

POVOS
e
culturas

FICHA TÉCNICA

Título: **POVOS E CULTURAS – N.º 8**
Família e Escola

Editor: CEPCEP – Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa
Universidade Católica Portuguesa

Palma de Cima • 1649-023 LISBOA
Tel. 21 721 41 33 • Fax 21 726 61 60
e-mail: cepcep@cepcep.ucp.pt
www.ucp.pt/cepcep

Tiragem: 500 exemplares

Data de saída: Abril de 2004

Depósito legal: 208452/04

ISSN: 0873-5921

Execução gráfica: BARBOSA & XAVIER, LDA. - Artes Gráficas
Rua Gabriel Pereira de Castro, 31-A e C
Tel. 253 263 063 / 253 618 919 • Fax 253 615 350
4700-385 BRAGA

POVOS e culturas

Direcção

Artur Teodoro de Matos

Mário F. Lages

Coordenação

João Muñoz de Oliveira

Secretário de Redacção

Maria Cristina Pereira

N.º 8 – 2003

Família e Escola



CENTRO DE ESTUDOS DOS POVOS E CULTURAS DE EXPRESSÃO PORTUGUESA

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Direcção:

Roberto da Luz Carneiro – Presidente

Mário Ferreira Lages – Secretário

Carlos Laranjo Medeiros

Artur Teodoro de Matos

João Muñoz de Oliveira

João Paulo Oliveira e Costa

Pedro Conceição

Conselho Geral:

Aníbal Cavaco Silva, António Barreto, António Bensabat Rendas, António Oliveira Guterres, Artur Teodoro de Matos, Carlos Laranjo Medeiros, Carminda Cavaco, Eduardo Marçal Grilo, Ernâni Rodrigues Lopes, Fernando Alves Cristóvão, Hermínio Martinho, João de Sá Coutinho Rebello Sotto-Mayor, Joaquim da Silva Lourenço, Jorge Miranda, D. José da Cruz Policarpo, José Eduardo Mendes Ferrão, Luís Filipe Reis Thomaz, Luís Francisco Valente de Oliveira, Luís Jorge Peixoto Archer, Luís de Oliveira Fontoura, Manuel Braga da Cruz, Manuel Ivo Cruz, Manuel José do Carmo Ferreira, Manuel Luís Marinho Antunes, Maria Idalina Resina Rodrigues, Maria Vitalina Leal de Matos, Mário Campos Pinto, Mário Ferreira Lages, Mário Sotto-Mayor Cardia, Roberto da Luz Carneiro, Rui Chancerelle de Machete.

ÍNDICE

NOTA INTRODUTÓRIA – JOÃO MUNÓZ DE OLIVEIRA	7
--	---

1. FAMÍLIA E ESCOLA

JOÃO MUÑOZ DE OLIVEIRA – <i>Família e Educação</i>	11
PADRE DUARTE DA CUNHA – <i>Só o amor gera educação.</i>	21
NELSON MENDES – <i>Interrogação (?)</i>	43
LOURENÇO XAVIER DE CARVALHO – <i>Educar para valores universais: em casa e na escola</i>	95
FÁTIMA PERLOIRO – <i>Desenvolvimento social da criança: a família como unidade educativa fundamental</i>	107
MANUELA PICCIOCHI – <i>Comunidade educativa, comunidade de afectos</i>	123
ANA CARITA – <i>Conflito e desenvolvimento pessoal</i>	133
RODRIGO QUEIROZ E MELO – <i>A escola e o Estado</i>	157
MARIA JOSÉ FIGUEIROA REGO – <i>O lugar da prática na escola e na vida</i>	175
FRANCISCO HERCULANO SOUSA – <i>A participação dos pais na escola</i>	185

2. ÁLVARO SIZA VIEIRA

ALEXANDRE ALVES COSTA – <i>Álvaro Siza Vieira</i>	201
---	-----

3. INÉDITOS CEPCEP

ANA COSTA LOPES – <i>Atitude e documento invulgar – A intervenção de uma prestigiada oitocentista, Antónia Pusich, na Câmara dos Deputados</i>	207
ARTUR TEODORO DE MATOS – <i>O orçamento do Estado da Índia de 1588</i> . Transcrição, prefácio e notas de [...]	229

4. ACONTECIMENTOS EM 2003

NOTA INTRODUTÓRIA

É sobre a temática da Família e da Educação que este número da revista do CEPCEP quer reflectir. Abordando temas de uma maneira geral e plural, e exprimindo claramente os propósitos temáticos de cada autor, que pelas suas competências humanas e profissionais, e com a sabedoria de quem se posiciona neste vastíssimo campo de saberes – Família e Educação – vão enriquecer a discussão à volta destas temáticas, deixando ao leitor caminhos de reflexão pessoal.

Este estilo alinha-se com o estatuto editorial da revista que está comprometida com o serviço cultural ao universo de língua portuguesa, procurando a verdade como ponto de partida e de chegada da sua mensagem.

Em Portugal o número de casamentos teve uma quebra de 34%, tendo passado de 86.000 em 1994 para apenas 56.400 em 2002. No mesmo período, o número anual de divórcios subiu de 12.500 para 27.800, e o número anual de nascimento manteve-se na ordem dos 110.000, com um défice anual de 50.000 nascimentos por ano, ou seja, nestes 10 anos nasceram menos 500.000 crianças do que seria necessário para assegurar a renovação de gerações. Por outro lado, os números do abandono escolar são assustadores: em Portugal cerca de 41,1% dos alunos abandonam o ensino, contra os 18,1% da média da União Europeia. É neste contexto que a problemática da Família e da Educação se coloca como prioridade de reflexão e acção nacional e, por isso, entendemos que deveria ser o tema a abordar este ano na nossa revista.

Na primeira parte, procede-se à análise de assuntos de grande actualidade: a família, a educação, o amor como gerador de actos educativos, os valores, os afectos, os conflitos, o papel do Estado, os Pais. Na segunda parte, temos dois trabalhos inéditos: um sobre Antónia Pusich e outro sobre a situação financeira do Estado da Índia em 1587-88. Na terceira e última parte daremos a conhecer os acontecimentos do ano 2003 que mais envolveram o CEPCEP.

Um agradecimento muito especial para todos os autores dos textos apresentados. Nesta vasta lista encontramos professores universitários como Nelson Mendes, Fátima Perloiro, Manuela Picchiochi, Ana Carita, Maria José Figueiroa Rego, Ana Maria Costa Lopes e Artur Teodoro de Matos. Figuram também investigadores como Lourenço Carvalho, um professor do ensino secundário, Francisco de Sousa e, ainda, o Padre Duarte da Cunba, pároco, investigador e professor universitário.

Como revista produzida por um centro de estudos universitários, a Povos e Culturas pretende ser um lugar de abertura à reflexão, através da pesquisa aprofundada de temas que, pela sua importância e actualidade, são vitais para o compromisso com o mundo que nos rodeia. Essa é a nossa intenção, esperamos que o leitor assim o entenda.

JOÃO MUÑOZ DE OLIVEIRA

1. FAMÍLIA E ESCOLA

A Família como Comunidade Social

Em todas as Sociedades há famílias, e em cada sociedade há um conjunto de regras, expectativas e conceitos sobre o que é a família. Mas a sua definição depende da interpretação que lhe é dada em função de uma realidade social e de um certo enquadramento cultural. Tudo o que dizemos acerca da família é parcial, situado e dependente. No caso europeu, a definição de família está assente no contributo da mentalidade germânica, conjugada com o direito romano, que estabeleceu um tipo de família que seria marcado pelo contrato, pelo jurídico e institucionalizado e, para os cristãos a partir do século VIII, passou a ser um sacramento.

Os conceitos de família não são iguais e, por vezes, temos ideais e valores acerca da família que não coincidem com a prática diária dos seus membros. Todas as sociedades têm esta tensão entre o ideal e a prática, e é essa tensão que faz com que a instituição família evolua, fruto do crescimento dos membros que lhe pertencem e do amor que existe entre eles.

É na família que existe a primeira experiência de comunhão e participação. As exigências de uma vida a dois, que ultrapasse o espaço e o tempo de um enamorar mútuo, carece durante toda a vida de uma certa criatividade e de um acto de vontade profunda. Manter acesa a chama do amor é uma aprendizagem permanente, diária, de fraqueza humana, de humildade e de força interior. Só na medida em que os filhos sintam este verdadeiro amor é que começarão a reconhecer-se e, por receberem esse amor dos pais, é que confirmarão a sua existência como membros pertencentes a uma comunidade de amor, natural por excelência, e passam a sentir-se amados a partir desse amor que é visível para eles.

Só nesta base é possível que os membros de uma família experimentem os valores do diálogo, tolerância, respeito, justiça e perdão e que por isso entendam esta virtude social, que é conviver com êxito com os outros membros da sociedade, reconhecendo neles o sentido da dignidade pessoal, como única fonte de valor.

* Administrador do Colégio S. João de Brito.

A família, comunhão e participação das pessoas, irradia para a Sociedade as virtudes vividas no seu quotidiano. O *Bem Comum* concretiza-se pela vivência das virtudes, única forma de humanizar a Sociedade. A construção de uma ordem social justa não será viável sem uma educação e formação assente na solidariedade. Por outro lado, a família sã é o fundamento de uma sociedade livre e justa (*Gaudium et Spes*, 52), e a família não estruturada altera o tecido humano da sociedade, gera disfunções que são sorvedouros de dinheiros públicos e da própria economia familiar. As famílias são, por isso, chamadas a garantir o seu sustento, assim como a garantir a educação e formação dos seus membros, principalmente dos filhos.

Famílias equilibradas e saudáveis são um capital humano, indispensável ao desenvolvimento sustentado e só a sua convicção do dever e do direito de educar os filhos pode garantir que as virtudes próprias da dignidade humana acompanham o seu crescimento e maturação, estabelecendo parcerias com outras instituições sociais de carácter educativo: escola, igreja, comunicação social.

A Família, espaço natural de educação

A Família é o primeiro espaço natural de educação e é através dos laços afectivos que gera nos seus elementos, que possibilita o acesso à aprendizagem não despersonalizada mas sim humanizada, permitindo que os filhos se tornem pessoas abertas à experiência reflexiva, integra e justa.

Pela sua condição humana, o Homem tem direito a ser educado, e a família é o lugar primordial dessa educação socorrendo-se depois de outras estruturas como a escola, igreja, clubes...

O ambiente familiar possui um papel determinante na aprendizagem dos seus membros mais novos. Deste ambiente fazem parte diversos aspectos tais como: as características educativas da família, as atitudes e estilos parentais, as actividades dos pais, o tempo passado em família, os afectos e coesão familiar e as narrativas estruturantes e enriquecedoras.

Mas, não devemos esquecer que educar hoje significa educar numa sociedade complexa, cheia de contradições, onde o tempo escasseia e as solicitações são cada vez maiores. Por isso, o papel dos pais como responsáveis pela educação dos seus filhos não pode ficar desligado deste contexto, que se caracteriza por vivermos numa sociedade:

- *Pluralista*: pouco homogénea, composta por diversas realidades que nos obrigam a colocar de lado os (pre)conceitos – que frequentemente trazem grandes (pre)juízos – e aceitar que existem vários tipos de família, desde as designadas famílias extensas, com várias gerações que se rela-

cionam entre si, até às famílias nucleares, grupo muito pequeno, geralmente composto por dois adultos e uma criança (pais e filho). Há ainda a considerar as famílias monoparentais, que tudo indica que serão cada vez em maior número na nossa sociedade. Por último, é preciso não esquecer que existe cada vez mais uma maior convivência entre várias raças e religiões.

- *Mudança*: Aquilo que se conheceu no passado pode não acontecer no presente. Existem mudanças muito rápidas, vindas de todos os lados e esse processo vive-se em quase todas as instituições. Exige que todos façamos parte dessas mudanças, que sejamos verdadeiros actores e, até por vezes, autores, mas nunca vítimas de uma lógica tradicionalista que se prende ao passado como referência de estabilidade.
- *Interdependência/globalização*: Vivemos numa sociedade aberta, as fronteiras políticas deixaram de estar fechadas. Conhecemos outras realidades, outros mundos que não só nos oferecem máquinas e tecnologia, mas ideias e estilos de vida diferentes das nossas. Em cada sociedade as instituições nucleares – família, escola, empresa – são cada vez mais interdependentes. A Economia é a instituição central da nossa sociedade. Tudo depende do quanto ganho? Como tenho? Como gasto?
- *Individualismo*: A pessoa é pessoa, não depende de um grupo, religião ou país. O valor da pessoa em si mesma, como um atributo de liberdade, tem por vezes consequências devastadoras, quando o egocentrismo e o narcisismo crescem de maneira exponencial. Cada vez mais, as pessoas colocam-se no centro do seu mundo e olham à sua volta em função dos interesses pessoais. O bem tem que ser vivido agora, já, em minha casa. Hoje assiste-se ao crescimento do número de filhos únicos, que são o centro das famílias, cheios de atenções e cuidados especiais que, quando têm que ir para a escola, não gostam de ser tratados como mais um entre muitos alunos.
- *Complexidade / perplexidade*: O mundo cada vez mais está perante fenómenos que não entendemos. Perdemos autonomia para percebermos o que nos rodeia. A nossa capacidade de entender o mundo complica-se porque inventamos muitas formas de o ler: muitos especialistas, novas teorias. Para cada assunto existem técnicos que são capazes de referir ao pormenor cada situação, há teorias para quase tudo, o que retira à sociedade o conceito do simples e fácil de entender.
- *Insegurança*: perdemos noção clara do que é o mundo, e isso assustamos-nos. Causa-nos certa incapacidade para estabelecermos objectivos, compromissos de longo prazo. Cada um vai olhando para si mesmo, não se entrega a lutas por ideais comuns, os dias são cinzentos e o futuro não tem rumo. Não se sabe de onde viémos nem para onde vamos.

Chegados a este ponto podemos ser tentados a aceitar a ideia de que as famílias estão em crise. Se isso significa que porque estar em crise deixará de existir, é uma falsa ideia, porque não há nada que substitua a família. Se significa que já não há boas famílias, é pessimista, pois é contrário à realidade natural e sociológica. A família historicamente resistiu a todas as convulsões sociais, e isso deve-se ao seu carácter natural e comunitário, baseado no Amor, e no simples facto de que a verdadeira procriação necessita sempre da existência de uma família.

Assim, mesmo num mundo cheio de contradições e de uma sociedade que tenta atacar a instituição família com o objectivo de lhe retirar o papel primordial que tem no desenvolvimento dos Homens, uma das principais responsabilidades da família é a educação. Talvez seja a primeira e indubitável responsabilidade, no sentido de procurar formar pessoas integras e independentes através da educação, da presença e do carinho familiar. Como já vimos, são demasiadas as influências de um ambiente social negativo e há que lutar para convertê-las em ferramentas de aprendizagem e crescimento em liberdade, vontade e inteligência que nos ajude a lutar num mesmo sentido: o da dignidade da pessoa humana.

Educação – A função primordial da Família

Os direitos dos filhos

Fala-se muito dos direitos e deveres da família em relação à educação. Mas antes de reflectir sobre esses princípios gostaria de realçar os direitos dos filhos que, na sua maioria, estão consagrados nos Direitos Internacionais da Criança. Realço principalmente um direito, que não é publicamente regulado, mas que é fundamental para o verdadeiro crescimento. É um direito do qual ninguém deveria tentar prescindir, o direito à *nossa própria pessoa* ou, se preferirem, o direito ao que existe de mais pessoal em cada um de nós: o nosso tempo, a nossa dedicação, o nosso real interesse pelo que lhes ocupa o tempo e preocupa, à nossa intimidade pessoal partilhando os nossos momentos de exaltação e as nossas derrotas e a capacidade de os respeitar como pessoas, pois não somos donos deles mas, antes, quem mais os ama, e isso tem que se fazer sentir no seu dia a dia.

Estar presente é talvez o gesto mais importante que os filhos esperam dos pais. Mas, infelizmente, em vez de estarem presentes, os pais dão presentes, como que tentando minimizar o terem que estar ausentes das suas vidas e de não poderem assistir em directo ao seu crescimento como pessoas.

Cada instante da vida da família é matéria de educação, cada acontecimento é uma ocasião para educar. Esta influência primordial da família é uma verdade admitida em todas as culturas. Daisaku Ikeda, filósofo japonês, diz que a família

possui e deve conservar um significado extremamente importante, no que diz respeito à formação do ser humano e acrescenta: «Vejo duas funções na família: estabilizadora, porque acalma as inquietudes, os sofrimentos, os fracassos, que assaltam o indivíduo. Formadora porque permite o desenvolvimento da inteligência, dos sentimentos e da vontade, instaurando sãs relações e dando ao Homem as bases da sua formação. Estas funções equilibram-se entre si. Sem a primeira função, a segunda desvia-se e produz seres instáveis. Sem a segunda, a primeira cria seres inadapáveis» (*La nuit apelle l'aurore*, 1980).

Os direitos e obrigações dos pais

Os pais têm o direito e o dever de educar e instruir os seus filhos. E de o fazer nos termos em que a sua consciência o ditar. É isto o direito de opção educativa. À escola compete auxiliar os pais a exercer este seu direito (cumprir este seu dever).

