ser em relação ao seu funcionamento orgânico e emocional que consiste num sistema de adaptação ao meio ambiente e aos acontecimentos da vida[466]. O mal-estar, frequentemente designado por doença, nesta perspectiva, será o resultado da corrida desenfreada atrás do tempo, num mundo onde é cada vez mais difícil viver. Apenas o respeito pelas leis e pelos ciclos da natureza ajudará a reencontrar a harmonia perdida e para recuperar essa harmonia será necessária uma visão clara da globalidade do ser e dos seus mecanismos próprios a nível físico, psíquico, emocional e espiritual[467].

Fazemos nossas as palavras de Ruben Alves: «Pensei que a vida se parecesse com um quebra-cabeças. Quebra-cabeças: milhares de peças espalhadas sobre a mesa, uma confusão enorme, que não faz sentido. Mas as caixas dos quebra-cabeças que se compram nas lojas dizem que a desordem pode-se transformar em beleza: elas trazem impresso o modelo, que pode ser um lago, um castelo, uma menina lendo um livro, um jardim, um anjo tocando bandolim … (…). Mas acontece que o quebra-cabeças da vida não vem acompanhado de um modelo. Não sabemos como é a sua beleza. O modelo precisa ser inventado. E é somente o coração, ajudado pela inteligência, que pode fazer isto. Os dois se põem, então, a trabalhar. Observam as peças, conferem as cores, examinam as formas e, repentinamente, aparece um modelo, não foi visto, porque ele não está em lugar algum.

É um sonho! Mas, se é que não sabem, que aprendam: a vida é feita com sonhos! Se o sonho nos parecer belo, começaremos a organizar as peças fragmentárias da nossa vida para que o sonho se torne realidade porque desejamos que a vida seja bela. Certezas não há. Mas se o sonho nos seduzir pela sua beleza, teremos coragem para apostar nele a nossa vida inteira. Apostar a nossa vida num sonho, sem certeza alguma, é a isso que se chama fé. A essa beleza invisível, sonhada que nos seduz e chama eu dou o nome de Deus… Como disse Fernando Pessoa: «Deus quer. O homem sonha. A obra nasce»"[468].

Assim, ao longo da execução deste trabalho, reforçamos a nossa crença de que a verdade é uma procura. Uma busca constante de circunstâncias que nos permitam evoluir. E concluímos que, para percorrer esse caminho, é essencial ouvir a voz dos sonhos.

---

[466] Cf.: FRITZ, Smith - *Guide du Mouvement Énergétique dans les Structures du Corps*, Paris: Ed. L'Originel, 1986.
[467] Cf.: MONIZ, L. Joyce; BARROS, Luísa - *Psicologia da Doença para Cuidados de Saúde*, 1ª ed., Porto: Ed. ASA, 2005.
[468] ALVES, Ruben - *A Boa Nova dos Dias*, 1ª ed., Porto: Ed. Asa, 2006, pp. 106-107.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIBLIOGRAFIA DE JOÃO NABAIS

A) LIVROS

A Bandeira roubada: episódio histórico da invasão francesa em 1808, 1ª ed., Lisboa: Of. de S. José, 1942.

A Bandeira roubada: episódio histórico da invasão francesa em 1808, 2ª ed., Porto: Of. de S. José, 1947.

A VOCAÇÃO à Luz da Psicologia Moderna, Porto: Livraria Tavares Martins, 1953.

A Bandeira roubada: episódio histórico da invasão francesa em 1808, 3ª ed., Porto: Edições Salesianas, 1954.

A Bandeira roubada: drama em 3 actos: episódio histórico da invasão francesa em 1808, 4ª ed., Porto: Edições Salesianas, 1965.

Asas Cortadas, Meleças, 1990.

B) PUBLICAÇÕES NO ÂMBITO DO CENTRO DE PSICOLOGIA APLICADA À EDUCAÇÃO

"Contribuição da Psicologia moderna e da Pedagogia para a selecção e orientação das Vocações Sacerdotais: experiência feita na Arquidiocese de Évora". Separata da Revista *Lumen*, Lisboa: Tip. União Gráfica, 1951.

"A Psicologia ao Serviço da Indústria". Separata da *Revista de Filosofia*, nº 10, Lisboa: Tip. União Gráfica, 1956.

"A Psicologia ao Serviço da Indústria". *Boletim do Instituto de Orientação Profissional*, 4ª série, nº 4, Lisboa: Ministério da Educação Nacional, 1958.

Cadernos de Psicologia e de Pedagogia: *Revista de Ciências da Educação*, Vol. I, n.º 1 e 2, Lisboa: CPAE, 1958.

Orientação: Preparando o teu futuro amanhã, nº 1 e 2, Lisboa: CPAE, Jan 1958.

Orientação: Preparando o teu futuro amanhã, nº 14 e 15, Lisboa: CPAE, Jun 1958.

Cadernos de Psicologia e de Pedagogia: *Revista de Ciências da Educação*, Vol. I, n.º 3 e 4, Lisboa: CPAE, 1965.

"Estudos de Pedagogia experimental II – Escala objectiva para classificação de redacções (1º ciclo)". *Separata dos Cadernos de Psicologia e de Pedagogia*, Vol. I, n.º 3 e 4, Lisboa: CPAE, 1965.

Falência de um Sistema de Exames, Lisboa: CPAE, 1965.

"Número especial sobre o Ensino da Matemática". *Cadernos de Psicologia e de Pedagogia, Revista de Ciências da Educação*, Lisboa: C.P.A.E., 1968.

"A Informática e a Escola – Comunicação do Padre João Nabais". *Revista da Associação Internacional de Estudos sobre Mecanografia*, Lisboa, 1969

C) MATERIAIS PEDAGÓGICOS

Cartões «Diana»: *Adição*. Lisboa: Centro de Psicologia Aplicada à Educação, s/d. Caixa com fichas cartonadas auto-correctivas.

Cartões «Diana»: *Subtracção*. Lisboa: Centro de Psicologia Aplicada à Educação, s/d. Caixa com fichas cartonadas auto-correctivas.

Cartões «Diana»: *Multiplicação*. Lisboa: Centro de Psicologia Aplicada à Educação, s/d. Caixa com fichas cartonadas auto-correctivas.

Cartões «Diana»: *Divisão*. Lisboa: Centro de Psicologia Aplicada à Educação, s/d. Caixa com fichas cartonadas auto-correctivas.

Para a Educação Mental da Criança, Meleças: Éduca material didáctico, s/d.

ABC em Cores: colecção de letras do alfabeto (maiúsculas e minúsculas) em cores (uma cor para cada som). Meleças: Educa material didáctico., s/d.

ABC de OIRO – Cartilha Fonovisual de Leitura, Évora, 3 vols., Éduca material didáctico, s/d

À Descoberta… dos números inteiros com os CUBOS-BARRAS DE COR e com o CALCULADOR multibásico, Col. .«Constrói a tua Matemática), Évora: Éduca material didáctico, s/d.

Fichas de Trabalho Auto-correctivas: séries de exercícios semi-programados de revisão, Meleças, s/d.

(Constituídas por 6 séries:
Série 1: 5 a 6 anos (1º ano)
Série 2: 6 a 7 anos (1º e 2º anos)
Série 3: 7 a 8 anos (2º e 3º anos)
Série R: 4º ano e 1º ano (Recuperação)
Série TR: 4º ano e 1º ano (Normal)
Série E: 1º e 2º anos (Enriquecida)

Para um ensino por objectivos de aprendizagem, Meleças, 1979.

Para uma Pedagogia da Educação Sexual, Meleças, 1986.

D) DOCUMENTOS TRIDIMENSIONAIS

Calculador multibásico: material para a descoberta da matemática. Évora: Éduca material didáctico, s/d. 1 jogo: plástico.

Cubos-Barras de Cor (cores Cuisenaire): material para a descoberta da matemática. Évora: Éduca, material didáctico, s/d. 1 jogo (tipo lego): plástico.

Algarismos e Sinais: para iniciação na matemática. Évora: Éduca, material didáctico, s/d. 1 jogo: plástico.

Conjuntos Lógicos: quatro figuras geométricas – circulo, quadrado, rectângulo e triângulo (equivalentes aos Blocos lógicos de Hull-Dienes). Évora: Éduca: material didáctico, s/d. 1 jogo: plástico.

E) PUBLICAÇÕES EM PERIÓDICOS

- *Correio Elvense.* Ano XLII, (12º da 2ª série), nº 593, 12 Abr 1942. JOÃO o Presbítero, "Inquietação e Presença: Onde se fala de Miguel de Sá e Melo, de José Régio, de poesia modernista àquem e além fronteiras", pp. 1-2.

- *Correio Elvense.* Ano XLII, (12º da 2ª série), nº 595, 26 Abr 1942. JOÃO o Presbítero, "Carta aberta ao poeta da Senhora da Orada, Azinhal Abelho: A propósito de "Inquietação e Presença", fala-se da sinceridade na Poesia Modernista", pp. 1-2.

- *Correio Elvense*. Ano XLII, (12º da 2ª série), nº 620, 18 de Outubro 1942. J.P. (João o Presbítero), "Portugal Cristão, ou seja a Terra de Santa Maria… «Bem-aventurada me chamarão todas as gerações!» (Cântico de Nossa Senhora, Luc. 1º)", p. 1.

- *Correio Elvense.* Ano XLIII, (13º da 2ª série), nº 642, 21 de Março, 1943. JOÃO o Presbítero, "Bilhete de Ida e volta: Diálogo de almas com a Paisagem", p. 3.

- *Correio Elvense.* Ano XLIII, (13º da 2ª série), nº 643, 28 de Março, 1943. JOÃO o Presbítero, "Carta com direcção…: Contra-ataque", p. 4.

- *Correio Elvense.* Ano XLIII, (13º da 2ª série), nº 644, 04 de Abril, 1943. NABAIS João A., "Estas coisas de Educação…: O culto da Família", p. 4.

- *Correio Elvense*. Ano XLIII, (13º da 2ª série), nº 647, 25 Abr 1943. JOÃO o Presbítero, "Sentinela, Alerta!...", p. 1.

- *Correio Elvense*. Ano XLIII, (13º da 2ª série), nº 650, 16 Maio 1943. NABAIS João A., "Fátima, Altar da Pátria", p. 1.
- *Correio Elvense*. Ano XLIII, (13º da 2ª série), nº 652, 30 Maio 1943. JOÃO o Presbítero, "Velada de armas", p. 1.
- *Correio Elvense*. Ano XLIII, (13º da 2ª série), nº 654, 13 Jun 1943. "Atirador nº 1, Filosofias dum pombo", p. 1.
- *Correio Elvense.* Ano XLIII, (13º da 2ª série), nº 655, 20 Jun 1943. JOÃO o Presbítero, "Era Uma vez «Umas Muralhas", p. 1.
- *Correio Elvense.* Ano XLIII, (13º da 2ª série), nº 656, 27 Jun 1943. "Descanso Semanal do Trabalhador", p. 1 e 4.
- *Correio Elvense*. Ano XLIII, (13º da 2ª série), nº 658, 11 Jul 1943. "Descanso Semanal do Trabalhador: Direito ou Privilégio", pp. 1 e 4.
- *Correio Elvense*. Ano XLIII, (13º da 2ª série), nº 673, 31 de Outubro de 1943. JOÃO, o Presbítero, "Na Festa de Cristo-Rei de Paz: Às almas em guerra", pp. 1 e 4.
- *Correio Elvense*. Ano XLIII, (13º da 2ª série), nº 681, 26 de Dezembro, 1943. JOÃO o Presbítero, "Que significa para ti, leitor, a Festa do Natal?: A vida moderna perante o Presépio do Deus-menino", pp. 1-2.
- *Correio Elvense*. Ano XLIV, (14º da 2ª série), nº 684, 16 Jan 1944. JOÃO o Presbítero, "Eh! pá! Vamos p'ró Colmeal?", p. 3.
- *Correio Elvense.* Ano XLIV, (14º da 2ª série), nº 687, 06 Fev. JOÃO o Trovador, "Ó ai, ó linda, onde vai meu pensamento…", p. 2.
- *Correio Elvense.* Ano XLIV, (14º da 2ª série), nº 701, 14 Maio 1944. JOÃO o Presbítero, "Roseiral em Flor: Falando com elas…", p. 6.
- *Correio Elvense.* Ano XLIV, (14º da 2ª série), nº 704, 4 Jun 1944. JOÃO o Presbítero, "Que Lovaina foi arrasada!...", pp. 1-2.
- *Correio Elvense*. Ano XLV, (15º da 2ª série), nº 721, 07 de Outubro 1944. JOÃO o Presbítero, "Crónica de um jornalista em férias: Da Serra ao Mar", p. 1.

- *A Defesa*. Ano XXX, nº 860, 24 de Dezembro 1952. "Que significa para ti, leitor, a Festa do Natal? - A vida moderna perante o presépio do Deus-Menino" p. 1 e 4.

- *Servir*, nº 2, vol. 14, 1966, "Bases Psicológicas do Ensino Programado", p. 4-8.

- *Correio da Manhã*. Ano XII, nº 4055, 02 Junho 1990, "Para uma Aprendizagem de Sucesso Escolar; 1- Insucesso Escolar - Falência de um Sistema de Ensino (I)", p. 2.

- *Correio da Manhã*. Ano XII, nº 4057, 04 Junho 1990, "Para uma Aprendizagem de Sucesso Escolar; 1 - Insucesso Escolar - Aprender versus Ensinar (II)", p. 2.

- *Correio da Manhã*. Ano XII, nº 4060, 07 Junho 1990, "Para uma Aprendizagem de Sucesso Escolar; 1 - Insucesso Escolar - Como enfrentar o «Monstro» (III)", p. 2.