Os pais têm o direito e a responsabilidade de escolher, para os seus filhos, a escola e os ambientes que melhor se conformem com os seus valores e convicções e que melhor desenvolvam o seu projecto educativo de família.

Os pais têm o direito de escolher a escola para os seus filhos, em plena igualdade de oportunidades, sem quaisquer constrangimentos de ordem social, económica ou cultural.

O Estado tem a obrigação de defender estes direitos e deveres dos pais e de apoiar as instituições que os completam na responsabilidade da educação, garantindo a igualdade de oportunidades, com todo o respeito pela pluralidade e diversidade de opções educativas.

A liberdade de educação faz parte do direito de educar, segundo a definição deste direito dada pelos principais instrumentos internacionais de direitos humanos. Trata-se, por conseguinte, de uma liberdade fundamental, cujo exercício faz parte integrante do direito de educar. Esta liberdade consiste na possibilidade de os pais poderem escolher o tipo de educação que desejam para os seus filhos. Implica também a existência de um autêntico pluralismo educativo e, como consequência, o direito a criar escolas com projectos educativos próprios.

A educação como direito fundamental engloba duas dimensões:

- É um direito de liberdade, protegendo a pessoa humana e a família contra as pretensões excessivas do Estado. Os pais devem ter a liberdade de escolher para os seus filhos o tipo de educação que julguem mais favorável.
- É também um direito social, pois deve ser garantido pelo Estado. Assim, a educação como direito fundamental não está assegurada quando o sistema escolar de um país ou de uma região funciona uniformemente e

é dirigido como um monopólio. Neste sistema os pais não podem beneficiar de uma autêntica escolha, seja por limitações económicas, seja pelo facto de não existirem alternativas pedagógicas.

(OIDEL 1996)

O portão da escola

Existem muitas ocasiões nas quais se julga a educação dos filhos como sendo deficitária e se condenam as escolas e os professores por este resultado. Por seu lado, os professores consideram que os maus resultados educativos dos alunos são uma consequência da pouca ou nula cooperação entre os pais e a escola. Os pais condenam os professores pela sua falta de profissionalismo expressa no desinteresse demonstrado para com os seus alunos.

Devido a estas acusações mútuas, cria-se um espaço de «terra de ninguém»: os pais responsabilizam a escola e os professores as famílias.

Assim, o portão da escola parece ser o local por excelência que passa a pertencer ao aluno. Os pais deixam-nos no portão, entregues aos professores para que eduquem os seus filhos e, muitas vezes, para que lhes dêem o afecto e carinho que eles estão impossibilitados de dar por falta de tempo. Por outro lado, os professores deixam os alunos no portão porque não se sentem obrigados a terem um papel que ultrapassa o ser professor, cumprem o seu horário, limitam-se a dar as suas matérias curriculares, não estão disponíveis para um maior envolvimento com os seus educandos.

Os pais devem sujeitar as suas intervenções para uma participação activa na educação dos seus filhos e de si mesmos. Historicamente depositam-se as responsabilidades da educação na escola e nos professores como uma tarefa, um trabalho concreto, quando educar é um acto de criação, de prazer, de implicação pessoal que transcende o mero desempenho de um profissional.

Escola de pais

Como temos vindo afirmar, a educação dos filhos é uma responsabilidade que cabe principalmente aos pais, que são os primeiros educadores, a sociedade exige às famílias que exerçam bem esta responsabilidade. Neste sentido, a educação transcende uma relação de espontaneidade, natural, que é consequência de um fenómeno biológico – o nascimento de um filho – para adquirir um carácter de obrigatoriedade que é reforçado por outras instituições, como a escola.

O desempenho dos papéis de pai e mãe não é suficiente para cumprir com a obrigação social de educar adequadamente os filhos e de prepará-los para a vida. Para exercer a função familiar de educar os filhos não basta aquilo que se aprendeu na família original dos pais. Por outro lado, nem sempre os progenitores

desejam reproduzir os mesmos modelos nos seus filhos. No entanto, desejando-o ou não, tenham sido apreendidos numa família com uma dinâmica funcional harmoniosa ou, antes pelo contrário, tenham sido adquiridos no âmbito de uma família complexa e desintegrada, esses são os conhecimentos, recursos e meios que possuem para adoptar um ou outro estilo de educação para os seus filhos.

De facto, as influências dos agentes socializadores que intervêm na formação das novas gerações, deveriam coincidir nos objectivos, recursos e procedimentos educativos que potenciam o desenvolvimento da personalidade do sujeito de forma harmoniosa e consistente.

Mas, o facto é que cada vez mais as famílias solicitam a ajuda dos especialistas para enfrentarem os conflitos que surgem da interacção dos seus membros e, em particular, com os seus filhos.

Neste sentido, para responder a essa procura, e com um cariz de nível primário mas preventivo de orientação familiar, as Escolas de Pais são uma realidade que ajuda os pais e mães a desempenharem o seu papel de educadores tendo como principal objectivo *«ser um projecto que contribua para a formação dos pais nos aspectos relativos à educação das crianças. Pretende-se organizar um conjunto de actividades concebidas para desenvolver estratégias que permitam, dentro e fora da família, promover e fortalecer relações mais saudáveis e positivas e ajudar o desenvolvimento pessoal integral dos filhos. Pretende-se contribuir para uma auto-aprendizagem através da reflexão sobre a própria experiência e o diálogo com os outros pais membros do grupo, um tempo onde se aprende com todos. Será um momento de olhar para os filhos, mas colocando em primeiro lugar os olhos sobre os próprios pais enquanto adultos. Só a partir do modo como os pais entendem e sentem a sua vida se pode abordar, com garantias de sucesso, o estilo de educação que se quer para os filhos»* (do formulário de apresentação do 1.º programa aberto de formação de pais da Universidade Católica Portuguesa).

Estas escolas empregam metodologias diversas mas sempre de carácter participativo, através das quais são os próprios pais que devem identificar os seus problemas e as melhores alternativas de resolução.

Existem propostas de Escolas de Pais que se identificam com o modelo tradicional médico-paciente, em que todo o saber é depositado no grupo por um especialista, que indica o tratamento adequado para o sucesso de uma boa educação dos filhos. Isso acontece porque muitas vezes os pais procuram estas escolas para que lhes sejam facilitadas receitas (informação, conselhos, orientações) para resolverem os problemas e conflitos que têm com os seus filhos. De um modo quase mágico, estão dispostos a aceitar passivamente os ensinamentos que são propostos pelo especialista como se ele fosse um mago (sem magia) que, com a sua varinha mágica, consegue as mudanças desejáveis, em ocasiões ideais, que nada têm a ver com a própria dinâmica da família.

Conclusão

A Família constitui uma célula única e um valor inalienável da sociedade. A Escola é um elemento fundamental e decisivo no desenvolvimento dessas famílias e sociedades. O conhecimento destas duas realidades – Família e Escola – é fundamental para garantir o desenvolvimento equilibrado das crianças, e criar exigências na colaboração entre os pais e os professores. Simultaneamente exige-se uma resposta clara por parte do Estado, de modo a garantir aos pais a liberdade de ensinar e educar que está assim reconhecida:

I. Declaração Universal dos Direitos do Homem

<http://www.unhchr.ch/udhr/lang/por.htm>

Artigo 26.º, n.º 3 – «Aos **pais** pertence a prioridade do **direito** de escolher o género de **educação a dar aos filhos**».

II. Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia

Jornal Oficial das Comunidades Europeias C 364, de 18.12.2000

Artigo 14.º, n.º 3 – «São respeitados, segundo as legislações nacionais que regem o respectivo exercício, a liberdade de criação de estabelecimentos de ensino, no respeito pelos princípios democráticos, e o direito dos pais de assegurarem a educação e o ensino dos filhos de acordo com as suas convicções religiosas, filosóficas e pedagógicas».

III. Constituição da República Portuguesa

Lei Constitucional 1/2002, de 12 de Dezembro de 2001

Artigo 36.º, n.º 5 – «Os **pais têm o direito e o dever de educação e manutenção dos filhos**».

IV. Lei de Bases do Sistema Educativo

Lei n.º 48/86, de 14 de Outubro

- Artigo 2.º, n.º 1 – «Todos os portugueses têm **direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República**».
- Artigo 54.º, n.º 1 – «É reconhecido pelo Estado o valor do ensino particular e cooperativo, como uma expressão concreta da liberdade de aprender e ensinar e do **direito da família a orientar a educação dos filhos**».

É um dever de todas as famílias não contemporizarem com a não satisfação dos seus direitos, tanto junto das autoridades como das escolas dos seus filhos, exigindo a liberdade de poderem escolher projectos educativos que sejam

coerentes com os princípios e valores das suas famílias. Tais direitos estão protegidos pela Constituição Portuguesa e, por isso, neste caso caracterizam o comportamento do Estado como claramente inconstitucional. As famílias têm o direito de poderem optar livremente entre vários projectos educativos sem sujeição aos interesses e valores (ou ausência de valores) de qualquer minoria ou mesmo maioria.

Mas, assim como na vida não há responsabilidade sem liberdade; também, na vida em sociedade, não pode haver liberdade sem responsabilidade. Por isso, todas as escolas – estatais e não-estatais – têm de ser total e inequivocamente responsabilizadas pelas famílias, no exercício do seu **direito** e **dever** de escolher livremente a que considerarem melhor enquadrar a **educação** dos seus filhos nos princípios e nos valores que perfilham.

João Muñoz de Oliveira

1. O objectivo da educação: introdução à realidade total

Falar de educação é falar daquele processo pelo qual uma pessoa, aos poucos, toma consciência do seu eu, concretiza as suas capacidades e as enquadra num significado. Dito por outras palavras, educar é fazer com que uma pessoa, normalmente ainda nova, através da ajuda de outra – o educador –, seja capaz de ser ela mesma, segundo a sua totalidade, com a consciência de quem é, de onde está, do que deve fazer, do que é bom e do que pode criar. Educação, portanto, é algo em que seguimento e liberdade se unem numa relação sempre cheia de surpresas.

Todas as tentativas de reduzir educação a informação, quer esta fosse simplesmente técnica quer fosse moral, ou de pensar a educação como um «enformar» para que o educando repita um modelo forjado pelo educador, pecam por serem incapazes de fazer de cada pessoa a concretização do seu eu único. «Educar é mais do que ensinar. É acompanhar uma pessoa no desabrochar progressivo da sua personalidade, no construir a sua própria autenticidade»¹.

É paradigmática, no contexto português, a grande educadora Maria Ulrich que, numa alocução às alunas da sua escola, dizia: «confio-lhes, pois, este segredo: a minha enorme ambição é de conseguir que cada rapariga que passa por esta Escola atinja a sua máxima estatura espiritual, no perfeito equilíbrio de suas forças e de sua personalidade. E que, na libertação de muitos preconceitos, maus hábitos e vícios de educação e meio social, chegue à felicidade íntima, à alegria da ordem e da Verdade pessoalmente descoberta»².

Estamos convencidos que este objectivo, por muitos reconhecido, só pode ser concretizado se entendermos que a educação integral é «ajudar o espírito do

* Director do Instituto da Família – Universidade Católica Portuguesa.

¹ D. José Policarpo, «“Liberdade de ensino” ou ensino para a Liberdade?», in *Obras Escolhidas*, vol. 3 (Lisboa, 2003) 391.

² In *Maria Ulrich, uma educadora no Século XX (1908-1988)*, cópias de uso interno da Fundação Maria Ulrich.

homem a penetrar na totalidade da realidade»³. Foi Jungmann quem falou de «introdução à realidade total» como o ponto central da educação, mas foi Giussani quem de forma mais completa comentou essa afirmação, dizendo, em primeiro lugar, que: «a palavra «realidade» está para a palavra «educação» como a meta está para o caminho. A meta é o significado do caminhar humano: a meta não está presente apenas no momento em que o trabalho fica completo e termina; também está em cada passo do caminho. Do mesmo modo, a realidade determina integralmente o movimento educativo, passo a passo, e nisso se cumpre.» Em segundo lugar, explica a importância da palavra «total»: «é interessante observar o duplo valor desse «total»: educação significa o desenvolvimento de todas as estruturas de um indivíduo até à sua realização integral, e, ao mesmo tempo, a afirmação de todas as possibilidades de ligação activa dessas estruturas com a realidade»⁴.

Neste caminho para penetrar cada vez mais profundamente na realidade total, a pessoa sente-se impelida a procurar acima de tudo, mais do que a possibilidade de usar a realidade, o significado dessa realidade. É por isso que a pergunta mais comum da criança é o «porquê?». Mesmo sem saber tudo, procura perceber, para enquadrar, cada aspecto da realidade na relação com todos os outros aspectos. Seria errado, embora infelizmente seja bastante comum, reduzir a educação a uma soma de aspectos desligados entre si e, muitas vezes, reduzidos apenas aos aspectos parcelares da vida. Querer que o jovem seja óptimo em determinada matéria, ou desenvolva acima de tudo uma qualidade inata, sem ter em atenção que ele é um todo que deve crescer harmoniosamente, é utopia de uma sociedade que potenci o «divo», para usar uma expressão de Luigi Giussani, ou seja, o homem⁵.

Em síntese, educação é um percurso que cada pessoa percorre acompanhada, na contínua descoberta de si mesmo e de tudo o que a constitui, até ao encontro, cada vez mais profundo e maduro, com o significado da sua vida; até esse ponto de fuga capaz de acolher a totalidade dos aspectos da vida de uma pessoa na unidade do seu eu, que é a relação com o infinito, onde a pessoa descobre a sua verdade e o seu Destino.

Neste percurso, o educador será aquele que percebe ser sua missão, ou seja, percebe que a tarefa que realiza a sua vida é contribuir para a afirmação do outro. O eu do educador, comprometido com a sua própria vida, movido pelo amor e, por isso, obedecendo à verdade do educando, contribui activamente para que o outro seja introduzido na realidade total, descobrindo e fortalecendo as suas capacidades.

³ Luigi Giussani, *Educar é um Risco* (Lisboa, 1998) 149.

⁴ Luigi Giussani, *Educar é um Risco*, 63-64.

⁴ Luigi Giussani, *O Sentido de Deus e o Homem Moderno* (Lisboa, 1997) 92-94.

2. A razão como elemento fundamental no processo educativo

Desde logo, na perspectiva em que nos colocamos, é essencial que no processo educativo tudo seja tratado segundo a razão. A racionalidade, que é o traço distintivo dos seres humanos, por os tornar capazes de conhecerem o destino para onde caminham, não é um aspecto secundário, pelo contrário, é fundamental para se perceber e acolher a realidade. Não há realismo, tratando-se de pessoas, que possa ficar limitado às impressões sensoriais ou ao chamado senso comum. Sem o uso e o trabalho da razão, onde está o homem real e como pode ele conhecer a realidade?

São Tomás de Aquino distingue bem um ser vivo de um ser inanimado dizendo: «um animal vive quando se move por si mesmo»⁶ mas, logo a seguir, acrescenta: «acima dos animais estão aqueles que se movem a si mesmos orientando-se para o fim que fixam», ou seja, os seres racionais⁷. Vale a pena perceber bem o que isto quer dizer.

Entendendo a vida como um movimento, que não é uma simples deslocação, mas, muito mais do que isso, um percurso em direção a um determinado fim ou perfeição, podemos distinguir na vida, como em qualquer movimento, três factores.

O primeiro aspecto a ter em conta em qualquer movimento é o fim, o ponto de chegada, que nos indica o sentido do movimento. O segundo aspecto é a forma do movimento, se é por si ou por outro, se é usando instrumentos ou não, se é a partir da consciência do fim ou por um acaso. Finalmente, o terceiro factor é o chamado princípio do movimento, porque é diferente o impulso inicial ser necessário ou não, vir de dentro ou provocado por algo exterior.

Quando olhamos para o ser humano, criado, segundo o primeiro livro da Bíblia, «à imagem e semelhança de Deus»⁸, temos logo a percepção da meta que se pretende alcançar e, deste modo, é-nos indicada a perfeição que cada um deseja atingir. Para qualquer criatura que viva neste mundo histórico, o fim é a sua perfeição, ou seja, a realização plena do seu ser. Aliás, etimologicamente perfeição significa «feito de forma plena». O fim, além do mais, explicita o valor do ser. Quanto mais excelente for o fim mais elevado é o ser em questão. Se o fim do homem é a realização perfeita da semelhança com o Criador, temos bem claro o valor da vida humana, ao mesmo tempo que temos presente a meta última da caminhada que cada um é chamado a desenvolver: ser segundo a Imagem

⁶ S. Tomás de Aquino, *Summa Theologiae*, I q18 a1.

⁷ Idem, q18 a3.

⁸ Cf. Gen 1, 26-27.

de Deus, que os cristãos acreditam ter sido plenamente concretizada e revelada em Jesus⁹.

Também o segundo factor, a forma do movimento, define o tipo de ser. É diferente um ser, como uma planta, que se move exclusivamente segundo as leis da natureza, um ser, como um animal, que se move utilizando os sentidos e seguindo um instinto para saber o que fazer, ou um ser racional, que pode ser homem, anjo ou o próprio Deus. O próprio do ser racional é mover-se com consciência do seu fim, sem ser condicionado, mas, pelo contrário, usando a liberdade que lhe permite, através do conhecimento do fim escolher os meios que melhor lhe correspondam¹⁰.