- *Correio da Manhã*. Ano XII, nº 4062, 09 Junho 1990, "Para uma Aprendizagem de Sucesso Escolar; 1 - Insucesso Escolar - Aprender a partir da Realidade (IV)", p. 2.

- *Correio da Manhã*. Ano XII, nº 4064, 11 Junho 1990, "Para uma Aprendizagem de Sucesso Escolar; 1 - Insucesso Escolar - Uma Tríplice Actualização (V)", p.2.

- *Correio da Manhã*. Ano XII, nº 4067, 14 Junho 1990, "Para uma Aprendizagem de Sucesso Escolar; 2 - Uma Experiência com Novos Programas - Novos Programas ou Programas Diferentes? (VI)", p. 2.

- *Correio da Manhã*. Ano XII, nº 4069, 16 Junho 1990, "Para uma Aprendizagem de Sucesso Escolar; 2 - Uma Experiência com Novos Programas - Programas mais Exigentes (VII)", p. 2.

- *Correio da Manhã*. Ano XII, nº 4071, 18 Junho 1990, "Para uma Aprendizagem de Sucesso Escolar; 2 - Uma Experiência com Novos Programas - A Revolução de 180 Graus que urge imprimir à Metodologia (VIII)", p. 2.

- *Correio da Manhã*. Ano XII, nº 4074, 21 Junho 1990, "Para uma Aprendizagem de Sucesso Escolar; 2 - Uma Experiência com Novos Programas - Nova Dinâmica Pedagógica da Aprendizagem: Um universo de conjuntos a preceder e a preparar um universo de conceitos e de símbolos abstractos (IX)", p. 2.

- *Correio da Manhã*. Ano XII, nº 4076, 23 Junho 1990, "Para uma Aprendizagem de Sucesso Escolar; 2 - Novos Programas Oficiais do Ciclo Primário - Algumas Observações Gerais (X)", p. 2.

- *Correio da Manhã*. Ano XII, nº 4079, 26 Junho 1990, "Para uma Aprendizagem de Sucesso Escolar; 3- Novos Programas Oficiais do Ciclo Primário - O Programa de Língua Portuguesa (XI)", p. 2.

- *Correio da Manhã*. Ano XII, nº 4081, 28 Junho 1990, "Para uma Aprendizagem de Sucesso Escolar; 3 - Novos Programas Oficiais do Ciclo Primário - O Programa de Matemática (XII)", p. 2-3.

- *Correio da Manhã*. Ano XII, nº 4083, 30 Junho 1990, "Para uma Aprendizagem de Sucesso Escolar; 3 - Novos Programas Oficiais do Ciclo Primário - Os Novos Programas do 1º Ciclo (XIII)", p. 2-3.

- *Correio da Manhã*. Ano XII, nº 4085, 02 Julho 1990, "Para uma Aprendizagem de Sucesso Escolar; 3 - Novos Programas Oficiais do Ciclo Primário - Como acabar com os «Empréstimos» na Subtracção? *(XIV)*", p. 2-3.

- *Correio da Manhã*. Ano XII, nº 4088, 05 Julho 1990, "Para uma Aprendizagem de Sucesso Escolar; 3 - Novos Programas Oficiais do Ciclo Primário - Uma Observação e Síntese Finais (XV)", p. 2-3. p. 2.

- *Laje da Lancha*, *Boletim Informativo de Aldeia do Bispo*. 4ª série, nº 1, "O que eu amo: A minha querida Mãe Amélia de Jesus", p. 11.[469]

F) DOCUMENTOS MANUSCRITOS – CADERNOS DE APONTAMENTOS:

Caderno de *Metafísica*, 1938.

Caderno de *Exegese*, s/d.

Caderno de *Psychologie Individuelle*, 1947 – 48.

Caderno de *Pédagogie Expérimentale*, 1947.

[469] Impressão de soneto, inédito, da autoria de João António Nabais, manuscrito e ilustrado pelo próprio.

Caderno de *Encyclopédie de la Pédagogie*, s/d.

Caderno de *Psychologie des Enfants Délinquants*, s/d.

Caderno de *Psychologie des Enfants Anormaux*, s/d.

G) ESTUDOS ONDE SE FAZ REFERÊNCIA À OBRA DE JOÃO NABAIS

GOMES, J. Pinharanda. *Dicionário de Escritores do Distrito da Guarda*, Ed. do Autor, patrocinada pela Junta Distrital da Guarda, Guarda, 1969.

GOMES, J. Pinharanda. *Breve Panorama dos Escritores do Distrito da Guarda*, Braga: Ed. Pax, 1989.

MENDEIROS, José Filipe. *Meio Século de Seminaristas de Évora (1921-1971)*, Liga dos Antigos Seminaristas de Évora (L.A.S.E), 2ª Ed, Évora, 1985.

Actas – Vol. II, *Congresso de História no IV Centenário do Seminário de Évora*, Évora: Ed. Instituto Superior de Teologia - Seminário Maior de Évora, 1994.(???)

CONGRESSO DE HISTÓRIA NO IV CENTENÁRIO DO SEMINÁRIO DE ÉVORA, Évora, 25-27 Março 1994 – *Actas*. Évora: Instituto Superior de Teologia, Seminário Maior de vol 2.

MENDEIROS, José Filipe. *O Seminário de Párocos da Universidade de Évora, Do Real Colégio da Purificação ao Instituto Superior de Teologia*, Évora: Gráfica Eborense, 2002.

NÓVOA António. "Evidentemente. Histórias da Educação", in CD-ROM Educação Portuguesa: *Dicionário de Educadores Portugueses, Catálogo de Imprensa de Educação e Ensino, Bibliografia Portuguesa de Educação,* Porto: Ed. ASA, 2005.

H) PUBLICAÇÕES ONDE SE FAZ REFERÊNCIA A JOÃO NABAIS

A Defesa. Ano XVI, nº 806, 20 Ago 1938. "Novo Sacerdote eborense", p. 1.

A Defesa. Ano XVI, nº 813, 08 Out 1938. "Missas Novas: Sacerdotes da Diocese", p. 1.

A Defesa. Ano XVII, nº 869, 04 Nov 1939. "Elvas", p. 2.

A Defesa. Ano XVIII, nº 918, 12 Out 1940. "Pelo Seminário Maior: Abertura do Ano lectivo"; "Curso teológico"; "Partidas e chegadas", p. 2.

A Defesa. Ano XVIII, nº 919, 19 Out 1940. "Seminário Menor de S. José", p. 2.

A Defesa. Ano XIX, nº 949, 17 Maio 1941. "A solene comemoração da «Rerum Novarum» em Évora", p. 3.

A Defesa. Ano XIX, nº 950, 24 Maio 1941. "Ecos do Congresso: A Missa polifónica de Manuel Cardoso e a Missa Dialogada", pp. 1-2.

A Defesa. Ano XIX, nº 974, 08 Nov 1941. "Elvas", p. 2.

A Defesa. Ano XXVII, nº 490, 01 Fev 1950. Convite: "O Vice-Reitor do Seminário convida a população da cidade a visitar as novas instalações e melhoramentos do Seminário, amanhã, dia 2 de Fevereiro, a partir das 14 horas"; "História dum velho edifício que foi colégio, quartel, cadeia e é agora Seminário Maior", p. 1; D. MANUEL Arcebispo de Évora, "Tem a palavra a Diocese", p. 1; "O Velho edifício_Henriquino acaba de ser restaurado e profundamente remodelado: Arte e pedagogia de mãos dadas", pp. 4-5; CELESTINO David, "Arquivo das minhas impressões: O Seminário Maior", p. 5.

A Defesa. Ano XXVII, nº 492, 03 Fev 1950. "A Festa do Seminário Maior: Cerimónia Religiosa", p. 1; "Sessão no Seminário", p. 4.

A Defesa. Ano XXVII, nº 493, 04 Fev 1950. "Ainda a «Festa da Casa» do Seminário: A última sessão", p. 1.

A Defesa. Ano XXVII, nº 563, 02 Maio 1950. "Vida Religiosa: Ordenações", p. 3.

A Defesa. Ano XXVII, nº 603, 30 Jun 1950. "Missa Nova do Rev. Padre Mário Aparício Pereira: Ordenação Geral na Basílica Metropolitana", p. 1.

A Defesa. Ano XXVIII, nº 652, 19 Dez 1950. "Festa do Seminário em honra do Sr. Arcebispo", p. 1.

A Defesa. Ano XXVIII, nº 665, 02 Fev 1951. "Sessão Solene no Seminário, p. 1; O estado actual do Magistério Primário no nosso país", p. 5.

A Defesa. Ano XXVIII, nº 666, 07 Fev 1951. "A festa da Casa no Seminário de Évora: A sessão Solene", pp. 1 e 4.

A Defesa. Ano XXVIII, nº 674, 06 Mar 1951. "Curso para aperfeiçoamento e actualização de professores primários", p. 1.

A Defesa. Ano XXVIII, nº 677, 16 Mar 1951. "2º Curso de aperfeiçoamento e actualização do Magistério Primário do distrito Escolar de Évora", p. 6.

A Defesa. Ano XXIX, nº 687, 24 Abr 1951. "Comunhão Pascal dos alunos da Escola do Magistério", p. 1.

A Defesa. Ano XXIX, nº 688, 27 Abr 1951. "Programa da IV semana dos Seminários: Propaganda em Elvas", p. 1.

A Defesa. Ano XXIX, nº 715, 27 Jul 1951. "Abertura do Seminário: Admissão de Seminaristas", pp. 1 e 5.

A Defesa. Ano XXIX, nº 741, 27 Out 1951. "Tomaram posse solenemente os novos cónegos de Évora", p. 1; "A posse dos novos Cónegos de Évora: Posse dos novos capitulares", p. 6.

A Defesa. Ano XXX, nº 760, 01 de Jan 1952. "Cónego dr. João António Nabais", p. 4.

A Defesa. Ano XXX, nº 839, 04 Out 1952. "Abertura solene das aulas no Seminário Maior", p. 4.

A Defesa. Ano XXX, Nº 1579, 28 Mar 1953. CUNHA Tristão da, "No dia da instituição do Sacerdócio. Um problema de sempre tratado num livro novo. «A Vocação» pelo Ver. Dr.

João António Nabais". p. 1, p. 5; "No dia da instituição do_Sacerdócio: Um problema de sempre tratado num livro novo: «A Vocação» pelo Ver. Dr. João António Nabais", p. 1.

Correio da Manhã. Ano II, nº 488, 08 Ago 980, "Primeira Pedra do Centro Social de Aldeia do Bispo: Lar da terceira idade em Aldeia do Bispo", p.2.

Correio da Manhã, Ano XII, nº 4257, 21 Dez 1990, p. XVIII (2º caderno – Pequeno anúncio & Classificados), s/n, "Dr. João Nabais (Digníssimo Director do Colégio Vasco da Gama): Missa de 7º dia".

Correio da Manhã, Ano XII, nº 4258, 22 Dez 1990, p. XIV (Suplemento), s/n, "Dr. João Nabais (Digníssimo Director do Colégio Vasco da Gama): Missa de 7º dia".

Correio da Manhã. Ano XIV, nº 4770, 21 Maio 1992, "João Nabais recordado no Colégio Vasco da Gama", p. 11.

Correio Elvense. Ano XL, (10º da 2ª série), nº 462, 8 Out 1939. "Informação religiosa", p. 7.

Correio Elvense. Ano XL, (15º da 2ª série), nº 463, 15 Out 1939. J. P. "Informação religiosa", p. 4.

Correio Elvense. Ano XL, (10º da 2ª série), nº 499, 23 Jun 1940. "Portugal – Espanha: A Juventude Católica Feminina de Badajoz em visita à Juventude Católica Feminina de Elvas", p. 1.

Correio Elvense. Ano XLII, (12º da 2ª série), nº 578, 28 Dez 1941. "Acção Católica é uma obra puramente nacional – (…): Homenagens a Pio XI e ao sr. Arcebispo de Évora", p. 1.

Correio Elvense. Ano XLII, (12º da 2ª série), nº 580, 11 Jan 1942. "No dia 14 do corrente comemora-se a gloriosa Batalha das Linhas de Elvas - «Te-Deum»", p. 1.

Correio Elvense. Ano XLII, (12º da 2ª série), nº 582, 25 Jan 1942. "Uma ideia em marcha: O 1º aniversário da fundação do ESCUTISMO EM ELVAS revestiu-se de extraordinário brilhantismo", p. 1 e 4; "A Bandeira Roubada", p. 1.

Correio Elvense. Ano XLII, (12º da 2ª série), nº 585, 15 Fev 1942. "A Mocidade Portuguesa em Elvas", p. 1; A récita da JUVENTUDE, p. 3; "Congresso Eucarístico Regional de Elvas", p. 4.

Correio Elvense. Ano XLII, (12º da 2ª série), nº 596, 03 Maio 1942. "Mocidade Portuguesa", p. 1.

Correio Elvense. Ano XLII, (12º da 2ª série), nº 600, 31 Maio 1942. "Na Biblioteca Municipal" p. 2.

Correio Elvense. Ano XLII, (12º da 2ª série), nº 601, 07 Jun 1942. "Antero de Quental: Uma sessão solene na Biblioteca Municipal", pp. 1-2.

Correio Elvense. Ano XLII, (12º da 2ª série), nº 605, 05 Jul 1942. "Secção da Mocidade Portuguesa: A sociedade e a Revolução", p. 2.

Correio Elvense. Ano XLIII, (13º da 2ª série), nº 632, 10 Jan 1943. "Um esplêndido Curso de Francês: Rápido, Perfeito, Moderno", p. 2.