Os homens têm sentidos, como os animais, mas não é segundo o instinto que se movem (ou estaríamos diante dum caso de desumanização, que infelizmente também pode existir no mundo, e que consiste na redução do homem a um simples animal que só procura comer, ter prazeres imediatos e descansar). A característica, a forma e, em certo sentido, também o princípio do movimento do ser humano são marcados pelo facto de ele ser inteligente. Graças à razão e à inteligência, é capaz de orientar a vida para o fim que reconhece como sua perfeição através dos meios que forem considerados mais adequados.

O terceiro aspecto, a origem do movimento, serve para indicar se o ser em questão tem em si tudo o que o conduz à sua perfeição ou se o seu movimento tem uma origem extrínseca. Como dizia Aristóteles, só Deus é causa incausada, todas as criaturas têm a sua origem e o seu impulso, não só original mas permanente, na fonte da sua vida, ou seja no Criador. Se é verdade que não acontece o mesmo nas plantas cujo crescer e decrescer está pré-determinado, nos animais que a partir de certos indícios têm de se mover em direcção aos objectivos e nos seres racionais que têm de escolher os meios para alcançar os fins, uma coisa une todos estes seres: não são a origem de si mesmo. Cada um de nós tem isto como uma evidência: antes não era agora sou, não me fiz a mim mesmo, mas reconheço que sou. Daqui a pergunta, já ela reveladora de certos contornos da resposta: de onde venho? Quem me criou? Como diz o grande Marie-Dominique Philippe,

⁹ S. Paulo, para explicar o que entendia ser a sua missão, escreveu aos cristãos das primeiras comunidades fazendo várias vezes referência a essa plenitude que está completa em Jesus Cristo e que cada homem é chamado a seguir para, por sua vez, se tornar perfeito. Ef 4,12-13: «até que alcancemos todos nós a unidade da fé e do pleno conhecimento do Filho de Deus, o estado do Homem Perfeito, a medida da estatura da plenitude de Cristo», noutros passos insiste que Cristo é, de facto, a plenitude, Col 1,15: «Ele é a Imagem do Deus invisível, o Primogénito de toda a criatura, porque nele foram criadas todas as coisas»; Col 2, 9: Pois nele habita corporalmente toda a plenitude da divindade e nele fostes levados à plenitude».

¹⁰ S. Tomás de Aquino, *Suma Teológica*, I q18 a3: «Eis porque acima de tais animais encontram-se aqueles que se movem a si mesmos, também em relação ao fim, determinado por eles próprios. O que não se realiza a não ser pela razão e pelo intelecto; é próprio destes conhecer a relação entre o fim e o meio e ordenar um ao outro».

«O homem só atinge a plenitude quando reconhece os direitos soberanos que sobre ele tem o Deus Criador. Enquanto não encontrou Deus e não lhe reconhece os direitos, e se julga senhor absoluto da sua pessoa, não descobriu Aquele que é a sua origem e o seu fim. Permanece na terra como um peregrino errante, que não sabe para onde vai nem donde vem»¹¹. Negar esta evidência obrigaria a pensar o indivíduo como origem de si mesmo o que, desde logo, implicaria ser o seu fim e, deste modo, não se poderia nunca pensar num processo educativo já que cada um seria original e independente o que, paradoxalmente, é também sinal de pessoa menos madura e mais alienada porque mais dependente das «forças cósmicas». Sabemos que, de maneira mais ou menos velada, esta é a proposta de muitas ideologias pós-modernas, que tornaram esta uma questão muito dramática e candente, marcada pelo problema do relativismo e do secularismo. Contudo a qualquer um é patente o resultado das ideologias ateias na educação.

Considerando a educação como um processo de introdução à realidade total e de percepção do significado da vida, podemos dizer que o objectivo da educação é conseguir que cada pessoa seja capaz de saber de quem depende, qual o valor da sua vida, qual o objectivo/perfeição da sua vida e conhecer a importância de a sua liberdade se unir à Verdade de si para alcançar a sua realização plena. Não é, por isso, um processo de invenção mas de descoberta. Não descoberta passiva mas empenhada, em que, à medida que o mistério do eu se desvela, se vai formando uma personalidade única e comprometida. Veja-se a desorientação dos países de leste após a queda do muro, ou a violência do mundo ocidental educado no consumismo prático onde Deus não tem lugar.

Tudo isto, como esperamos demonstrar, requer o amor. Na verdade Aquele de quem dependemos criou-nos por amor e conhecê-Lo é descobrir um Pai. Daí que a motivação e o esforço de quem educa tenha de ser, em certo sentido, tornar o amor Criador uma realidade concreta na vida do educando. O educador, por isso, percebe que a sua missão aponta para essa origem que é o Único a dar significado à sua vida e à daqueles que educa. De outro modo, o educador teria de se dar a si como exemplo final ou de apontar para um vazio enigmático, o que, ultimamente, seria sinal de prepotência ou de grande ironia!

3. A necessidade de uma proposta, a pertença a uma tradição

Nenhum homem se deve conceber isolado. Antes de mais porque não está sozinho, não nasce de geração espontânea nem se desliga dos outros, seja dos antepassados seja dos coetâneos. Esta necessária relação com os outros implica a participação numa história, ou seja, é uma verdadeira pertença. Todos pertence-

¹¹ Marie-Dominique Philippe, *Um só Deus adorará* (S. Paulo, 1959) 7.

mos a uma realidade humana maior e anterior que nos marca irremediavelmente. Veremos que esta pertença só será verdadeiramente humana quando passa pela experiência da comunhão, ou seja, quando o outro, contemporâneo ou não, é um amigo.

É verdade que a liberdade de cada homem e a sua originalidade são sempre contributos positivos para a realidade a que se pertence. Assim, por exemplo, se é verdade que o eu de cada homem pertence a uma família, também é verdade que a família é marcada pela presença e pela singularidade de cada um dos seus membros. A ideia de tradição quer dizer isto mesmo: uma proposta de significado que engloba a imensidade de ideias, comportamentos e realizações que representam a vivência da adesão a esse significado, que recebemos como herança para nos tornarmos protagonistas e comunicarmos, mais ou menos conscientes disso, aos que vêm depois. É uma experiência viva que parte do passado, abraça o presente que é o eu de cada um e lança o futuro, como uma base indispensável para se começar a construir a personalidade de cada um.

Sem uma tradição, teríamos de aprender tudo do nada! Mas isso não existe. Por essa razão, a cultura moderna e laicista, que pretende negar a tradição como factor da vida humana, acaba por cair na ilusão. Das duas uma ou o homem se torna totalmente dependente dos seus instintos, por não ter pontos de referência para decidir, ou se torna dependente de uma ideologia que consiste, normalmente, num produto do poder dominante. Seja como for, o homem é menos livre quando nega a tradição, fica perdido. Claro que não se deve confundir a tradição com uma fossilização. Cada pessoa por pertencer a uma tradição, adere a um significado que a leva, de seguida, a sentir a responsabilidade pelo desenvolvimento dessa tradição que passa a ser o âmbito da vida de cada indivíduo. Estamos a falar de algo vivo e não da cristalização de estilos de vida ou de esquemas jurídicos¹².

A pertença a esta tradição não se faz por uma ligação formal, nem simplesmente intelectual, é algo que tem que ver com a pessoa toda, nas suas várias dimensões e cuja consciência nasce, normalmente, a partir de uma relação de amor. Na verdade, o amor é aquilo que abre os corações para acolherem a maneira de viver e de entender a vida que os educadores, mesmo quando inconscientes deste processo de transmissão, comunicam aos educandos. É sobretudo na família, depois na Igreja, na escola e na sociedade, incluindo a pátria, ou seja, na experiência comunitária, que acontece esta osmose que medeia a proposta e a

¹² Cf. Luigi Giussani, *O Sentido Religioso* (Lisboa, 2000) 58: «Cada um de nós nasce de uma tradição. A natureza lança-nos para a dinâmica da existência, armando-nos de um instrumento complexo para enfrentar o ambiente. Cada homem enfrenta a realidade circundante dotado pela natureza de elementos que surgem como dados, oferecidos. A tradição é aquele complexo dote com que a natureza arma a nossa pessoa. Não porque devemos fossilizar-nos nela, mas porque devemos desenvolver – se não mesmo modificar até profundamente – isso mesmo que nos é dado. Mas para mudar o que nos foi dado temos de começar por agir com o que nos foi dado, devemos usá-lo».

adesão como dois momentos diferentes, onde intervêm duas liberdades mas onde há uma comunicação natural e, muitas vezes, não prevista e não programada. É porque se reconhece ser amado pelos pais que aquilo que eles transmitem, a experiência por eles vivida e os seus ensinamentos são aceites. Se se introduz a dúvida, como se pretende frequentemente quando se afirma desmesuradamente o indivíduo (que não é o mesmo que afirmar a pessoa), é difícil olhar de forma positiva para a tradição e tende-se a achar que a liberdade é estar desligado. Paradoxalmente, mesmo quando se tenta negar a tradição há a pretensão de se comunicar uma visão da realidade e um significado como ponto de partida para se pensar a vida e tomar decisões, entendido, neste caso, como ausência de significado e de laços.

Por causa deste factor, presente em todos os seres humanos, é imprescindível que a educação seja a introdução num ambiente que funciona como âmbito onde cada um vive a procura da verdade e experimenta as respostas aos desejos mais profundos e constitutivos do seu coração. Isto, que tem sido, hoje em dia, confirmado com vários estudos no campo da psicologia, onde se afirma que a pessoa precisa de referências de pertença, é um dado de tal modo evidente que, na realidade, sempre foi assim que a educação foi acontecendo. Para educar é preciso propor um caminho e não é um caminho forjado intelectualmente ou imaginado, é um caminho percorrido pelo grupo, família, pátria, comunidade. «Se chamamos «tradição» ao dado originário, com toda a sua estrutura de valores e de significados, em que o jovem nasceu, deve dizer-se que a primeira directriz para a educação do adolescente é uma adesão leal a esta tradição»¹³.

Podemos, então, dizer que a educação exige uma proposta mas só acontece quando, a essa proposta, a liberdade do educando responde aderindo e sentido-se protagonista dela. Para que isso aconteça, como veremos, é fundamental ter em conta a liberdade do educando mas, também é determinante que a proposta se transforme em experiência de vida, não só vista em acção no educador mas também experimentada, mesmo que inicialmente isso seja a partir de uma imposição.

Pensar e tentar que a educação não passe por esta introdução, coisa comum nos tempos modernos e ainda mais comum na pós-modernidade, tem consequências graves também na perspectiva cultural, em que a ausência de consciência de pertença torna incapaz de continuar uma história herdada. Se a cada pessoa não for dada nenhuma referência ela sentir-se-á perdida, enveredando pelo cepticismo do qual só sabe sair se andar distraída (aqui haveria espaço para uma crítica à cultura actual do divertimento como fuga da realidade) ou se utilizar comportamentos violentos, que demonstram a falta de percepção dos laços que a une aos outros.

¹³ Luigi Giussani, *Educar é um risco*, 66.

4. O educador: autoridade e amor no processo educativo

A pertença a uma comunidade, a uma família e a tantas outras experiências comunitárias, é, por si só, o ambiente educativo preferencial, onde, àquele que busca o significado da vida e procura escolher bem os meios que conduzem à sua plenitude, é feita uma proposta e oferecida uma experiência para verificar o significado da vida em acção. Mas a educação, mais especificamente, passa inevitavelmente pela relação pessoal, pelo tu a tu entre pais e filhos, entre amigos, entre mestres e alunos. Nesse sentido, temos de recordar que a experiência humana mais importante no processo educativo é a do seguimento. A educação é, fundamentalmente, um caminho que se faz seguindo alguém cuja vida, pela beleza e verdade que irradia, atrai.

Podemos, agora, introduzir o termo autoridade, cuja raiz significa «fazer crescer»¹⁴, para explicar a missão do educador. Note-se que esta tem de ser compreendida no contexto de pertença a uma tradição e de busca da verdade, qualquer outra perspectiva, que confunda autoridade com poder instituído ou conquistado, não tem sentido neste contexto. O caso mais fácil de confirmar esta noção é o de uma criança pequena para quem a mãe é uma verdadeira autoridade, ou seja, alguém que lhe dá a vida e com quem a criança quer comungar. A mãe é autoridade porque é fonte, de onde brota a vida e com quem se tem de estar ligado para receber em permanência a vida. Como é evidente neste exemplo, é o amor da mãe a dar consistência à sua proposta.

«A experiência de autoridade surge em nós como encontro com uma pessoa rica de consciência da realidade, de modo que se nos impõe como alguém revelador, que gera em nós novidade, admiração e espanto. Existe nela um atractivo inevitável, e produz em nós uma adesão inevitável»¹⁵.

Ao falarmos de autoridade estamos, então, a falar de alguém que vai à frente, cuja maturidade e profundidade de vida são sinais de um caminho já percorrido. Contudo, não se trata de alguém que já chegou, mas que continua a caminhar na procura incessante da Verdade com interesse dramático, porque sabe o que já descobriu e não teme afirmá-lo, como aconteceria no caso dos cépticos, mas também tem consciente que o Mistério da vida está longe de se ter esgotado. Como dizia Pedro da Cunha, falando dos professores e podendo nós alargar a todos os educadores, «tem como objectivo (profissional) a *busca pessoal da verdade*, envolvendo nesta busca os alunos»¹⁶.

¹⁴ A raiz de *auctoritas* é *auctor* que significa: aquele que faz crescer e isso já tem origem no grego αυξω que significa: aumentar, crescer.

¹⁵ Luigi Giussani, *Educar é um risco*, 81.

¹⁶ Pedro d'Orey da Cunha, *Ética e Educação* (Lisboa, 1996) 83.

Convém aqui explicar que ao falarmos de procura da Verdade mais do que de uma experiência de iluminação, se está a pensar num quotidiano que quer encontrar sempre o bem e a firmeza de cada acontecimento e de cada decisão. Um educador para o educando, muito mais do que um simples exemplo a imitar, é uma companhia segura que confere estabilidade durante a dramaticidade dos acontecimentos que encham o nosso dia-a-dia.

Pensamos que, tendo na base quanto acabámos de dizer sobre a autoridade que cada educador deve ser, se pode agora fazer referência a algumas características da personalidade do educador que conferem este carácter. Antes de mais, temos de afirmar que na autoridade estão unidas as várias virtudes, é, aliás, essa harmonia que faz de uma pessoa um educador atraente, capaz de cativar aqueles com quem se encontra. Muito mais do que ser grande num aspecto, a grandeza e a atractividade que o educador manifesta tem que ver com a harmonia consistente de todos os aspectos da sua vida.

O que é, então, uma personalidade atraente capaz de provocar seguimento? Antes de mais podemos dizer que é alguém consciente, para quem aquilo que decide, aquilo que faz e o que propõe tem sentido. Uma vida que sabe para onde vai. Neste acto de consciência está inevitavelmente presente a liberdade.

Ser livre, por isso, implica saber quem se é, o que, necessariamente, leva à percepção da trama de pertenças e de dependências constitutivas do próprio eu. Só é autoridade a pessoa que vive a sua vida consciente que depende e, ao mesmo tempo, se sabe livre. Numa perspectiva dialéctica, em que muitas vezes a modernidade, sobretudo a ateia, nos colocou, parecia que ser livre se opõe a ser dependente, mas nada mais falso, como já vimos.

Fundamental parece ser, também, a humildade que não se confunde com miserabilismo, porque ao mesmo tempo que não teme afirmar que continua a caminhar também não hesita em propor com convicção aquilo que a sua vida já confirmou como sendo verdadeiro. Esta humildade, de um ponto de vista cristão, implica o reconhecimento de que só Deus é o Senhor e que só na relação com Ele a minha personalidade pode alcançar o horizonte almejado de uma vida verdadeira. Sem esta humildade religiosa dificilmente uma pessoa poderá ser acolhida como proposta convincente e sólida.

Um outro traço da personalidade livre que se torna uma autoridade atraente é a capacidade de vencer obstáculos. Quando parece que o objectivo da vida moderna é muito mais procurar evitar problemas do que alcançar o Bem, já que para isso é necessário enfrentar dificuldades, julgar-se-ia que a pessoa que tem problemas não atrai, mas é o contrário. O coração humano sente-se atraído pelo bem e, por isso, tem o desejo de seguir os passos daqueles que vêm à frente sem temor, com autenticidade e fidelidade ao fim que procuram, mesmo quando isso implica sacrifício¹⁷.

¹⁷ A este propósito é fundamental de Pierre Manent, *La Cité de l'Homme* (Paris, 1994).

Uma autoridade é, ainda, alguém que é mais do que o simples indivíduo «aqui ao leme sou mais do que eu, sou um povo que quer o mar que é teu»¹⁸. Será este, provavelmente, o sinal de que se está numa comunidade e que é nela que as relações educativas se passam. Porque a experiência da própria fragilidade, dos limites e dos medos, é muito forte, dificilmente a pessoa que se apresenta como uma absoluta independência consegue convencer, além de que, sendo ela assim, estará fechada sobre si, sem amor que possa gerar educação. Aquele que pensa ser ele a referência última não consegue ter uma experiência humana verdadeira capaz de provocar seguimento. Poderá, provavelmente, conseguir mascarar-se ou fazer aparecer o que de melhor tem, mas não conseguirá mais do que um certo seguidismo que, mais cedo ou mais tarde, acabará por ser oco. Seria esse o ideal de Nietzsche mas nunca encontrou correspondência no coração humano. Mesmo que haja quem julgue ser esse o objectivo de vida, nunca será a origem de um seguimento autêntico e convincente. O *super homem*, quanto muito, provoca uma vontade de o vencer, de lhe tomar o lugar, nunca de o seguir, nunca de aprender com ele.