Correio Elvense. Ano XLIII, (13º da 2ª série), nº 661, 01 Ago 1943. "Uma Capela no Caia, sala de Visitas de Portugal cristão: Entrevistando o Prior de S. Pedro, p. 1; Uma capela no Caia, sala de visitas de Portugal cristão", p. 2.

Correio Elvense. Ano XLIII, (13º da 2ª série), nº 672, 24 Out 1943. "Uma importante descoberta arqueológica em S. Pedro: De Igreja de aldeia a valioso templo Romano-gótico", pp. 1 e 4.

Correio Elvense. Ano XLIII, (13º da 2ª série), nº 673, 31 Out 1943. DUBRAZ António, "A propósito da descoberta arqueológica de S. Pedro", p. 1.

Correio Elvense. Ano XLIV, (14º da 2ª série), nº 685, 23 Jan 1944, "Grupo de Amigos de Elvas: Ciclo Cultural", 3ª Palestra, p. 4.

Correio Elvense. Ano XLIV, (14º da 2ª série), nº 686, 30 Jan 1944. "Grupo de Amigos de Elvas, p. 4.

Correio Elvense. Ano XLIV, (14º da 2ª série), nº 687, 06 Fev 1944. "«A muy Fremosinha d'Elvas»: Ecos duma conferência sobre dois poetas elvenses do séc. XIII", p. 1; "Conferências e Visitas de Estudo", p. 1.

Correio Elvense. Ano XLIV, (14º da 2ª série), nº 691, 05 Mar 1944. "«Te-Deum»", p. 2; "Conferências de Cultura Religiosa", p. 4.

Correio Elvense. Ano XLIV, (14º da 2ª série), nº 692, 12 Mar 1944. LAVADINHO Domingues, "O problema da instrução secundária da nossa terra: Excertos da Conferência «O poeta José Simões Dias em Elvas»", pp. 1-2.

Correio Elvense. Ano XLIV, (14º da 2ª série), nº 701, 14 Maio 1944. "«Semana das Colónias", p. 3.

Correio Elvense. Ano XLIV, (14º da 2ª série), nº 710, 16 Jul 1944. CIDERAIS Mário, "«Uma Justa homenagem»", p. 1.

Diário Popular. Ano XXIII, nº 8089, 21 Abr 1965, "No I Congresso do Ensino Particular foram debatidos importantes temas", p.11.

Flama. Ano IX, nº 265, 03 Abr 1953, "Caminhos de Deus", pp. 12-13 2 p. 18.

Flama. Ano IX, nº 266, 10 Abr 1953, "Um livro claro que interessa a todos", p. 23.

Jornal de Notícias. Ano 96, nº 101, 14 Set 1983, "Aldeia do Bispo: O contraste entre o tradicional (o granito) e o moderno (o cimento e o emigrante)", p. 1 "Aldeia do Bispo: Exemplar apoio à terceira idade e aos jovens", p. 8.

Lar de St.º Antão. *Boletim Informativo sem periodicidade certa* - Distribuição Gratuita, Nº 1, Ago 1980, "Carta aberta aos meus conterrâneos", p. 1 e p. 8; "Quadro de Honra", p. 8.

Lar de St.º Antão. *Boletim Informativo sem periodicidade certa* - Distribuição Gratuita, Nº 4, Ago 1982, "Pessoas que contribuíram com empréstimo para o lar de Santo Antão: num total de 1 100 000$00", p. 4.

Lar de St.º Antão. *Boletim Informativo sem periodicidade certa* – Distribuição Gratuita, Nº 5, Ago 1983, "Quadro de Honra", p. 16.

Laje da Lancha, *Boletim Informativo de Aldeia do Bispo*. 4ª série, nº 1, Ago 2005, "«Carta Aberta aos meus conterrâneos»" - reedição – p. 2; "Um postal de Homem (Dr. Manso) para Homem (Dr. Nabais)"[470], p. 16.

I) INÉDITOS

Ailé Sei lá Se É, Boletim (clandestino?) de alunos do Seminário de Évora, nº 1, Ex. Camaradas dos Orelhudos, *1064 Palavras de Apresentação*, 1933.

Programa de Récita de Gala, Colégio Vasco da Gama: Ano Internacional da Criança, 20º aniversário do Colégio, 26 Maio 1979.

J) CONDECORAÇÕES

25 Fevereiro 1989: Título : *CHEVALIER DE L'ORDRE NATIONAL DU MÉRITE*, atribuído pelo Sr. Presidente da República Francesa François Mitterand.

20 Maio 1992: Menção honrosa no grau de *Diploma de Mérito Pedagógico*, atribuída pelo Sr. Ministro da Educação António Fernando Couto dos Santos, nos termos do disposto nos artigos 4º, 6º e 7º do Decreto-Lei nº 288/88, de 23 de Agosto.

19 Novembro 1992: *Medalha de «Mérito Municipal» - 1º Grau – Ouro*, atribuída pelo Sr. Presidente da Câmara de Sintra, Dr. Rui Manuel Ribeiro da Silva, pela prestação ao Concelho de Sintra e ao País, no campo da pedagogia e na formação dos jovens, relevante serviço, digno de reconhecimento e muito apreço: pela Presidência da Câmara Municipal de Sintra, nos termos do artigo 16º do Regulamento de Medalhas do Concelho de Sintra. Reunião de 92/11/19, Doct.º agendado com o nº 16/48.

L – OUTROS

[470] Trata-se de uma carta de Francisco Maria Manso a João Nabais, datada de 12 de Maio de 1975

Alvará nº 1602, Ministério da Educação Nacional e Inspecção Superior do Ensino Particular, 5 Maio 1960.

ALVARÁ do Colégio Vasco da Gama, datado de 5 Maio 1960; Livro E alvará n.º 1.602.

BIBLIOGRAFIA GERAL

AFONSO, Natércio - *Investigação Naturalista em Educação*, 1ª ed., Porto: Ed. ASA, 2005.

ALVES, Rubem - *Agenda / Diário, O poema nosso de cada dia*, Porto: Ed. Asa, 2004.

ALVES, Rubem - *A Boa Nova dos Dias*, 1ª ed., Porto: Ed. ASA, 2006.

ANTIGOGUS, Pierre ; FESTJENS, Jean-Louis - *A Escola Explicada aos Pais…aos alunos e (sobretodo) aos profes*, Ed. Terramar, 1997.

ANTUNES, Celso - *As Inteligências Múltiplas e os seus Estímulos*, 1ª ed., Porto: Ed. ASA, 2005.

ARAÚJO, Alberto Filipe - *O "Homem Novo" no Discurso Pedagógico de João de Barros*, 1ª ed., Serviço de Publicações, Instituto de Educação e Psicologia – Univ. do Minho, 1997.

AZEVEDO, Carlos A. Moreira, AZEVEDO, Ana Gonçalves - *Metodologia Científica – Contributos Práticos Para a Elaboração de Trabalhos Académicos*, 7ª ed., Lisboa: Ed. UCE, 2004.

AZEVEDO, Joaquim - *O ensino secundário na Europa*, 1ª ed., Porto: Edições ASA, 2000.