Só educa verdadeiramente aquele que se apresenta como membro de um povo, do meu povo, ou seja, como um igual que também tem de crescer e de aprender, embora vá à frente. Não é esse o génio do processo educativo de Jesus Cristo que se fez homem para nos fazer encontrar a nossa própria verdade seguindo-O?

5. Educar é uma provocação à liberdade

Educar implica, sem dúvida, todo o processo de comunicar, e isso é muito mais do que informar ou instruir, é partilhar um gosto pela vida, é uma experiência de encontro e de proposta que revela o sentido da vida. Vimos, até aqui, a importância de o processo ter em conta a racionalidade e a concomitante busca pessoal da Verdade e de estar envolvido num ambiente, ele mesmo educativo, a que chamamos a Tradição. Vimos, ainda, que a educação passa através da vida daqueles que são verdadeiras autoridades, pessoas que já percorreram parte do caminho da vida e atraem pela própria vida que levam. Mas tudo isto não aparece como um automatismo, porque quer o jovem que está no processo quer o adulto que continua necessariamente nesse processo, sob o risco de pararem e deixarem de ter uma vida autêntica, são pessoas livres que só seguem se quiserem, só aceitam o que querem e só tomam como seu, como sua identidade, aquilo que reconhecem como um valor, como fim, ou um meio para lá chegar, onde vale a pena empenhar-se. Por outras palavras, «a experiência deve ser feita pelo próprio

¹⁸ Fernando Pessoa, *Mensagem: o mostrengo* (Lisboa, 1997) 65.

jovem, porque isso representa a realização da sua liberdade. E este amor da liberdade até ao risco (próprio do espírito crítico que se recusa a acolher sem provas), é uma directriz que a educação deve ter presente»¹⁹.

Em que estamos a pensar ao falar de liberdade? Já vimos que não é simplesmente a não dependência, mas também devemos afirmar que não está relacionada com as condições sociais, do «poder de compra», ainda que, muitas vezes, em determinadas formas de organizar o sistema escolar e mesmo a vida social, haja um efectiva discriminação. Vemos, inclusive, quem afirme que só é educável aquele que possui certas posses ou condição social ou só pode haver educação nos países desenvolvidos, mas aqui a confusão entre instrução e educação é evidente! A educação, sendo um processo pelo qual cada pessoa é levada, com a ajuda da comunidade e dos mais velhos, à descoberta e à assunção do seu próprio eu, não tem tanto que ver com instrução como com cultura e essa sempre existiu onde uma comunidade com tradição e com esforço enfrentou a realidade da vida.

Na verdade, o núcleo conceptual da liberdade não é o «poder fazer» que está dependente das circunstâncias externas. A liberdade tem sobretudo que ver com o âmbito secreto do eu de cada um, onde cada um acolhe ou recusa, duvida ou percebe, onde aquilo que lhe é apresentado é verificado e avaliado para ver se corresponde ou não às exigências do coração para, então, ser interiorizado tornando-se próprio ou, no caso de se verificar a não correspondência, ser condenado como não meu.

Um dos aspectos fundamentais desta liberdade é a sua ligação àquilo que poderemos chamar coração do homem, que consiste no âmbito da sua humanidade onde ecoa tudo aquilo a que chamamos natureza humana, e onde inteligência e vontade comunicam com o mistério do próprio eu. É normal identificar coração com a vontade, mas, se é certo que tem que ver com todas as capacidades apetitivas, também é verdade que não está desligado, pelo contrário, da capacidade de conhecer e de reflectir. Só a pessoa, que é um ser dotado de razão, é livre, porque não está dependente do instinto ou das condições exteriores, mas unicamente desse lugar secreto onde se decide quem é.

A capacidade de conhecer introduz no horizonte do indivíduo determinada coisa ou conceito que, quando se verifica ser um bem, se torna objecto da vontade e atrai. Isto quer dizer que ninguém quer o que não conhece, nem que seja com um conhecimento aproximativo, bastante para considerar o objecto em questão como um bem a desejar²⁰. A educação será, neste caso, uma ajuda para se conhecer o bem. Como, porém, o conhecimento verdadeiro das coisas da vida está necessariamente ligado à experiência, mais do que ensinar, a educação tem

¹⁹ Luigi Giussani, *Educar é um risco*, 102.

²⁰ Cf. S. Tomás de Aquino, *Suma Teológica*, I q83 a 1.

de ser uma proposta de experiência. Nas idades mais novas, como já referimos, essa proposta tem mesmo de ter um certo carácter de imposição, sem o que a criança corre o risco de nunca conhecer nada de forma consistente e, por isso, nunca conseguirá optar ou escolher por ausência de conhecimento. Muitas vezes temos assistido a propostas de valorização da liberdade que se esquecem desta relação com o conhecimento e com a experiência, o que leva alguns a descurarem a proposta de experiência vivida para se ficarem por uma vaga enunciação de hipóteses. A consequência é uma fragilização da liberdade dos educandos que já não sabem o que é verdadeiro bem para a ele aderirem.

A liberdade tem, então, que ver com esta capacidade de aceitar um bem que se apresenta. Mas o que é um bem? Uma maneira de pensar o bem liga-se à reflexão sobre o objectivo final. Se o fim da vida, como víamos no início, é a perfeição, este será experimentado como felicidade e, então, podemos dizer que bem é esse fim e tudo aquilo que nos aproxima da plena satisfação. Pese embora isto pareça simples, tem por detrás uma complexa trama de relações que dificultam muito a percepção do bem. São Tomás dizia que o fim último não é objecto de escolha, já que esse é evidentemente bem, mas são os meios para lá chegar²¹. Por outras palavras, o desejo de plenitude (outra maneira de falar de fim último) está inscrito de alguma forma no coração humano e isto nunca poderá ser totalmente abafado, é constitutivo. No passo seguinte, cada pessoa, ao sentir a urgência desse fim, é levada a responder a este desejo escolhendo os meios para se aproximar cada vez mais desse fim. Esta tarefa nem sempre é fácil, porque a relação entre meios e fim, embora real, não é sempre evidente. A liberdade, por isso, é a possibilidade de escolha dos meios, mas é principalmente o acolhimento do fim último. Sou livre não só pela possibilidade de escolher mas porque tenho a capacidade de satisfação. A escolha é um trabalho que cada um tem de ir concretizando, uma responsabilidade para com a própria felicidade, mas que se define sobretudo pelo fim para que tende.

Para perceber esta perspectiva da liberdade é necessário olhar para a própria experiência. Como diz Luigi Giussani, «Para chegar a uma definição de liberdade é preciso observar a nossa experiência. Ela provoca-nos uma impressão de liberdade quando obtemos a satisfação de um desejo. É no espaço total da nossa realização que a liberdade se realizará segundo toda a sua natureza, como capacidade de satisfação total»²². Quando é que eu me sinto livre? Não é quando sei que estou a receber o bem e a recusar o mal? Então, inegavelmente, liberdade tem que ver com a finalidade e com o conhecimento. O que, logo à partida, impede

²¹ S. Tomás de Aquino, *Suma Teológica*, I q 82 a 1 ad 3: «somos senhores dos nossos actos na medida em que podemos escolher este ou aquele. Não se escolhe o fim, mas aquilo que leva ao fim, como diz Aristóteles, portanto, o desejo do fim último não é algo de que sejamos senhores».

²² Luigi Giussani, *Na Origem da Pretensão Cristã* (Lisboa, 2002) 112.

qualquer redução de liberdade ao simples instinto ou a uma hipótese de escolha indistinta.

Vem, assim, um novo dado para se perceber a liberdade, tão importante na questão da educação que aqui nos interessa: a ela está ligado o dever e o poder fazer. Se a liberdade, como vimos, tem que ver com a satisfação plena e tem que ver com a aceitação do bem e a recusa do mal, está intimamente correlacionada com o dever. É um dever intrínseco a cada homem procurar a plenitude da vida e aderir a ela. Como dizia o Concílio Vaticano II na famosa Declaração sobre a Liberdade Religiosa: «todos os homens têm o dever de buscar a verdade e, uma vez conhecida, de a abraçar e guardar»²³.

Este dever de procurar a Verdade (ainda outro nome dado à plenitude de vida), tem que ver sobretudo com o fim, mas também é certo que determina critérios para a escolha livre dos meios, porque só aquilo que tornar o fim mais próximo poderá ser considerado um bom meio e, por isso, o melhor para ser escolhido. É o relativismo, que nega a existência da Verdade, sem nunca conseguir explicar completamente o que é o homem e qual o seu fim, que traz a ideia de que liberdade é equivalente a indiferente e independente de bem e mal, melhor e pior. Estranhamente, o bem passou a ser posterior à escolha: é porque escolho que é bom e não o contrário, porque é bom eu escolho²⁴.

Se a liberdade é a raiz do coração de cada um, não pode ser, contudo, vista de uma maneira individualista. A liberdade não só tem de ser tida em conta no processo educativo como deve ser promovida por este. No fundo, educar também é um processo de libertação, ou seja, deve ser a ajuda necessária que leva a aderir à verdade e ao bem, à felicidade plena, à finalidade última que é a satisfação da pessoa enquanto pessoa. A liberdade, por isso, não se pode confundir com uma tábua vazia, à maneira do bom selvagem, que cada um preencheria ao sabor dos instintos. Mais do que isso, ela é a capacidade de cada um assumir como seu aquilo que a natureza e o desígnio do Criador apresentam como sendo o melhor.

Nesta missão libertadora, a primeira coisa que a educação traz é a capacitação para se descobrir a verdade. Em primeiro lugar, introduzindo numa tradição onde essa verdade está viva e se apresenta uma proposta concreta e verificada, que é capaz de iluminar a minha consciência e mostrar-me quem sou eu verdadeiramente. Em segundo lugar, tornando presentes pessoas concretas que testemunham o trabalho da procura da verdade, da verificação e da adesão, aqueles a quem chamamos autoridade e que, no fundo, são outros «eus» que se tornam caminho para o meu «eu». Em terceiro lugar, provocando o educando a aderir por si mesmo a essa proposta, através dum processo que tem de passar, necessariamente, pela crítica (que não tem de implicar um pôr em dúvida), de modo a que

²³ Concílio Vaticano II, *Declaração Dignitatis Humanae sobre a Liberdade Religiosa*, 1.

²⁴ Cf. Duarte da Cunha, *A Amizade segundo S. Tomás de Aquino* (Lisboa, 2000) 411.

aquilo que for assumido o seja em nome próprio e com razões, ou seja, marcado pela convicção que coloca em movimento todo o ser. Sem razões claras a adesão será sempre frágil e não pode ser tida como verdadeiramente livre.

Para a concretização desta missão, um dos trabalhos fundamentais é o de promover a liberdade. Quando se liga a liberdade à verdade e ao dever, está-se a promover a capacidade crítica em ordem a um conhecimento completo da realidade. Um tipo de educação que pensasse que se deve proteger os educandos da árdua tarefa de aderir pessoalmente, através dum acto da própria liberdade que segue a experiência própria, e pensasse ser melhor dar tudo feito, impondo uma visão do mundo e da verdade, seria completamente contrária à perspectiva que aqui está a ser desenvolvida. Essa é a posição dos vários totalitarismos em que o poder, ao contrário da autoridade, tenta que o súbdito não tenha de pôr a liberdade em acto. Que se desenganem os que pensam que unir verdade e liberdade diminui a liberdade, é exactamente o contrário, é quando se prescinde desta relação que a liberdade diminui e a pessoa fica sujeita às pressões do poder ou da moda.

Um dos aspectos mais subtis e perversos que anula a plena liberdade é a redução do desejo. Se vimos ser constitutivo do coração humano o desejo do fim, o problema seria reduzir esse desejo, tantas vezes dramático e árduo, a uma experiência aparentemente mais atraente porque mais fácil de alcançar e homologada para parecer que é melhor, simplesmente porque outros dizem já lá terem chegado. Tira-se o drama da liberdade e da razão e com isso julga-se que são evitados muitos sacrifícios, mas reduz-se a felicidade a um projecto finito, a um sonho de homens e, por isso, incapaz de saciar a sede de infinito e de satisfação plena que marca cada pessoa humana.

Um outro problema com que o educador tem de lidar nos tempos modernos e, mais ainda, nestes que são chamados de pós-modernos, é a tentativa de negação da tradição, acusada de ser retrógrada e de estar ultrapassada e, por isso, inútil para o agora em permanente mudança. Deixa-se, assim, a pessoa com a necessidade de escolher entre coisas não provadas, ou seja, entre ideias novas ou experiências não confirmadas. Uma das consequências, por paradoxal que pareça, é que sem a base que é essa tradição, até aquilo que pode ser o contributo criativo de cada pessoa diminui, já que a criatividade, antes de mais nada, é sinal da permanente renovação de uma tradição viva e não fruto de um permanente recomençar ou de uma invenção *ab ovo*.

Tudo isso está de acordo com o estilo de comunicação que actualmente se tornou paradigmático: a televisão, onde velocidade, superficialidade e imagem substituem a reflexão, a profundidade e a experiência²⁵. Fazendo uso de um

²⁵ Uma obra imprescindível para a compreensão deste fenómeno de comunicação: Neil Postman, *Amusing Ourselves to Death* (1985).

determinado meio que condiciona a própria mensagem, em que se junta o imediato com o superficial e rápido, a cultura televisiva diminui a capacidade de criticar e de pensar com profundidade, deixando as pessoas iludidas pensando saber muita coisa mas, realmente, muito menos apetrechadas para optar conscientemente e para integrar as opções num horizonte mais vasto.

Um terceiro factor, que dificulta a acção libertadora do educador e que não pode ser esquecido, prende-se com um dado constitutivo do humano e que desde os inícios da história o acompanha: a fragilidade da natureza humana. Os cristãos, a partir da revelação bíblica e da Tradição eclesial, chamaram a esta condição fruto do pecado original. Com isso afirmam a bondade essencial da criação ao mesmo tempo que reconhecem a debilidade concreta do homem histórico. Há a consciência de que a natureza humana ao desejar o infinito tem a marca do divino, mas, ao mesmo tempo, encontra-se numa situação histórica onde estranhamente esta imagem do divino é ofuscada e a dimensão finita e terrena parece vencer, no que isso significa de fuga das dificuldades, ou tentativa de criar um projecto próprio em vez de aderir a um bem maior. Podemos mesmo dizer que esta fragilidade é causadora das tensões existentes onde deveria haver harmonia: entre a aceitação de uma dependência original e a liberdade, entre a verdade e a escolha livre, entre a pessoa e a comunidade, entre o espírito e o corpo. Toda a missão educativa, para além de advertir esta dificuldade, terá de procurar vencer as tensões para proporcionar uma experiência integradora e libertadora. Para os cristãos também é claro que esse esforço não pode alcançar os seus objectivos finais se para isso não se socorrer do auxílio redentor de Jesus Cristo.

6. Só na experiência do amor há educação

Educar para a liberdade implica desejar que o educando se torne livremente ele mesmo, não pode ser a pretensão de se estereotipar ou criar servos de um projecto ideológico. Isto leva-nos a falar agora, depois de termos tratado das condições de uma educação verdadeira, daquilo que consideramos ser a grande motivação do educador e que, de certa forma, já foi sendo dito: o amor.

É um dos temas mais complexos da História do pensamento, mas, sobretudo da própria história das comunidades humanas. O que significa e como se pode enquadrar racionalidade, amor, liberdade, desejo, etc.? Não será aqui o lugar para aprofundar exaustivamente esta questão, mas, no contexto da educação, tendo sido já dito que para que ela aconteça é necessário, além dum ambiente ou tradição em que a pessoa vive, pessoas que são referência autorizada e a liberdade de quem assume ou recusa o que lhe é comunicado, parece claro que o amor tem aqui um lugar preponderante.

De um ponto de vista simplesmente fenoménico, verificamos que o amor e o seu correlativo oposto, o ódio, determinam grande parte das decisões e comportamentos humanos. Mais, ainda, o amor influencia a própria maneira de entender a vida e o que acontece, é uma espécie de olhos pelos quais a realidade é interpretada e julgada como boa ou má. Por mais acético que se queira ser, não seria humano abordar a realidade fora desta questão do amor. Tudo isto significa que o amor não é uma questão menor que fica arredada das reflexões científicas, quer estas sejam de carácter sociológico, psicológico, pedagógico ou, até, biológico. Pensar o homem e as relações humanas prescindido de uma reflexão sobre o amor seria um enorme erro científico. Por mais complexa e difícil que seja a abordagem deste tema, o amor é um dado da realidade que não se pode iludir e que determina, sobretudo, aquilo que passa pelas relações humanas, onde se inclui, evidentemente, todo o processo educativo.

Seguindo São Tomás de Aquino, que enquadra a herança helénica, quer platónica quer aristotélica, com o cristianismo, podemos dizer que, sendo o homem um ser composto, onde alma e corpo formam uma unidade original colocada entre os animais e os anjos, é inevitável que o amor tenha que ver com tudo isso que o homem é, com o seu corpo, com a sua alma e com a unidade que constituem. Além disso, sendo cada pessoa ao mesmo tempo um eu e parte de um nós, o amor tem de ser capaz de responder às expectativas mais íntimas de cada um e de enquadrar a dimensão social em que se está inserido.

São Tomás distingue o amor de concupiscência do amor de benevolência, também chamado de amizade. Esta distinção, que não significa uma hierarquização, pois são coisas diferentes que não se comparam, mostra, todavia, que uma coisa é aquela percepção de correspondência de onde nasce o desejo de possuir a coisa amada, e outra é o juízo da inteligência que reconhece o valor de uma pessoa e leva a que quem ama queira o bem do amado. Por outras palavras, uma coisa é querer o bem do outro, outra querer o outro como um bem. Aquilo que em primeiro lugar distingue estes dois amores é o próprio amado. Uma pessoa deve ser amada com amor de benevolência, por causa do seu valor intrínseco, já uma coisa ou um animal devem ser amados com um amor de desejo porque ultimamente são bens na medida em que estão em relação com quem os deseja²⁶.

Num processo educativo, quer o educando quer o educador são pessoas e, por isso, na forma de se relacionarem tem de estar presente o amor de amizade e não apenas um amor de desejo. É relativamente fácil de constatar que o educador só pode ser capaz de atrair aquele que o segue se lhe quiser o bem.

²⁶ S. Tomás, na esteira de Aristóteles distingue o útil, do que dá prazer e do que é bem em si mesmo. Os três tipos de bem vão levar a três tipos de amor embora os dois primeiros possam ser reconduzidos ao amor de concupiscência (o útil é desejado por aquilo que oferece e o delectável é desejado pelo prazer que gera). Cf. *Suma Teológica*, I II q26.

Difícilmente alguém pode atrair o outro se aquele que o segue lhe for indiferente ou for desejado à maneira das coisas. Assim, toda a relação educativa é profundamente consciente e parte do facto de se querer que o educando cresça e se torne ele mesmo, na sua verdade e originalidade. Por outras palavras na base da educação está a vontade de se querer o bem do outro, está um amor consciente que significa que o educador é alguém que quer para o outro o bem porque o ama tal como ele é.

Podemos dizer que o que caracteriza um educador é, por um lado, ser alguém profundamente interessado na vida, mas, por outro lado, alguém que sente ser sua vocação testemunhar e educar. O educador, por isso, estará muito ligado à Fonte da vida, de onde recebe permanentemente tudo aquilo que o faz crescer, e sente-se em profunda união com os educandos, de tal modo que só dando a vida pelos educandos ele ganha a sua vida. Por isto mesmo, será sempre característica do educador, para além das virtudes já referidas, um conjunto de outras características que nascem deste amor. São eles: a tenacidade e a paciência, próprias de quem aceita o ritmo do outro mas nunca desiste e isso só pode ser porque quer mesmo o bem do outro; o humor e a tranquilidade que mostram que a razão pela qual se educa não é o medo ou um projecto social mas a experiência de uma alegria que se quer comunicar.

O acto da vontade, concretamente este querer o bem do outro, é sempre algo que provoca a acção. Que se consiga ou não, é outra coisa, mas quando se quer o bem de outro é porque se está disposto a fazer o que estiver ao alcance para concretizar esse querer. Isto serve para perceber que na educação há um amor que se torna serviço. Se o educando, por definição, está atrás no percurso da vida, o educador verdadeiro não é só aquele que vai à frente mas aquele que se preocupa e serve aquele que o segue.

No cristianismo temos o exemplo máximo de Jesus Cristo, por todos reconhecido como um grande pedagogo, que vai à frente de todos, que atrai a uma experiência de seguimento e que explica a sua relação como um amor que se torna serviço: «eu vim para servir» (Mc 10,45).

Nesta relação de amizade que se torna serviço, não está ausente um certo amor de concupiscência, como São Tomás o entendia e que não se deve confundir com a conotação agostiniana de tentação provocada pela desordem do pecado original. Se entre pessoas é próprio o amor de amizade, porque as pessoas não devem ser reduzidas a objecto de desejo, não há dúvida que a presença do outro, o estar junto, o conversar e todo o convívio gerado na amizade, tem de ter uma dimensão de prazer e, por isso, ser objecto de desejo. O outro é alguém para quem se quer o bem, mas, também alguém com quem se gosta de estar. É, aliás, na junção destas várias dimensões que o processo pedagógico se pode concretizar de maneira mais eficaz.

Em síntese, no processo educativo, não se deve pensar nem que os educandos estão ao serviço dos educadores (seria o caso em que o educador estaria a pensar na educação não como a promoção do outro mas como a maneira de fazer com que a sua própria vida não fosse incomodada), nem que é desagradável estar uns com os outros (como pretendia a ideia iluminista de educação em que esta fica reduzida a uma aprendizagem de conteúdos).

Isto significa que o amor, além de ser este querer e acolher, é algo que gera uma unidade. Os que se amam unem-se, sentem-se unidos e gostam de estar uns com os outros. Toda a comunidade humana terá sempre um fundamento nesta força unitiva. Que o amor gera unidade parece bastante óbvio. Já os antigos diziam que o amor é uma força unitiva e concretiva. Parece-nos particularmente significativa a síntese do Pseudo Dionísio Areopagita que na sua obra sobre os Nomes de Deus dirá:

O amor, seja ele divino, angélico, intelectual, animal ou natural, é sempre por nós entendido como uma força unitiva e concretiva. Os que são mais elevados são movidos para proverem os que têm mais necessidades; os que são da mesma ordem (os iguais) são movidos a manterem-se em comunhão entre si; os que são inferiores (dependentes) são movidos para se voltarem para os melhores e para os superiores²⁷.

Verifica-se que esta definição de amor, que Dionísio insistentemente cita, tem atrás de si a ideia de hierarquia pela qual também se afirma uma certa diferença entre as várias pessoas, mais de carácter contingente e circunstancial que essencial. Na junção das duas ideias vemos surgir uma característica fundamental do amor: é unificante mas não dissolvente, os seres que se unem nunca perdem a identidade própria, a diferença específica, e esta não impede que haja uma unidade real²⁸.

Podemos concluir que o verdadeiro amor é uma experiência humana (também e sobretudo divina na medida que o homem é imagem de Deus) pela qual mais do que o instinto de atracção ou repulsão está presente um juízo que reconhece o valor do outro e leva o que ama a dar-se querendo o bem do que é amado. Ao mesmo tempo, esta experiência, que assim se revela como um dom de si, concretiza-se numa comunhão de vida pela qual a intimidade e a satisfação, tão naturais enquanto desejo, estão presentes. Resta dizer que, vivendo tudo isto no tempo da história, é necessário que dure e que tenha a característica da fidelidade, determinante para confirmar a confiança que vai despertar na liberdade do educando a convicção de que é bom seguir. Sem confiança dificilmente haverá

²⁷ Dionísio o Areopagita, *In Divinis Nominibus*, IV 15.

²⁸ Cf. Duarte da Cunha, *A Amizade em S. Tomás de Aquino*, 113.

amor e seguimento e sem fidelidade (aliás duas palavras com a mesma raiz: *fides*) o amor não ganha raízes.

Todas as tentativas de reduzir a educação a simples transmissão de dados, morais ou técnicos, não só descarta a acção da liberdade e da tradição, como promove um relacionamento entre pessoas normalmente marcado pelo instante e pela mutabilidade em vez de se enraizar no dom e na fidelidade, caminhos necessários para uma verdadeira e substancial satisfação de vida, mais forte do que as dificuldades e os limites que sempre acompanham uma experiência humana.

Dizemos então que a educação nasce do amor porque só com amor há verdadeiro seguimento, só pelo amor a liberdade adere ao bem que lhe é oferecido, só pelo amor uma pessoa se torna autoridade para outra, só no amor satisfação e sacrifício se harmonizam num caminho tranquilo.

7. A Família, comunidade de amor, é o primeiro lugar da educação

Façamos agora um novo passo, procurando concretizar. Tudo o que acabámos de dizer conduz-nos à procura do lugar onde todos estes factores até agora enunciados estejam presentes e isso leva-nos ao encontro da família.

A família é, de facto e naturalmente, o lugar que nasce do amor e vive do amor. Definida como Comunidade de Vida e Amor, é, por excelência, a comunidade educativa. Nasce do amor e vive do amor, experimenta as várias dimensões do amor e da educação: o querer o bem reciprocamente, a experiência da liberdade que é cada um ser ele mesmo sem máscaras ou medos, a alegria que é estar juntos, o serviço que reciprocamente os seus vários membros prestam e até esse outro e determinante aspecto da educação, que é a tradição recebida e acolhida, que se concretiza numa nova forma de estar na vida que reflecte o que se herdou e de mostrar o específico de cada membro e na unidade que a família constitui.

Para que não haja nenhuma dúvida sobre aquilo de que estamos a falar, apesar de sabermos da complexidade que todas as tentativas de definição podem acarretar, quando falamos de família referimo-nos à comunidade formada a partir da aliança que une um homem e uma mulher conscientes e livres e disponíveis para que desse amor nasçam os filhos que serão introduzidos na comunidade familiar e por ela na mais vasta sociedade, através de todo o processo educativo. Ela é a realidade humana onde cada um, simplesmente por ser quem é, tem lugar próprio, suscita a atenção e a comoção de outros, provoca a acção que gera a unidade entre os vários membros.

Todas as polémicas que existem à roda do problema da definição de família, na qual se cruza a ideia de que hoje não se deve falar de uma definição mas de vários modelos, normalmente acabam por ser postas em causa quando se pensa na educação dos filhos e nas implicações que esta tem na própria sociedade.

É fácil discutir modelos de família quando se põe o acento na relação entre os cônjuges e se esquece a dimensão educativa. Esta, devendo ter sempre em mira o bem dos mais novos, acaba por trazer uma série de exigências ao próprio tipo de relacionamento dos pais que, não raro, leva ao reconhecimento de que o chamado modelo natural (preferimos chamar natural para obviar as conotações que a palavra tradicional tem) é o que tem em conta maior número de factores.

Estamos a falar de pessoas como seres sociais, logo temos de pensar na inter-relação entre o indivíduo e a sociedade, porque a saúde de uma sociedade marca fortemente a vida dos indivíduos, tal como o tipo de cidadãos determina a saúde comunitária. Aqui é que entra a família como lugar educativo, não só porque faz a socialização das pessoas, mas, muito mais do que isso, porque é o espaço de amor em que cada um se descobre a si mesmo e sente os apelos a crescer e a tornar-se, cada vez mais, uma pessoa madura e consciente. «Uma democracia saudável é mais do que um engenhoso arranjo de instrumentos institucionais. Também requer o tipo certo de cidadãos, que possuam as virtudes apropriadas a uma comunidade democrática liberal. Um crescente número de dados empíricos desenvolvidos nas últimas gerações evidencia que uma família estável e intacta tem um papel que não pode ceder a nenhuma outra realidade na criação de tais cidadãos e, por isso, na promoção do bem estar individual e social. Por essa razão, entre outras coisas, a comunidade como tal tem um legítimo interesse em promover a formação e sustentar a estabilidade dessas famílias»²⁹.

É frequente haver dilemas cognitivos e morais no campo da educação e da sua relação com a família. Mas é possível iluminar muitos destes problemas se aceitarmos como estando inscrito na natureza do homem e da mulher o desejo de se unirem e de viverem juntos, assim como o facto de ser natural e empiricamente verificável que é no abraço entre o pai e a mãe que uma criança encontra normalmente estabilidade emocional para poder acolher, criticar e aderir a todo o processo educativo através do seguimento dos que mais ama, o pai e a mãe. Quando os dois apontam para o mesmo caminho, a criança não está dividida e pode muito mais confortavelmente caminhar atrás da autoridade natural que são os pais. No inverso, «existem muitas evidências científicas que mostram como a desintegração de uma família leva a que as crianças muitas vezes acabem com feridas intelectuais, físicas e emocionais que perduram pela vida fora»³⁰.

Esta questão é de tal maneira central que todas as tentativas de revolução social, movidas por diferentes ideologias ao longo dos últimos duzentos anos, tiveram de a ter em conta. A sociedade laicista, que foi protagonizada pela Revolução Francesa, as várias tentativas liberais de revolucionar a vida durante

²⁹ William Galston, «A Liberal-Democratic Case for the two-Parent Family», in *The essential Communitarian Reader* (Maryland, 1998) 145.

³⁰ Cf. William Galston, *A Liberal-Democratic Case for the two-Parent Family*, 147.

o século XIX, as experiências do marxismo pelo mundo fora, em particular na União Soviética, o fascismo italiano e o nazismo alemão, para todas elas, sempre o problema educativo esteve no centro das preocupações e, concomitantemente, a necessidade, por eles sentida, de que só retirando o protagonismo da família, substituindo-a pelo Estado e, por isso, o amor pelo projecto social, a sua propaganda teria força para vingar.

Para retirar este papel da família há várias formas experimentadas ao longo da história. Desde logo, evitando que o laço a unir os vários membros seja o amor, para serem simplesmente conveniências sociais ou económicas, outras vezes tornando mais fácil o desfazer-se das famílias para que estas tenham menos força e entreguem mais facilmente os seus filhos às instâncias estatais que introduzem os mais novos numa sociedade revolucionada, frequentemente contrária a toda a tradição. Também tem sido muito presente a tentativa de reduzir a liberdade dos pais poderem escolher os parceiros educativos, através da imposição de um modelo único de escola, debaixo da ideia de democratização do ensino! A difusão de uma ideia de amor hedonista também torna mais vulneráveis os jovens, desligados dos pais que são considerados exigentes, e aumenta o centrar das pessoas no próprio eu deixando os educandos entregues a «pseudo autoridades» que não são as naturais. A isto junta-se a promoção de ídolos, não verdadeiras pessoas que vale a pena seguir, mas aspectos de pessoas (a força física ou a beleza, o dinheiro ou o lugar na carreira, uma pretensa liberdade), tão atraentes para quem ainda não tem a força do juízo da razão capaz de avaliar e distinguir o bem do mal, e que serve bem os interesses de quem julga poder fazer uma nova sociedade através de uma técnica de terra queimada de onde se poderia construir tudo de novo sem nenhuma influência do tradicional.

Mas estas ideologias não vingaram. A violência dos jovens, a frequente apatia ou o desejo de se distrair sem objectivo, a diminuição da participação juvenil dos debates públicos e políticos são alguns dos sinais de que as pretensas revoluções e a vontade de diminuir a importância social da família deixaram muitas feridas. Também aqueles que continuam a defender nessas ideologias confirmam que sem a família o indivíduo torna-se mais frágil e, por isso, as propostas quer de esquerda quer de direita têm todas menos capacidade de envolver pessoas. Isto tem levado a que se reconheça a importância da família e que haja um retomar do discurso da defesa da família. Isto não pode, contudo, levar a pensar que estamos todos de acordo. Na verdade, com os actuais e poderosos meios de influenciar as sociedades, as ideologias têm-se socorrido de vários meios para tentar instrumentalizar a família. Quase podemos dizer, mesmo correndo o risco de algum exagero, que aqueles que antes pensaram poder mudar a sociedade desprezando a família agora acham que esta mudança tem de ser feita com a família, sendo esta que deve ser em primeiro lugar mudada. Com a defesa da escola estatal, com a homologação cultural provocada pela televisão e pelas revistas chamadas de

cordel, assistimos hoje em dia a um paradoxo ao dizer-se que a família é importante, ao mesmo tempo que é criticada a família natural e se tenta introduzir o relativismo na definição do conceito de família.

A Igreja Católica, neste campo como noutros, mostra-se com uma rara independência do pensamento dominante. Embora acusada de tradicionalista e de irrealista, quando os estudos são sérios, mesmo os que são feitos por não católicos, acabam por reconhecer a justeza das suas posições. Assim, a afirmação da família tal como ela é aparece como um factor determinante para a educação real e sincera. Se é verdade que cada caso tem o seu específico, e não podemos usar tons acusatórios nos casos particulares e geralmente dolorosos em que isto não se verifica, em termos gerais podemos dizer que só na defesa da família estes aspectos que considerámos centrais: razão, liberdade, autoridade, tradição e amor podem estar juntos no processo educativo.

Podemos, então, terminar dizendo que se todo o verdadeiro processo educativo é movido pelo amor, aquela força geradora de vida que torna as relações entre os homens e mulheres uma experiência de verdade e de construção, então, tudo o que se faz para promover o verdadeiro amor, nomeadamente a defesa da família como espaço de amor verdadeiro e oblato, é trabalho que leva à afirmação de cada 'eu' e de um 'nós' consistente e construtor de civilização³¹.

³¹ Este artigo é fruto de uma reflexão que tem sido feita com base no pensamento de Luigi Giussani e contou com a fundamental colaboração de Isabel Almeida e Brito.

Um Esclarecimento

Não é por acaso ou por distracção que a palavra **creança** surge por mim sempre escrita com um *e*, e não com um *i*. De facto, há da minha parte razões para tal. Senão vejamos:

- (1) Fazendo minhas as palavras de Huberto Rohden no seu livro *Assim dizia o mestre*, entendo também que:

«A substituição da tradicional palavra latina *crear* pelo neologismo moderno criar é aceitável em nível de cultura primária, porque favorece a alfabetização e dispensa esforço mental – mas não é aceitável em nível de cultura superior, porque deturpa o pensamento.