AZEVEDO, Joaquim - *As Avenidas de Liberdade – Reflexões sobre Política Educativa*, 3ª ed., Porto: Ed. ASA, 2001.

BARDIN, Laurence - *Análise de Conteúdo*, Ed. Edições 70, 1977.

BARROSO, João - *O Século da Escola: do Mito da Reforma à Reforma de um Mito*, in *O Século da Escola – Entre a Utopia e a Burocracia*, Porto: Ed. ASA, 2001.

BARTHES, Roland - *A Câmara Clara*, Lisboa: Edições 70, 1981.

BARTHES, Roland - *O Rumor da língua*, São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2004.

BELL, Judith - *Como Realizar um Projecto de Investigação*, 3ª ed., Ed. Gradiva, 2004.

DOSSE, François - *Le Pari Biographique – Écrire une Vie*, Paris : Éditions La Découverte, 2005.

BELLEMÈRE, Thérèse - *La Méthode Cuisinaire – Gattegno et le développement opératoire de la pensée*, Neuchatel – Paris : Ed. Delachaux & Niestlé, 1967.

BERNARDO, Luís Miguel - *Histórias da Luz e das Cores, Lenda – Superstição – Magia – História – Ciência – Técnica*, Vol I, 1ª ed., Porto: Ed. UP, 2005.

BOGDAN, Robert, BIRKEN, Sari - *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução às Teorias e aos Métodos*, Porto: Ed. Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre - *Un Art Moyen*, Paris : Ed. Minuit, 1965.

BROFMAN, Martin - *Tudo pode ser curado – O Sistema do Corpo Espelho*, 1ª ed., Cascais: Ed. Pergaminho, 1998.

BROFMAN, Martin - *Melhore a sua Visão*, Cascais: Ed. Pergaminho, 1999.

CARVALHO, Alonso Bezerra - *Educação e Liberdade em Max Weber*, Col. Fronteiras da Educação, Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

CHATEAU, Jean (dir) - *Os Grandes Pedagogos*, Lisboa: Ed. Livros do Brasil, 1956.

CLAPARÈDE, Édouard - *Psychologie de l'Enfant et Pédagogie Expérimentale – Le Développement Mental*, 2º vol., 11ª ed., Neuchatel-Suisse : Ed. Diffusion Delechaux & Niestlé, 1964.

CORREIA, António Carlos Luz; GALLEGO, Rita de Cassia - *Escolas Públicas Primárias em Portugal e em São Paulo: Olhares sobre a organização do tempo escolar (1880-1920)*, Lisboa: Ed. Educa, 2004.

COSTA, Rui Nuno - *Para uma análise da Educação ao Longo do Tempo*, 1ª ed., Porto Ed., 1996.

COUSINET, Roger - *A Educação Nova*, 4ª ed., Lisboa: Ed. Moraes, 1978.

CRUZ, Maria Gabriel Moreno Bulas - *Faria de Vasconcelos e a Escola Nova*, 1ª ed., s/l, Ed. Cadernos do Caos, 2000.

CURY, Augusto - *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes – Como formar jovens felizes e inteligentes*, 1ª ed., Cascais: Ed. Pergaminho, 2004.

CURY, Augusto - *Nunca Desista dos Seus Sonhos*, 1ª ed., Cascais: Ed. Pergaminho, 2005.

DELORS, Jacques (Coord) - *Educação Um Tesouro a Descobrir, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, 9ª ed., Porto: Ed. ASA, 2005.

DEWEY, John - *L'École et l'Enfant*, Neuchatel/Paris: Ed. Delachaux & Niestlé, 1913.

DOMINIQUE, Morissette, GINGRAS, Maurice - *Como Ensinar Atitudes, Planificar, Intervir*, Avaliar, 2ª ed., Ed. ASA, 1999.

DOTTRENS, Robert - *Educar e Instruir*, 3ª ed., Ed. Estampa, 1974.

DROZ, Remi, RAHMY M - *Ler Piaget*, Ed. Socicultur, Divulgação Cultural, 1977.

ECO, Umberto - *Como se faz uma tese em Ciências Humanas*, 5ª ed., Ed. Presença, 1991.

ENZENSBERGER, Hans Magnus - *O Diabo dos Números*, 6ª ed., Porto: Ed. ASA, 2002.

GUERRA, Miguel Ángel Santos - *Uma Seta no Alvo*, 1ª ed., Porto: Ed. ASA, 2003.

FERRE, André - *A Pedagogia Militante*, 1ª ed., Lisboa: Ed. Moraes, 1977.

FIGUEIRA, Manuel Henriques - *Um Roteiro da Educação Nova em Portugal*, Ed. Livros Horizonte, 2004.

FRAISSE, Paul - *A Psicologia Experimental*, 1ª ed., Ed. Gradiva, 1984.

FRITZ, Smith - *Guide du Mouvement Énergétique dans les Structures du Corps*, Paris: Ed. L'Originel, 1986.

GAL, Roger - *História da Educação*, Ed. Veja, 1979.

GAMBÔA, Rosário - *Educação, Ética e Democracia – A reconstrução da Modernidade em John Dewey*, Porto: Ed. ASA, 2004.

GRELE, Ronald - 'History and the Languages of History in the Oral History Interview: Who Answers Whose Questions and Why?', in E. McMahan e K. Rogers (eds.), *Interactive Oral History Interviewing*.

GOFFMAN, Erwing - *A Representação do Eu na Vida Quotidiana*, Petrópolis: Ed. Vozes, 1985.

GOMES, Joaquim Ferreira - *Para a História da Educação em Portugal*, Porto: Ed. Porto, 1995.

GORDON, Thomas; BURCH Noel - *P.E.E. Programa do Ensino Eficaz*, Escola Superior de Educação João de Deus, 1998.

GOURGES-LERISSON, Colette - *Mieux Vivre grâce à l' Énergétique Chinoise*, Vannes: Ed. Sully, 1996.

GUEDES, Rui, (org. e notas) - *Florbela Espanca - Poesia Completa*, 2ª ed., Venda Nova: Ed. Bertrand, 1996.

GRÁCIO, Rui - *Educação e Educadores*, 3ª ed., Ed. Livros Horizonte, 1967.

HALBWACHS, Maurice - *A Memória Colectiva*, São Paulo: Ed. Vértice, 1990.

HESSE, Hermann - *Siddharta*, 7ª ed., Lisboa: Ed. Notícias, 2002.

HESSE, Hermann - *Hans*, 2ª ed., Algés: Ed. Difel, 2001.

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE - *À Descoberta dos Números, Contar, Cantar e Calcular*, 1ª ed., Porto: Ed. ASA, 1995.

JENSEN, Eric - *O cérebro, a bioquímica e as aprendizagens – Um guia para pais e educadores*, 1ª ed., Ed. ASA, Porto, 2002.

JERONNEZ, Louis; LEJEUNE, Isabelle - *À la Découverte de la Mathématique et les Réglettes Cuisenaire*, Neuchâtel – Paris: Ed. Delachaux et Niestlé, s/d.