Crear é a manifestação da Essência em forma de existência – criar é a transição de uma existência para outra existência.

O Poder Infinito é o creador do Universo – um fazendeiro é um criador de gado.

A conhecida lei de Lavoisier diz que «na natureza nada se crea e nada se aniquila, tudo se transforma»; se grafarmos «nada se crea», esta lei está certa mas se escrevermos «nada se cria» ela resulta totalmente falsa.

Por isto, preferimos a verdade e clareza do pensamento a quaisquer convenções académicas»

- (2) E neste contexto acrescentaria ainda, pessoalmente, o seguinte:

Não será de facto o salto qualitativo do instinto para o livre arbítrio que, agora na área da sexualidade, vai poder trans_ formar o cio/acto sexual obrigatório que procria, numa relação espiritual de amor que, fruto do exercício do livre arbítrio, pode gerar de uma forma responsável bebês, e não crias? E não será esta, por sua vez, a grande distância que vai de uma cria a uma **creança**? E será então correcto escrever criança com **i**?

* Professor universitário aposentado da actual Faculdade de Motricidade Humana.



Sempre que me atrevo a-existir-também-por-escrito, como é agora o caso, a minha primeira grande dificuldade – ou a última?¹ – está sem dúvida alguma na escolha de mais um título para tal bocadinho-de-mim. Porquê? Ora tão simplesmente (?) pela dificuldade em encontrar a(s) palavra(s) que em si mesma(s) – e em mim também! – contenha(m) simultaneamente O SENTIMENTO – a vibração? – que me vai na alma e O CONHECIMENTO – o conteúdo? – que me vai no cérebro.

É que encontrar logo à partida ou à-chegada-à-meta a síntese das sínteses² não é nada fácil para ninguém e, portanto, também o não é para mim. Ai não é, não. Tanto mais quando o que eu procuro em qualquer título é marcar o golo do empate – de empatia, pois claro! – entre o risco que num determinado momento-de-fra(n)queza-por-escrito entendi assumir e a sensibilidade – a motivação? – de quem, noutro momento de tanta fra(n)queza como o meu entendeu, também, assumir o risco ainda maior... de me ler³!!!

Ora bem: neste contexto, que melhor título poderia eu, então, encontrar de imediato senão o tão simples quanto sempre disponível ponto-de-interrogação que sempre de coração aberto a todas as nossas (in)certezas empaticamente apela a que, sem abdicarmos da nossa (inter)independência, saibamos assumir a (co)responsabilidade da construção, em espiral (e)terna, da Feli(z)_Cidade que tanto (des)espera por nós⁴?

E para que fique bem clara a dificuldade em questão – Título, título quem és tu? – veja-se de seguida e *à la carte* a enorme quantidade de *candidatos* que perante o simples anúncio de tão mediático *reality show* sobre a cada vez mais candente temática «A Família e a Escola», se me apresentaram para o inevitável *casting-da-ordem* que me irá permitir seleccionar o título *superstar* entre todos os que concorreram na mira de manterem em alta a respectiva autoestima⁵. Eis, então, e já de seguida tais *candidatos*, por ordem de chegada:

1. Mas afinal o que é o casamento? E a escola?
2. Viva o *abraço* que dá bebé... e aluno a seu tempo!
3. Aos casais e aos professores do meu país... um testemunho.

¹ Qual a diferença, afinal?

² A metasíntese?

³ Modéstia à parte... pois claro!

⁴ Cá está ele – o ponto de interrogação – outra vez. Ele, ele... sempre ele!

⁵ Fraquezas!

Interrogação

4. Qual a diferença de fundo entre Família e Escola?
5. Ideologia verdadeira há só uma, a Feli(z)_Cidade e mais nenhuma!
6. Comigo a creança vai sempre à frente!
7. Greve ao egoísmo. Já!
8. Filhos do cio ou do coração? E os alunos?
9. Quem não vai ao fundo da vi(n)da, irá ao fundo na (v)ida!
10. Império dos sentidos *versus* VERDADEIRO AMOR.
11. Não deixes para a escola o que deves fazer na família.
12. Quantos mais filhos melhor, porque mais *Natais* também.
13. Casal. Casal. Que Escola és tu?
14. Com três letrinhas apenas...
15. Não é por se ter um piano lá em casa que se é pianista...
16. Família e escola. Dois partidos ou... um inteiro!
17. Educar. Mas afinal o que é isso? É ir para a escola?
18. Abaixo a igualdade homem/mulher. Viva a complementaridade...
19. O que é um filho? E um aluno?
20. Dia da mãe? Dia do pai? E porque não também a *noite dos pais*?
21. Para uma cosmoeducação?
22. Da relação à ralação – também sexual – eis o *busílis da educação*! Na escola?
23. Império dos sentidos. Até quando?
24. Maternidade verdadeira há só uma, a incondicional e mais nenhuma!
25. Superhomens e supermulheres... precisam-se! Superprofessores também...
26. Casamento. Casamento. Que Escola és tu?
27. E «... os creou homem e mulher». Porquê e... para quê? Para irem à escola?
28. Totovi(n)da. A Escola da (v)ida? E se não for?
29. (Re)\$eita\$ para um Mundo melhor? Quais?
30. É a(g)hora...
31. Escola verdadeira há só uma, a Família e mais nenhuma!
32. O que é o SENTIMENTO? É a escola?
33. *Errarae (des)humanum est...*
34. Verdadeiros pais, precisam-se... e professores também!
35. Educar para a interdependência ou para a interindependência?
36. O VERDADEIRO AMOR não tem ponteiros nem... salas de aula!
37. Aborto. Aborto existencial... quem és tu? Uma *escola*?
38. Do coito à relação sexual que caminho? Uma educ(or)ação escolar?
39. Viva a *gestação na barriga do mundo*. VIVAAA...!
40. Do casamento ao (a)casa-(la)mento... eis a questão!
41. O que é a vi(n)da? Uma Escola ou um SENTIMENTO? E a (v)ida?

42. Pai-Mãe-Filho, três num só? *Santíssima Trindade?*
43. A vi(n)da é uma construção ou um pronto-a-vestir?
44. Educação verdadeira há só uma, a do nosso EXEMPLO e mais nenhuma!
E escola?
45. Crescei, multiplicai e... escolai! É?
46. Educar será enfiar um supositório de fora para dentro?
47. Ninguém ensina a ninguém a ser pai ou mãe. E professor?
48. Onde nasce a creança? Na escola, é?
49. Escola. Escola. Quem és tu? Uma Família ou quê?
50. Pois é!
51. Verdadeiros Professores, precisam-se. E pais?
52. Há sempre um OU que espera por nós.
53. O raio que nos... *cole!* Tanto em casa como na escola...
54. E para quando a Declaração Universal das Obrigações da Família na Escola?
55. A dificuldade da creança é só uma, o adulto e mais nenhuma!
56. Quem não trai... atrai!
57. Nasce o bebé directamente da barriga da mãe para a Escola? É?
58. Educação e Instrução, qual a diferença?
59. Egoísmo *versus* VERDADEIRO AMOR: E a Escola?
60. Liberdade: um direito ou um efeito?
61. Casamento verdadeiro há só um, o (e)terno e mais nenhum.
62. Família. Família. Quem és tu? Uma Escola?
63. Família: a única instituição natural. Por acaso?
64. Escola: uma fábrica de encher *chouriços?*
65. Mas afinal o que viemos nós cá fazer a esta VI(N)DA? Ir à escola?
66. VERDADEIRO PAI há só um, o que ama a MÃE e mais nenhum. E professor?
67. A palavra do exemplo ou o EXEMPLO DA PALAVRA? Em que ficamos?
68. Insucesso escolar ou o insucesso será outro? O familiar?
69. VERDADEIROS PAIS há só uns, os que se ocupam dos filhos e mais nenhuns.
70. E para quando o sentimento-de-responsabilidade famílio-escolar?
.... Etc., Etc., Etc.

E assim foram saltando títulos e cada vez mais títulos ao sabor do entusiasmo próprio de cada um deles, sedentos que todos estavam – e estão! – de darem nas vistas, iniciarem uma carreira de sucesso e virem, portanto, a ser famosos ⁶.

⁶ ... na esperança de virem a ser convidados para um qualquer *big brother* dos famosos, pois claro!

E porque o número de candidatas-a-títulos não mais acabava de aumentar (...) vi-me então obrigado⁷ a gritar para aquela multidão-de-títulos-e-mais-títulos-aos-encontrões-num-vamos-a-ver-quem-chega-primeiro: «BASTA! Estão encerradas as inscrições».

E, então, perante o desespero de uns e a alegria de outros – os já inscritos – pude, *arregaçando-as-mangas-da-minha-disponibilidade-e-motivação-de-também-dar-nas-vistas* (!), passar a cuidar – eu também! – da minha autoestima. E assim arranquei para os castings-da-(des)ordem: «Boa! Agora quem vai decidir, sou eu!» Mas, como já o disse, não me foi nada fácil. Ai não foi, não! Porquê? Ora tão simplesmente porque todos se esforçaram – e de que maneira! – para serem o *escolhido*, o tal... Campeão, o desejado!

E porque afinal – oh surpresa das surpresas! – todos os *candidatos-a-título* se (me) apresentaram metamega motivados, isso sim, mas na vontade de (me) serem úteis, não só não fui capaz de eliminar um só que fosse como também capaz não fui de escolher um só entre todos. É que face a tão grande surpresa – sim, por esta é que eu não esperava! – logo me subiu ao SENTIMENTO o meu metamegaromantismo que de imediato me fez sentir que nunca ninguém está a mais, isto é, que nunca ninguém é... substituível. Sim, é que – assim o penso⁸! – o sol quando nasce deve ser para todos ou então... não é sol não é nada!

E foi assim – e só assim! – que consegui paz interior em mim. Paz interior da qual pôde então soltar-se do meu coração uma empática inspiração. A saber:

- Por um lado não *chumbar* nenhum dos *candidatos-à-titularidade* mas antes, isso sim, aceitar todos e mais alguns numa lista bem à vista e *bem... disposta*. Lista, aliás, já por mim assumida nas páginas anteriores e que me vai, agora, permitir passar-a-bola ao leitor. Como? É simples: convidando-o a aceitar, na minha vez, *a provocadora (i)responsabilidade* de escolher o *candidato* que em sua opinião mereça ser promovido *a-título-de-primeira-página*. E, feita a escolha, a escrever então pelo seu próprio punho e no espaço que lá mais à frente vou deixar em aberto para o efeito o *título-campeão*... em LETRA GRANDE, pois claro!
- Por outro lado, pedir ao leitor que por favor me ajude a remediar a grande maldade que leviana...mente cometi ao mandar *encerrar as inscrições*, condicionando de forma tão fria quanto (des)carinhosa muitos e muitos desgostos, em vez de antes ter multiplicado, isso sim, *alegrias-de-protagonismo sem fim*. Mas perguntar-me-á uma vez mais o leitor com toda a razão: «Ajudá-lo? Mas como?» Ora, tão simplesmente, *reabrindo*

⁷ Muito obrigado!

⁸ ... logo existo!

as inscrições. Sim, *reabrindo as inscrições* por mim então encerradas⁹, (re)criando assim as condições para que mais títulos venham a ser *dados-à-luz*, agora porém já pelos seus *novos pais*, os meus caros e empáticos leitores. Isto, claro está, só para aqueles que tiverem a infinita (pa)ciência de me aturar. E se então tiverem ainda a empática amabilidade de me enviar por carta¹⁰ ou por email¹¹, não só ficarei (e)ternamente grato como ainda poderei com-todo-o-carinho-do-mundo-do-cosmos-e-dos-seus-arredores juntar as novas listas e (re)enviá-las a quem entretanto me tiver dado, por sua vez, a sua morada ou email. E, assim, todos ficaremos não só mais ricos como também mais (co)responsáveis na construção da nossa (inter)independência da qual dependerá – quer o queiramos quer não! – a (co)construção da Feli(z)_Cidade¹².

Bom! E já agora, perante tal-molho-de-títulos-e-mais-títulos-a-granel, cada qual mais convencido de ser o tal campeão – o superstar! – convidado novamente¹³ o leitor para desta feita os organizar – educar? – ajudando-os a compreender que na sua **complementaridade** irão gerar naturalmente um texto com princípio(s)-meio-e-fim, isto é, um texto em que, se todos forem capazes de se darem as mãos, poderão ser já um bocadinho do Céu na Terra. Um PRINCÍPIO?

Sim, foi o que eu próprio tentei, começando por pôr os títulos na base da interrogação para um lado, os afirmativos para outro, os do tipo palavras-de-ordem-a-lançar-e-a-dançar-em-manifestações-de-rua-e-não-só para outro ainda, tal como o fiz também para os compostos por uma só palavra. E foi já com eles mais bem educadinhos – organizados? – que pude, então, sem deitar fora ninguém, sensibilizar todos a se darem as mãos, primeiro por grupos e depois entre os grupos, fazendo nascer o diálogo entre todos, diálogo que uma vez escrito, repito, veio a dar o texto que o leitor(a) irá ler de seguida se, claro está, a tal se dispuser¹⁴.

Vamos a ele?

⁹ Lembram-se?

¹⁰ Rua Ferreira de Castro, 21, 2.º Esq. / 2640.482 Mafra

¹¹ nmc Mendes@mail.telepac.pt

¹² Viva a interactividade também entre autores e leitores. Vivaaaaa...

¹³ Nova mente?

¹⁴ Bom! E já agora depois deste treino todo para encontrarmos metasínteses vulgo títulos convidado ainda o leitor(a) a – sem medo da verdade! – encontrar a metasíntese que o defina como a pessoa que julga ser. Arrisque. Vai ver que vale a pena! Sim, não será esta a melhor maneira de nos autoeducarmos, isto é, sermos a Família e a Escola de nós próprios?

Então cá vai:

15

Vamos, então, começar. Mas atenção: começar pelo(s) PRINCÍPIO(S). Sim, começar pelo como-tudo-começou, isto é, pelas leis que nos fizemos e não pelas *leis(?)* que fazemos ou desfazemos ao gosto ou ao desgosto do que nos dá jeito ou *desjeito*, neste (i)mundo-cão que cada vez mais menos jeito nos dá, ao multiplicar, a um ritmo cada vez mais feroz e endiabrado, não o que não dá jeito mas presta – o caminho para a Feli(z)-Cidade – mas antes o que dá jeito imediato mas de imediato não presta... o caminho para a infeli(z)-*sidade*. Sim, a infeli(z)-*sidade* deste A(pum!)calipse show que inventámos por cont(r)a própria: fome, miséria, guerra, terrorismo, crime, violência, maldade, traição, mentira, poluição, *vacas loucas*, buracos de ozono, luxos-e-lixos-tóxicos-de-cada-vez-mais-desastres-ecológicos-e-não-só, manipulação, chantagens afectivas e outras, drogas, toxicodependências, alcoolismo, prostituição, pedofilia, homossexualidade, pornografia, divórcio, aborto, depressão, suicídio, acidentes de viação, stre\$\$, doenças e outros ais de mais *sidas* e cada vez mais *sidas* que tais!!!

Pessimista eu? Talvez. Mas porque abrirá, então, a nossa lista telefónica com este tão optimista rol de S.O.ESSÉS aos... esses? Vejamos: «S.O.S. Mulher: 239832073; S.O.S. Grávida: 213952143; S.O.S. Criança: 217931617; S.O.S. Criança maltratada: 213433333; Recados de Criança: 800206656; Alcoólicos Anónimos: 217162969; Centro S.O.S. Voz Amiga: 213544545; Narcóticos Anónimos: 800202013; Linha Vida-S.O.S. Drogas: 1414; Famílias Anónimas: 214538709; Associação Portuguesa de Apoio à Vítima APAV): 218884732; Associação para Apoio à Integração Social e Comunitária (Espaço T): 228203531; S.O.S.-SIDA: 800201040; Linha Sida: 800266666; Sexualidade em Linha: 800222002; Linha S.O.S. Estudante (Escuta Confidencial): 808200204 e ainda Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres:800202148».

¹⁵ Espaço reservado ao leitor(a) para em LETRA GRANDE – pois claro! – escrever o título escolhido. Bom! E já agora, para que não se pense ter eu fugido a tão grande (i)responsabilidade aqui fica, em nota de rodapé, não só o título que escolhi para o exemplar que me coube em sorte como também o subtítulo a que não resisti. Ei-los: QUEM NÃO TRAI...ATRAI e O QUE VIÉMOS NÓS CÁ FAZER A ESTA VI(N)DA?

Pois é!

1. Viemos à Terra para fazer amigos e inventámos o inimigo. Genial! Genial! Genial!
2. Viemos à Terra para construir uma vida-de-relação e inventámos a vida-de-ralação. Genial! Genial! Genial!
3. Viemos à Terra para aproveitar o Temp(l)o que nos foi dado e inventámos a falta de Temp(l)o. Genial! Genial! Genial!
4. Viemos à Terra para nos completarmos uns aos outros e inventámos a solidão. Genial! Genial! Genial!
5. Viemos à Terra para *curtir* uma Paz interior e inventámos o absurdo \$TRE\$\$\$. Genial! Genial! Genial!
6. Viemos à Terra para investir na alegria-de-viver e inventámos a depressão. Genial! Genial! Genial!
7. Viemos à Terra para semear o AMOR VERDADEIRO E (E)TERNO e inventámos a PAIXÃO ASSOLAPADA galopantemente efêmera. Genial! Genial! Genial!
8. Viemos à Terra para multiplicar a vida e inventámos o aborto. Genial! Genial! Genial!
9. Viemos à Terra para protegermos as crianças e inventámos a pedofilia. Genial! Genial! Genial!
10. Viemos à Terra para assumir a humildade e inventámos o orgulho BESTA. Genial! Genial! Genial!
11. Viemos à Terra para fruir o sol e a natureza que *de mão beijada* nos foi dada e inventámos a poluição. Genial! Genial! Genial!
12. Viemos à Terra para aprendermos a ser independentes e inventámos as (toxico)dependências. Genial! Genial! Genial!
13. Viemos à Terra para partilharmos a co_responsabilidade e inventámos a *aburrante*¹⁶ irresponsabilidade. Genial! Genial! Genial!
14. Viemos à Terra para apreciarmos a vi(n)da que prepara a (v)_ida e inventámos o medo da *morte*. Genial! Genial! Genial!
15. Viemos à Terra para sermos sinceros e inventámos a hipocrisia. Genial! Genial! Genial!
16. Viemos à Terra para sermos *um inteiro* e inventámos os partidos. Genial! Genial! Genial!
17. Viemos à Terra para nos ajudarmos uns aos outros e inventámos todo o tipo de *escravatura*. Genial! Genial! Genial!
18. Viemos à Terra para *jantares românticos* e inventámos a violência doméstica. Genial! Genial! Genial!

¹⁶ Sim... com u de burrada como também... de burro, pois claro!

19. Viemos à Terra para aprendermos a *(en)cantar afinados* e inventámos a fífia. Genial! Genial! Genial!
20. Viemos à Terra para nos darmos as mãos e inventámos o *pontapé*. Genial! Genial! Genial!
21. Viemos à Terra para cumprirmos as nossas obrigações cósmicas e inventámos o Estado de DIREITO(S) que está cada vez mais torto. Genial! Genial! Genial!

...

Em suma, em sumo e em (re)sumo: Viemos à Terra para construirmos a Feli(z)-Cidade e inventámos a Infeli(z)-**sidade**. PARABÉNS! PARABÉNS! PARABÉNS!

Bom! E se a toda esta nossa *genialidade* continuarmos a chamar orgulhosamente *de\$envolvimento, modernidade e progre\$\$o*, então vou ali e já (não) venho. Ai não venho, não! E digam-me cá: o que faltará ainda acontecer para dizermos BASTA a tudo isto e assumirmos a-meia-volta a este A(pum!)calipse show que, repito, inventámos por cont(r)a própria? Sinceramente pergunto(me): para quando o *tirarmos a cabeça de debaixo da areia*, quais avestruzes *burradas*¹⁷ de medo, e iniciarmos a construção da Feli(z)cidade do VERDADEIRO AMOR? Será que alguém pensa que este caos em que subvivemos pelo lado de dentro, verdadeira CAUSA do mesmo caos pelo lado de fora, se resolverá com a multiplicação de cada vez mais *psiquiatras, psicólogos e ansiolíticos*¹⁸? Não vai ser a depressão, segundo a Organização Mundial de Saúde «a segunda causa, em 2020, da incapacidade global a partir dos já 340 milhões de deprimidos a nível mundial, entre os quais 20% da população portuguesa?»¹⁹ Estamos então, ou não, no bom caminho? É óbvio que *\$im!* Ou não será?

Estarei a ser muito bruto? Não, meus caros leitores. O que eu estou a ser, isso sim, é frontal e realista, assumindo com todos os riscos uma linguagem *politicamente incorrecta* mas, atenção, leal porque de *olbos-nos-olbos*. Sim, linguagem que, eu sei, não dá jeito a ninguém – nem a mim próprio também! – porque nos (me) exige uma mudança de fundo quanto aos (des)valores em questão. Mas como optar por uma linguagem politicamente correcta se todos bem intuímos, mesmo que o não queiramos, que QUEM NÃO FOR AO FUNDO DA VI(N)DA, IRÁ AO FUNDO NA (V)IDA?

Claro que tenho mesmo muita pena de escrever tudo isto mas sinceramente e com toda a frontalidade – lealdade? – que devo a todos os meus colegas da

¹⁷ Sim, com u também...

¹⁸ Não serão estes – com todo o respeito e gratidão pela sua boa vontade em ajudar o outro – (e)videntes borbulhas de uma varicela (des)existencial?

¹⁹ Margarida Lencastre, «Depressão, doença do século XXI», in *Notícias Magazine* de 04.02.01.

vi(n)da e da (v)ida que me lerem, é isto mesmo o que sinto...sem tirar nem pôr. Sinto que é (o) tempo de sem medos parvos e de olhos nos olhos assumirmos o *diagnóstico* deste *cancro sucial*²⁰ que se não for atacado **JÁ**, nos liquidará a curto prazo. É que o *verdadeiro terrorismo* – acreditem em mim! – somos nós próprios *na falta de vergonha na cara* com que nos estamos *a materializar* cada vez mais, isto é, *a... nos desespiritualizar*²¹!

Acham que não? Acham que estou a exagerar? É? Então digam-me cá, por favor: com quem aprendem as creanças – que queremos educadas – a serem mentirosas, invejosas, orgulhosas, indisciplinadas, arrogantes, violentas ou, numa só palavra, superegoístas, sem escrúpulos e sem a tal vergonha na cara? Sim, com quem? Serão elas a causa ou o efeito dos adúl(t)eros que nós somos? E de que é que, então, a creança de facto precisa? Não será tão simplesmente e só de *um-mais-velho diferente*? Melhor ainda e dito à minha maneira: «EDUCAÇÃO VERDADEIRA HÁ SÓ UMA, A DO NOSSO EXEMPLO E MAIS NENHUMA!». E já agora também: «VERDADEIRO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO HÁ SÓ UM, A FAMÍLIA E MAIS NENHUM!» Ou não fosse – por acaso?²² – A FAMÍLIA a única Instituição natural que não foi *creada* por nós – ai não foi não! – mas antes *creada*²³ pelas tais leis que não fomos nós que fizemos mas que, quer o queiramos quer não, nos fizeram...pois então! Deus? Jeová? Alá? Grande Arquitecto? Inteligência Superior? Força Transcendental?²⁴ *Macaco*? Tanto faz, pois isso...não vai alterar nada²⁵.

É, pois, tempo de compreendermos e de agirmos – **JÁ!** – em conformidade com o facto de que enquanto o SENTIMENTO na família – a tal *vibração*²⁶ – que vem de dentro para fora²⁷ é *quem* deve ficar sob a alçada do que chamamos educação, sendo por isso a sua real prioridade; já na TRANSMISSÃO DO CONHECIMENTO que se faz de fora para dentro²⁸ deverá ser esta a prioridade que justifica a ESCOLA enquanto Instituição por nós entretanto *criada*²⁹ para o efeito. CONHECIMENTO que, repito, vindo de fora para dentro só será no entanto assimilado com alegria e sem dificuldades de maior se encontrar uma-estabilidade-afectiva-à-sua-espera e não *um-balão-já-cheio-de-buracos-de-(des)afecto-e-respectivas-carências-a-granel*, balão que por mais que se dê à

²⁰ Sim, mais uma vez com **ú**...

²¹ Merdializar?

²² E o que será o acaso senão uma coincidência-com-sentido? Vá! Toca, então, a encontrar o sentido...

²³ Sim, com **é**!

²⁴ Note-se bem que eu não disse... fto dental!

²⁵ Mas é claro que – falo por mim – sinto-me muito melhor comigo mesmo quando admito ter nascido de Deus e não do macaco. Porque será?

²⁶ Cós mica?

²⁷ Do coração para o outro!

²⁸ Do outro para o cérebro!

²⁹ ... ou malcriada e novamente com **í**!

bomba ninguém, nem mesmo *psiquiatras, psicólogos e demais ansiolíticos* de boa vontade jamais conseguirão encher. E isto por mais competentes e dedicados que sejam – e tenham sido! – todos os *(as) profissionais-da-educação (?)* das creches, jardins de infância e demais *remendos-e-remendos-Cp.^a Il.^a* onde os pais (?) cada vez mais *despejam os seus queridos filhotes (?)!*

Bom! Mas o que é afinal essa tão apregoada estabilidade efectiva, perdão... afectiva? Não será tão somente aquela PAZ INTERIOR, aquela HARMONIA ou CÉU-já-na-Terra que todos procuramos? E não emergirá esta a partir de uma empática-comunhão-entre-cada-um? E não será esta empática-comunhão-entre-cada-um a relação entre-o-eu-e-o-outro em cada um de nós? E qual será a distância que vai da relação que sabe a céu à ralação que sabe a inferno? Não será a mesma que vai do VERDADEIRO AMOR ao EGOÍSMO ³⁰??? E quem são os dois que protagonizam naturalmente o primeiro grande encontro – encontrão? – tão bonito que mais bonito não há? Bebê/Mãe ou Aluno/Professor? E nasce o bebê só da MÃE ou daquele abraço tão especial que mais especial não há com o PAI desse mesmo bebê? Então digam-me cá: será que a estabilidade afectiva enquanto chave de toda uma educação rumo à construção da Feli(z)_Cidade deverá estar a montante ou a jusante da *ida* para a escola? Sim, nasce o bebê-potencial-aluno na *barriga-da-escola ou na barriga da família?*

Ora se a estabilidade afectiva estiver mesmo numa PAZ INTERIOR, numa HARMONIA e num CÉU NA TERRA entre-cada-eu-e-cada-outro numa empática comunhão entre todos e se o primeiro par do bebê é a MÃE depois daquele abraço tão especial que mais especial não há com o PAI desse mesmo bebê, como poderá haver PAZ no mundo se esta não começar precisamente em quem vai gerar – ou já gerou! – a continuidade da VIDA? Poderá, então, *um casal em guerra* educar os filhos para a PAZ? Poderá haver PAZ INTERIOR – e portanto exterior também! – entre pais-e-filhos que com(tra)vivam *num campo-de-batalha?* E poderá haver PAZ entre irmãos que nasceram no intervalo das discussões entre os PAIS? E o que será afinal a PAZ senão o AMOR? Poderão então PAIS *mal educados* porque carentes do AMOR que também não receberam dos PAIS e assim *antecessivamente*, bem educar os filhos para a (e em) PAZ? E onde houver EGOÍsmo poderá alguma vez, haver PAZ? E VERDADEIRO AMOR? E...? E...? E...?

Pois é! Voltando, então, ao ponto-de-partida deste *bocadinho-de-mim-por-escrito* ³¹, (re)pergunto(me) à laia de (in)conclusão também: quando nos libertaremos de uma vez por todas deste tão grande quão desastrado mega-equivoco que confunde INFORMAÇÃO/CONHECIMENTO/TEORIA que se impinge de fora para dentro ³² com o tal SENTIMENTO/VIBRAÇÃO/RELAÇÃO que se constrói de

³⁰ Amor próprio?

³¹ PROSCRITO? O tempo o dirá!

³² Qual supositóriozinho, supositório e supozitórioção que dá sucessivamente licenciatura, mestrado e doutoramento pelo Ministério da Educação(!)?

dentro para fora, isto é, do coração para a RUA, conferindo a quem *não chumbar* nesta VI(N)DA, o (de)grau de DOUTOR HONORIUS PROPRIUS? Sim, aquele DOUTORAMENTO que só nós próprios podemos conferir a nós próprios precisamente quando, *naquela hora de ir embora*, pudermos – sem desviar os olhos dos nossos próprios olhos – sorrir e gritar bem alto para a GRANDE RUA DA VI(N)DA: «Eh pá! Parabéns! Nunca traíste nem *lixaste* ninguém!» e então... part(ir) alegremente para *LÁ*, cheios de tudo o que soubemos construir dentro e fora de cá!

Até quando, então, iremos continuar a culpar as escolas do que chamamos o INSUCESSO ESCOLAR? Sim (re)volto(me) a perguntar: Mas onde nasceu o aluno? *Na barriga da escola* ou na barriga da Mãe? E de onde veio o espermatozóide e o óvulo que a seu tempo deu aluno-que-vai-à-escola? Do PAI e da MÃE ou do Presidente e da *Presidenta* do Conselho Directivo e restantes Professores da escola? Não será então bem mais provável que o INSUCESSO ESCOLAR seja antes, isso sim, o efeito de um outro insucesso, este a montante daquele, o INSUCESSO FAMILIAR? Não estará, pois, no INSUCESSO FAMILIAR a verdadeira causa do INSUCESSO ESCOLAR?

Mas como combater, então, o INSUCESSO FAMILIAR? Com a criação³³ de cada vez mais Creches, Infantários, Jardins de Infância e demais *remendos-ê-remendos C.^a Ild.^a* como se tem feito até aqui? Mas não serão precisamente estas instituições quem com a cumplicidade dos pais, tira cada vez mais cedo as crianças das *barrigas-das-mães*³⁴ com as consequentes carências do VERDADEIRO AFECTO que nem a melhor ama, o melhor educador de infância, professor, psicólogo ou psiquiatra consegue, por mais que se esforce, evitar?

Pois é! Quanto a mim, creio que a política a seguir deverá ser *radicalmente* a oposta. Isto é:

1) Acabar o mais depressa possível com as Creches, Infantários, Jardins de Infância e demais *depósitos-de-carne-infantil C.^a Il.^a*³⁵, ajudando-se assim os pais a não cederem à irresponsável tentação – *tontação?* – de logo, três meses após o bebé estar cá fora, o *abortarem do útero familiar*. Sim, ajudar os Pais (?) a não cortarem, desta forma tão bruta e sem perdão, o *cordão umbilicoespiritual*³⁶, CHAVE MESTRA E ALICERCE da gestação da efectiva afectividade, gestação que só um *útero familiar* pode conseguir. Sim, só um útero familiar poderá gerar futuros *óvulos e espermatozóides* livres de toda e qualquer carência que a seu tempo poderão vir a dar, finalmente, PAIS VERDADEIROS a quem nunca passará pelas mentes e corações *abortarem* os bebés do *útero familiar* e quantas vezes... do materno também!

³³ Novamente com *í*!

³⁴ E dos pais, pois claro!

³⁵ Criados – com *í* – para ganhar dinheiro!

³⁶ O verdadeiro cordão de ouro?

2) Educar os actuais e futuros Pais(?) a não trocarem levemente – conscientemente ou não, isso que interessa ao bebé? – o **natural útero familiar** por um **artificial útero de aluguer** privando assim barbaramente os filhos de uma gestação-espiritual-e-(meta)afectiva-à-maneira rumo à **ESPIRAL DO VERDADEIRO AMOR** onde há sempre mais FELI(Z)_CIDADE e METAFELI(Z)_CIDADE a acrescentar. Ou seja: ajudar os Pais(?) e muito particularmente a Mãe(?) – nascerá por acaso o bebé na barriga-da-mãe e não na do pai? – a compreender que ao abortar o filho do seu agora útero familiar estará a deitar janelas fora e SEM RETORNO o bocado-de-vida mais bonito para ambos, que mais bonito não há: a materna meta-construção de uma VERDADEIRA FAMÍLIA... a única **INSTITUIÇÃO NATURAL** que foi criada especialmente para nós com todo o AMOR e CARINHO ³⁷.

3) (Re)criar ³⁸ a Univers(al)idade do VERDADEIRO AMOR, isto é, a Univers(al)i-dade dos SENTIMENTOS BONS que (trans)formam todos os lares em FACULDADES DO VERDADEIRO AMOR, onde os VERDADEIROS PAIS é que serão naturalmente os VERDADEIROS PROFESSORES ao ensinarem aos filhos, pelo EXEMPLO, o que é a unidade-de-dois-corações-num-só enquanto ponto de partida e ALICERCE para a construção da Feli(z)_Cidade, ao acabar sucessivamente com o INSUCESSO FAMILIAR, o INSUCESSO ESCOLAR e o \$\$\$E\$\$\$O SÚ\$\$\$IAL ³⁹ !!!!!!! ⁴⁰



³⁷ E que AMOR mais profundo haverá do que o AMOR de MÃE?

³⁸ Com e!

³⁹ Novamente com ú de súcia e onde o \$ simboliza a nossa cada vez mais \$uicida opção materialista!

⁴⁰ Note-se que este é um projecto que, se o pusermos JÁ em marcha, poderá ser implantado nos próximos 2000 anos. Voluntários precisam-se (telemóvel n.º 933374868)!

E pronto! Chegado que estou – eu, o organizador da manifestação atrás retratada – a mais esta *brilbante (in)conclusão* tão *politicamente incorrecta e atrevida* quanto leal e franca, parece-me que o mais prudente para mim é pôr termo imediato, *não vá o diabo tecê-las*, a esta minha longa-longa teórica⁴¹ e tentar antes corresponder à mais que provável sensibilidade do leitor que já se terá dito vezes sem conta: «*Pois! Pois! Cantas bem mas não me animas!* O que eu quero é saber como devo agir... mais nada!»