JUNG, Carl Gustav - *A Psicologia e a Religião Oriental*, Petrópolis: Ed. Vozes, 1980.

JUNG, Carl Gustav - *Sincronicidade*, Petrópolis: Ed. Vozes, 1984.

KAMII, Constance; DEVRIES, Rheta - *A teoria de Piaget e a educação Pré-escolar*, Ed. Socicultur, s/d.

KAPPLER, Arno (dir.) - *Perfil da Alemanha*, Departamento de Imprensa e Informação do Governo Federal, Jul 2000.

KAPTCHUK, Ted J - *Comprendre la Médecine Chinoise – La Toile sans Tisserand*, Bruxelles: Ed. SATAS, 1993.

KECHIKIAN, Anita - *Os Filósofos e a Educação*, Lisboa: Edições Colibri, 1993.

LAGAGE, Daniel - *A Unidade da Psicologia*, Lisboa: Edições 70, 1949.

LAMA, Dalai - *El Ojo de La Sabiduría*, 1ª ed., Barcelona: Ed. Kairós, 2002.

LAMA, Dalai - *Os Caminhos Cruzados da Consciência, Conversas com o Dalai Lama sobre Ciência do Cérebro e Budismo*, 4ª ed., Porto: Ed. ASA, 2004.

LAMA, Dalai - *Conselhos do Coração*, 9ª ed., Porto: Ed. ASA, 2005.

LIGHTMAN, Alain. *Luz Antiga – Uma Introdução à Cosmologia*, 1ª ed., Porto, Ed. ASA, 1996.

LIVRO DO GÉNESIS – "História das Origens – Pentateuco". In *Antigo Testamento*, Nova Bíblia dos Capuchinhos, Lisboa/Fátima: Difusora Bíblica, 1999.

LAO-TZU - *Tao-Te King. O Livro do Sentido e da Vida*, (Texto e comentário de Richard Wilhelm), 9ª ed., Editora Pensamento, 2001.

LEE, Carrol; JAN, Tober - *As crianças Índigo*, 1ª ed., Ed. Sinais de Fogo, 2005.

MARKERT, Christopher - *YIN-YANG, Polaridade e Harmonia em nossa Vida*, 3ª ed., São Paulo: Ed. Cultrix, 2003.

MAURY, Liliane - *Piaget e a Criança*, Lisboa: Ed. Teorema, s/d.

MENEZES, Isabel - *Desenvolvimento Psicológico na Formação Pessoal e Social*, 1ª ed., Porto: Ed. ASA, 1999.

MÓNICA, Maria Filomena - *Bilhete de Identidade – Memórias 1944 – 1976*, Lisboa: Ed. Alêtheia, 2005.

MONTSERRAT, Xavier - *Como Motivar – Dinâmicas para o sucesso*, Porto: Ed. ASA, 2006.

MARQUES, Ramiro - *O livro das Virtudes de Sempre*, 1ª ed., Porto, Ed. ASA, 2000.

NUNES, António - *Freinet – Actualidade pedagógica de uma obra*, 1ª ed., Porto: Ed. ASA, 2002.

LE PAPE, Gilles; PUZENAT, Nathalie - *ABCedário do Cérebro*, Edição Portuguesa da Reborn (em exclusivo para o jornal Público), 2000.

MENDES, José Amado – "A biografia na História", In *Comunicações - IX Encontro de Professores de História*, Caldas da Rainha, p. 9-19, 1995.

MENG, Henrich - *Coacção e Liberdade na Educação*, 2ª ed., Lisboa: Ed. Moraes, 1977.

MONIZ, L. Joyce; BARROS, Luísa - *Psicologia da Doença para Cuidados de Saúde*, 1ª ed., Porto: Ed. ASA, 2005.

MONROE, Paul - *História da Educação*, Ed. Companhia Nacional, 1979.

MONTENEGRO, António Torres - *História Oral e Memória, A Cultura Popular revisitada*, 3ª ed., São Paulo: Ed. Contexto, 2001.

MOORE, Thomas - *O Self Original e Meditações*, Planeta Editora, 2000.

MOTA, Helena Maria Briosa; CARVALHO Margarida Larcher Santos Carvalho - *Uma Introdução ao Estudo do Pensamento Pedagógico do Professor Agostinho da Silva*, 1ª ed., Ed. Hugin, 1996.

NEREYA, J. Gomez - *Freud e o problema sexual*, Porto: Ed. Brasília, s/d.

NETO, Regina Beatriz Guimarães. *Cidades da Mineração, Memória e práticas Culturais, Mato Grosso na primeira metade do século XX*, 1ª ed., Mato Grosso, Ed. da Universidade Federal de Mato Grosso, 2006.

NGHY, Nguyen Van; BIJAOUI, André - *Acupuncture, Moxibustion – Guide pratique selon la médecine traditionnelle chinoise Dong-Yi*, s/l, Ed. Autre Temps, 2000.

NÓVOA, António - *Le Temps des Professeurs – Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVII - XXème siècle)*, Lisboa : Ed. INIC, 1987.

NÓVOA, António – "A História do ensino primário em Portugal: balanço da investigação realizada nas últimas décadas", In *1º Encontro de História da Educação em Portugal*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1988, pp. 45-64.

NÓVOA, António – "Os professores quem são? Donde vêm? Para onde vão?", In S. Stoer (org.) *Educação, Ciências Sociais e Realidades Portuguesas*, Porto: Ed. Afrontamento, 1991.

NÓVOA, António – "A Educação Nacional" in F. Rosas (org.), *Nova História de Portugal 1930 – 1960*, vol XII, Lisboa: Ed. Presença, 1992.

NÓVOA, António (org.) - *Vidas de Professores*, Porto: Porto Ed., 1992.

NÓVOA António (Dir) – "Dicionário de Educadores Portugueses", In *Evidentemente. Histórias da Educação*, CD-ROM Educação Portuguesa, entrada 595, Porto: Ed. ASA, 2005.

NÓVOA, António – "Catálogo de Imprensa de Educação e ensino", in E*videntemente. Histórias da Educação*, CD-ROM Educação Portuguesa, entradas: 595, 719 e 1687, Porto: Ed. ASA, 2005.

NÓVOA, António - *Evidentemente. Histórias da Educação*, Porto: Ed. ASA, 2005.

Ó, Jorge Ramos - *O Governo de si mesmo: Modernidade Pedagógica e Encenações Disciplinares do Aluno Liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX*), Lisboa: Ed. Educa, 2003.

OLIVEIRA, José H. Barros - *Psicologia Positiva*, 1ª ed., Porto: Ed. ASA, 2004.

OSHO - *Intuição – conhecer para além da lógica*, 1ª ed., Cascais: Ed. Pergaminho, 2003.

PESSIS-PASTERNAK, Guita - *Será Preciso Queimar Descartes? (Do caos à inteligência artificial: quando os cientistas se interrogam*), Lisboa: Ed. Relógio D'Água, 1993.

PESSOA, Fernando - *OBRA POÉTICA*, I Vol., (org.) João Gaspar Simões, Ed. Círculo de Leitores, 1986.

PIAGET, Jean - *Psicologia e Pedagogia*, 2ª ed., Ed. Companhia Forense, 1972.

PIAGET, Jean - *Seis Estudos de Psicología*, 8ª ed., Ed. Publicações Dom Quixote, 1978.

PICHON, Xavier - *As Raízes do Homem - da Morte ao Amor*, Ed. Livros e Leituras, 1999.

POIRIER, Jean ; CLAPIER-VALLADON, Simone ; RAYBAUT, Paul - *Histórias de Vida – Teoria e Prática*, 2ªed., Oeiras: Ed. Celta, 1999.

PORTELLI, Alessandro - "What makes oral history different?", In R. Perks e A. Thomson (eds.) *The Oral History Reader*.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van - *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, 3ª ed., Ed. Gradiva, 2003.

RIMPOCHE, Lama Kalu - *La Esencia del Budismo: Tres enseñanzas de un gran Lama Tibetano*, 3ª ed., Buenos Aires: Ed. Dungkar, 2005.

RIMPOCHE, Lama Kalu - *La Medicina Budista del Tíbet: La sanidad primordial del cuerpo y de la mente*, 2ª ed., Buenos Aires: Ed. Dungkar, 2005.

ROSAS, Fernando; BRITO, J. M. Brandão de (org). - *Dicionário de História do Estado Novo*, vol I, Edição do Círculo de Leitores, 1996.

SÁ, A - *A Aprendizagem da Matemática e o Jogo*, Lisboa: APM, 1995.

SÁ, A.; FARIA, M. - *Clube de Matemática – A Aventura da Descoberta*, Porto: Ed. ASA, 1992.

SARTRE, Jean-Paul - *O Ser e o Nada*: *Ensaio de Ontologia Fenomenológica*. 11.ª edição, Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

SCHAEFFLER, Richard - *Filosofia da Religião*, Edições 70, 1983.

SILVA, Agostinho - *Textos Pedagógicos I*, 1ª ed., Ed. Âncora, 2000.

SILVA, Agostinho - *Textos Pedagógicos II*, 1ª ed., Ed. Âncora, 2000.

STRECHT, Pedro - *Quero-te Muito, Crónicas para Pais sobre Filhos*, 2ª ed., Lisboa: Ed. Assírio & Alvarim, 2004.

TAYE, Jamgön Kongtrul Lodro Taye - *La Via Directa Hacia el Despertar*, 1ª ed., Buenos Aires: Ed. Dungkar, 2005.

TEGCHOK, Gueshe Jampa - *Como Transformar el Pensamiento*, Alicante: Ed. Dharma, 1994.

THOMAS, Gordon; BURCH, Noel - *P.E.E. Programa do Ensino Eficaz*, Lisboa Ed., 1998.

TOLLE, Eckhart - *O Poder do Agora*, 2ª ed., Cascais: Ed. Pergaminho, 2003.

TORGA, Miguel - *Cântico do Homem*, 4ª ed., Coimbra: Ed. Gráfica de Coimbra, 1974.

VEYNE, Paul - *Como se escreve a história*, Lisboa: Ed. Edições 70, 1983.

VEYNE, Paul [et alii] - *História e Historicidade*, Lisboa: Ed. Gradiva, 1988.

VEYNE, Paul - *O inventário das diferenças*, 1ª ed., Lisboa: Ed. Gradiva, 1989.

VIDIGAL, Luís - *Os testemunhos orais na escola*, 1ª ed., Porto: Ed. Asa, 1996.

WANG, Bing (Autor Comprovado) - *Princípios de Medicina Interna do Imperador Amarelo*, São Paulo: Ed. Ícone, 2001.

WILHELM, Richard - *I Ching, o Livro das Mutações (Prefácio de C.G. Jung)*, 21ª ed. São Paulo: Ed. Pensamento, 2003.

WOLSK, David - *Um Método Pedagógico Centrado na Experiência*, 1ª ed., Lisboa: Ed. Moraes, 1976.

ZOHAR, Danah; MARSHALL, Ian - *Inteligência Espiritual*, 1ª ed., Ed. Sinais de Fogo, 2004.

OUTROS

COLÉGIO Vasco da Gama, *Projecto Educativo*, ano lectivo 2004/2005.

COLÉGIO Vasco da Gama, Prospecto "*Novos Tempos… Novas Tecnologias – Uma experiência pedagógica inovadora.*

«Flama», Ano IX, nº 267, 17 Abr 1953. "Heróis do Mar: A Bênção dos Bacalhoeiros", p. 12-13.

GUERREIRO, Duarte; BOBONE, Vasco d'Orey (Coord.) - *Pousada D. João IV, de Pousadas de Portugal*, ENATUR, 1997.

LEGISLAÇÃO

Decreto-lei nº 42 994 de 28 de Maio de 1960: *alargamento da escolaridade obrigatória para quatro anos, para ambos os sexos.*

Decreto-lei nº 45 810, de 9 de Julho de 1964: *alargamento da escolaridade obrigatória para seis anos, a partir do ano lectivo de 1964/65.*

Lei nº 5/73, de 25 de Julho de 1973: *Reforma "Veiga Simão"*.

Lei 46/86, de 14 de Outubro: *Lei de Bases do Sistema Educativo.*

Decreto-lei nº 286/89, de 29 de Agosto: *estabelece a organização curricular dos ensinos básico e secundário (é o chamado Decreto da "Reforma curricular de Roberto Carneiro").*

Despacho nº 4 848/97, de 30 de Julho (D. R. – II Série): *define o modelo de organização de projectos de gestão flexível do currículo.*

Despacho nº 9 590/99, de 14 de Maio (D. R. – II Série): *esclarece e especifica as características e objectivos dos projectos de gestão flexível do currículo.*

Decreto-lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro: *reorganização curricular do ensino básico*.

ANEXOS

ESTRUTURA DO CD

ID
BIOGRAFIA
DECLARAÇÃO
SUMÁRIO
REGISTO
TRANSCRIÇÃO
AGRADECIMENTO

Referente às seguintes pessoas:

ID1 - Sr. Cónego Lourenço Chorão Lavajo
ID2 - Sr. Reinaldo dos Santos Pires
ID3 - Dr. Inácio Gonçalves Rodrigues Casinhas
ID4 - Dra. Isabel Saldanha da Gama da Costa Martins
ID5 - Dra. Maria Leonida Fernandes Faria
ID6 - Dra. Maria de Fátima Lopes Domingues Rodrigues Casinhas
ID7 - Sr. Engenheiro Roberto Artur da Luz Carneiro
ID8 - Dra. Maria Dulce de Almeida Lavajo Freitas de Sousa
ID9 - Sr. Padre Mário de Brito Aparício Pereira
ID10 - Sr. Padre José Carlos da Silva
ID11 - Sr. Justo Maria Nabais