Bom! Aqui fico muito *aflito* e pergunto-me: «Mas quem sou eu afinal para dizer seja lá a quem for o que deve ou não deve fazer? Sim, quem sou eu para aconselhar o leitor a ir por aqui ou a ir por ali? Claro que apenas sou... mais *um ninguém*, isto é, mais *um pobre-diabo-à-solta-e-à-procura-da-rolba* que *na fuga para a frente (?)* à tal *aflição* tenderia a retomar *o caminbo mais fácil*, o da teoria pois claro! Sim, o da teoria da marca «Bem prega Frei Tomás, faz o que ele diz, não faças o que ele faz» para uma vez mais, voltando *à carga*, dizer-vos que educar é tão simplesmente (!!!) acabar com o EGOísmo. Ora nascendo o bebé *da barriga-da-mãe para a barriga-da-família*, será naturalmente a esta que cabe começar a dar cabo do EGOísmo, este sem dúvida o *Inimigo Público número um*, o grande culpado do primeiro grande insucesso, o INSUCESSO FAMILIAR, fruto por sua vez do (a)casa(la)mento entre dois EGOísmos egoístas. Sim, para quê continuar com tal blá, blá...blá; blá, blá...blá sem fim? Sim, para quê? Não é a própria sabedoria popular quem já nos avisa *que blá, blás... blá, blás, leva-os o vento?* Então?

Sim, então o que fazer? É que se eu, em mais um momento de fra(n)queza, não fui capaz de dizer NÃO – *mal dito romantismo o meu!* – ao convite para escrever este texto sob o tema «A Família e a Escola», que alternativa me restará senão tentar não ser *mais um teórico-de-boa-vontade*, isto é, mais um *romântico blábláseiro* mas, pelo contrário, ser antes uma *utilidade concreta* para quem *se arriscar a ler-me?* E não estará aqui precisamente o grande *busilis* de toda esta ESTÓRIA?

E vai daqui entrei em *pânico*. Sim, cheguei mesmo a admitir desistir de tão grande (a)ventura. Mas eis senão quando se me fez luz: «Ora se a teoria não passa regra geral de um *blá, blá... blá, blá... blá, blá que entra por um ouvido e sai pelo outro*⁴², só me resta, de facto, uma SAÍDA: não dizer o que cada leitor deve ou não deve fazer mas antes, isso sim, *correr o risco de fazer streap-tease*, assumindo o TESTEMUNHO de como neste contexto – «A FAMÍLIA E A ESCOLA» – a minha cara metade e eu, nestes só ainda (!) 44 anos de casados, temos tentado ser *o útero familiar*, isto é, o berço-raiz de toda a afectividade sem a qual não haverá educação que nos valha seja lá para quem (e onde) for! É que assim o leitor poderá, então, livre_mente aproveitar a boleia do que mais o tiver sensibi-

⁴¹ Perdão, o que eu queria mesmo escrever era lenga-lenga teórica!

⁴² Neste caso... que entra por um olho e sai pelo outro!

lizado – (com)vencido? – do nosso TESTEMUNHO e *deitar ao lixo* o que não o (com)venceu. E – pois claro! – *amigos como dantes...* toca a andar!

É, pois, isto mesmo o que vou fazer. Mas não sem antes reincidir na *tontação* – mais uma! – de, embora por outras palavras, lançar ainda mais uma *dica* para o ar a (re)(re)relembra a genialidade do MÉTODO que não foi por nós criado mas sim criado por *Aquele* que nos criou e simultaneamente nos deu todas as condições para, por mérito próprio – viva o livre arbítrio! – construirmos alegremente a Feli(z)_Cidade, isto é, *o Céu na terra* enquanto METAFINALIDADE das nossas vi(n)das. Ou seja... começar pelo(s) Princípio(s):

1. Temos primeiro que nascer, isto é, sermos filhos para podermos vir a ser Trisavós⁴³, Bisavós, Avós, Pais, trinotos, bisnetos, netos, irmãos, afilhados, primos, tios, sobrinhos, sogros, genros, noras, cunhados, amigos, colegas ou qualquer outro *sentimento* (?), incluindo o de *cidAdão-e-Eva!*
2. Temos depois que aceitar – que remédio! – sermos à partida⁴⁴ nada mais nada menos do que *um tubo digestivo munido de uma voz potente numa das extremidades e sem qualquer responsabilidade pela outra*, isto é, aceitar que nascemos com uma natureza instintivoEGOÍSTA. Sim, não está qualquer bebé recém-nascido a *cócózar-se* instintivoEGOistamente para os pais, borrando e berrando tudo o que sabe até que estes, por mais *estoirados* que estejam, lhe mudem a fralda e lhe dêem de mamar... madrugada fora? E não é ao facto de continuarmos cada vez mais nas tintas, *cócózano-nos* instintivamente uns para os outros, que chamamos de EGOísmo⁴⁵?
3. Recebemos, entretanto, *caído do Céu* o tal Livre Arbítrio que nos vai permitir o(u)ptar entre o nosso EGOísmo-de-fábrica, vulgo instinto⁴⁶ e o ALTRUÍSMO a construir por mérito próprio, vulgo VERDADEIRO AMOR, que nada mais é afinal do que a DESCOBERTA DO OUTRO, isto é, por outras palavras, do VERBO DAR.
4. Foi-nos finalmente dada a grande oportunidade de podermos, por nossa vez, ter filhos para que através destes, enquanto OUTROS nascidos de nós, possamos vencer mais facilmente o nosso EGOísmo-de-fábrica ao sermos capazes de por eles nos sacrificarmos⁴⁷. Então, e aproveitando o balanço desta primeira tão grande vitória que sabe *a mel*, isto é, a

⁴³ Quem é amigo? Quem é?

⁴⁴ E que grande partida!

⁴⁵ Pois é! Esta é a GRANDE BRONCA da vi(n)da!

⁴⁶ Ou até mesmo – porque não? – AMOR PRÓPRIO!

⁴⁷ E o que é o VERDADEIRO AMOR senão sacrificarmo-nos pelos OUTROS? E se não nos conseguirmos sacrificar pelos filhos, será que o conseguiremos em relação a qualquer outro?

missão cumprida⁴⁸, aprenderemos a pouco e pouco a AMAR também todos os OUTROS que não sendo nossos filhos, são no entanto FILHOS DOS OUTROS compreendendo assim e então que afinal, feitas bem as contas, somos todos uma só e mesma potencial Família de PRIMUS ENTRE PRIMOS! Nada mais...

Bom! E posto isto, diga-me cá caro leitor se não será a Família, enquanto ÚNICA INSTITUIÇÃO NATURAL, A VERDADEIRA ESCOLA... A ESCOLA DO VERDADEIRO AMOR? E neste contexto não será então lógico(?) que, uma vez feito na Família o Ensino Infantil – que corresponde à creche, ao infantário e ao jardim de infância – vá competir agora à Tribo o Ensino Básico; à Comunidade ou Município – como se queira – o Ensino Secundário; ao País a Licenciatura; ao Mundo o Mestrado e ao Universo e Cosmos o Doutoramento Honoris Próprius⁴⁹? VIVA, pois, a construção do VERDADEIRO AMOR que (de)grão a (de)grão – do indivi_dual ao Universal e Cósmico! – enche a Feli(z)_Cidade o papo. SIM, VIVA O OUTRO! VIVA! VIVA! VIVA!!

E pronto! Vamos, então, a este meu TESTEMUNHO sobre o que a minha(?) *cara-metade-e-eu* fizemos do nosso casamento, ao termos em boa hora compreendido que os filhos – que também somos! – são *a maior invenção das invenções* pois são eles que não só garantem a (e)terna_idade como garantem aos pais, ao não serem de nenhum deles mas de ambos, que estes aprendam O VERDADEIRO AMOR, amando-se... para eles⁵⁰, E, claro está, assim sucessivamente em relação aos filhos dos nossos filhos enquanto futuros pais, avós, bisavós, tetravós, pentavós, hexavós, heptavós & C.^a Ild.^a até ao sei *LÁ* onde! Viva a genialidade⁵¹!

TESTEMUNHO que neste caso e por razões óbvias apenas incidirá, de forma muito resumida, na gestão da relação FAMÍLIA-ESCOLA-EDUCAÇÃO que tenho vindo a considerar e que, neste contexto, vou dividir em três partes – ou não fosse o número *três...a conta que Deus fez*: O CASAMENTO, A FAMÍLIA E A TRIBO...

⁴⁸ E cumprida... ou não fôssemos nós pais para toda a eternidade!

⁴⁹ Reler página 62.

⁵⁰ Tal como um benfiquista e um sportinguista só se conseguem unir e serem felizes um com o outro quando se trata de uma vitória da Selecção Nacional que ao estar para ALÉM do Benfica e do Sporting se pode então tornar num AMOR COMUM.

⁵¹ Do gene, pois claro... e não só!

I PARTE

(O CASAMENTO)

Revelação da MÃE EXEMPLAR que tudo *sacrificou(?) - à-carreira-de-Mãe-a-tempo-e-a-coração-inteiros* de seis filhos – 4 rapazes e 2 raparigas⁵² – que foram nascendo dos tais abraços muito especiais que mais especiais não há com o pai desses mesmos filhos, pois claro! Sim, MÃE-A-100% que apesar de se ter licenciado em Biologia com as mais altas classificações, entendeu DOUTORAR-SE EM MATERNIDADE com 20 VALORES enquanto disciplina base do tal DOUTORAMENTO HONORIUS PRÓPRIUS⁵³.

E assim foram os primeiros oito anos de casada em que a VERDADEIRA ESCOLA para os Filhos foi de facto o *útero familiar* de uma MÃE FANTÁSTICA E MARAVILHOSA – que mais fantástica e maravilhosa não há⁵⁴. Sim, VERDADEIRA MÃE que pelo EXEMPLO ensinou assim a toda a Família – incluindo ao pai dos seus filhos, pois claro! – o que é o VERDADEIRO AMOR *versus* EGOÍSMO. Egoísmo ou amor próprio, se assim se quiser!

Uma nova questão, porém, se levantou a esta MÃE/PROFESSORA com a ida da filha mais velha – a Maria João – para a 1.^a classe da então chamada Escola Primária. Sim, como continuar a educá-la e a apoiá-la a tempo inteiro sem *abortar*, a ela nem aos outros, do seu *útero familiar* de MÃE-a-tempo-inteiro? Foi simples! Muito simples!!!... Sendo tanto eu como esta MÃE EXEMPLAR professores, criámos um externato – o EXTERNATO NOVA OEIRAS. Externato onde toda a Família passou, então, a estar na parte do seu dia-a-dia escolar a aprender – cada qual no seu *escalão*, pois claro! – a estudar, a brincar e a fazer amigos, sempre sob a santa afectividade desta MÃE SEMPRE PRESENTE enquanto PROFESSORA, DIRECTORA e MÃE também dos filhos dos outros...os tais potenciais PRIMOS entre PRIMUS!

E assim tudo foi acontecendo *numa boa!* Até que – oh vi(n)da maravilhosa! – surgiu mais uma o(u)ppção de fundo a fazer. Sim, há sempre um OU que espera por nós! Que OU desta vez? Ora, é que com toda a filharada no liceu, como conseguir-se uma vez mais que esta MÃE MARAVILHOSA continuasse – por vontade própria, pois claro! – a ser não só MÃE-A-TEMPO-E-A-CORAÇÃO-INTEIROS mantendo, por um lado o sagrado-convívio-das-refeições-a-saber-a-coração-de-MÃE e por outro, o estudo acompanhado a *forrar* cada vez mais de afectividade materna

⁵² Sérgio Manuel (1959), Maria João (1961), Sérgio Manuel II (1962), Nuno Miguel (1963), Magda (1965) e Luís Pedro (1968), dos quais o primeiro nos deixou logo aos 15 dias de vi(n)da. Não foi nada fácil. Ai não foi não!

⁵³ Lembram-se dele (p. 62)?

⁵⁴ Oxalá que todas assim o sejam... oxalá! Mas, repito, melhores não há! Ai não há não...

que maior afectividade não há? E tudo isto sem deixar de continuar a ajudar os filhos dos outros enquanto professora – e que professora! – de Ciências da Natureza e de Matemática.

E uma vez mais foi *fácil*... mesmo muito *fácil* (!!!!!) porque uma vez mais esta MÃE EXCEPCIONAL se autosacrificou continuando a sua carreira profissional ao ir leccionar nos cursos nocturnos de então, mas só depois de já ter dado, pelas 19H00, de jantar à *tropa* toda e ainda (e só) depois de os ter beijado quando estes já na cama se entregavam à responsabilidade de fazer um ÓÓ TRANQUILO! Só isto! Bom! Perguntar-me-ão, agora: Mas, no meio de tudo isto, qual foi então o papel do Pai? Ora foi sem dúvida o mais fácil – desta feita sem pontos de exclamação, pois claro! Apoiar afectiva e efectivamente esta *MÃE PROFISSIONAL* criando todas as condições e mais algumas para que o VERDADEIRO AMOR DE MÃE, QUE MAIS BONITO AMOR NÃO HÁ, fosse – como realmente foi e continua a ser – o elemento e alimento base que permitiu a construção de uma Família de adolescentes tão equilibrada quanto feliz e muito... *muito certinba*.

Mas...

II PARTE

(A FAMÍLIA)⁵⁵

«Era uma vez uma família, *muito certinba* que tal como quase todas as outras famílias via regularmente e por princípio televisão todas as noites. Até que uma noite, em que mais uma vez a televisão transformara o círculo familiar num semi-círculo de pessoas em paralelo⁵⁶: a locutora apareceu, «sorriu» e anunciou: «Vai ter início dentro de momentos no segundo canal, um filme sobre o inevitável conflito de gerações»...

O pai de família estremece, tem uma forte descarga de adrenalina, acorda e sente que a questão é não só uma questão concreta mas também que envolve todos os presentes! Mais, sente-se particularmente tocado, abana(na)do e responsabilizado:

— Parece-me que isto tem a ver connosco!

⁵⁵ Extracto de uma publicação interna da nossa família – em Família! – sob o título «BOM DIA NÓS 21» (Nova Oeiras, 1984).

⁵⁶ Cuidado, pois, muito cuidado com a televisão que está a acabar com os insubstituíveis serões-convívio-em-família...

Interrogação

A admiração é total! Afinal o pai ainda fala!

— Sim, se o conflito de gerações é de facto inevitável, então pessoalmente demito-me! E demito-me já!... De quê? Ora essa, de pai, claro está! Do que é que havia de ser? E mais, proponho também que vocês se demitam não só de filhos mas também e principalmente... de futuros pais. E tu, Maria Cecília, tu também!

(...)

Com os olhos *boquiabertos* o silêncio – sempre esse maroto – é um silêncio total mas simultaneamente um silêncio bonito, muito bonito porque honesto, leal e de esperança uns nos outros. E neste silêncio que cobre pela primeira vez o barulho da televisão, ouve-se claramente:

— Sim, há um desafio que não pode ser adiado. Ou será que o Freud tem mesmo razão? Será mesmo necessário *matar o pai*? E se não for, qual é a alternativa? Afinal de contas o que é isso de ser pai? E mãe? E marido? E esposa? E filho? E neto? E irmão? Sim, feitas as contas, qual é afinal o conteúdo mais profundo de todas estas relações? Qual a responsabilidade da família? Será de facto o conflito dialéctico o verdadeiro e único motor da evolução? Macacos me mordam se não há alternativa. Tem que haver! Não haverá lugar para a harmonia? Bolas! No fundo qual é afinal a responsabilidade de cada um de nós? Qual é o nosso papel no meio de tudo isto? Qual é...? É tempo de tomada de consciência, é tempo de assumir responsabilidades, é tempo de acordar! Basta de «logo se vê», de «seja o que Deus quiser» ou de «entre mortos e feridos sempre alguém há-de escapar»! É tempo de dar meia volta! Voluntários precisam-se...

Pois bem, aconteceu então o que podemos chamar A HISTÓRIA MAIS BONITA PARA CONTAR: Todos deram um passo em frente e responderam PRESENTE!

... e assim, sem mesmo nos apercebermos, acontecera naquele momento a fecundação do *Nós 21*: BOM DIA NÓS 21 ⁵⁷!

E à fecundação seguiu-se naturalmente a gestação em que de tudo aconteceu um pouco. Desde os múltiplos *enjôos* dos Pais – tantos quantos os impasses para encontrar respostas concretas e realistas a todo o desenvolvimento das ideias nascidas nas sucessivas reuniões que *rebutaram* um pouco por todo o lado – até às maiores alegrias e tempos de ternura colectivos, passando por tempos de rotina, tempos de inércia e *outros tempos* tantas vezes indefinidos, amorfos

⁵⁷ Mas o que é afinal o NÓS 21? Calma aí... lá iremos!

e desconfortáveis. Mas uma coisa é certa e é a mais importante: nunca houve ameaça de *aborto*, quer provocado quer natural! De facto, o Nós 21 é um bebé desejado desde a sua fecundação. Esta, aliás, a sua força e a nossa oferta. Uma vontade total de (re)nascer para os outros, de oferecer a nossa luta ao mundo, de prometermos a Vitória Final.

E assim, com esta determinação, a gestação foi acontecendo. E foi acontecendo à medida que na prática se iam encontrando uma a uma todas as respostas concretas à mudança desejada. Primeiro, sempre a tomada de consciência de que as *coisas* podem sempre melhorar. Depois, a capacidade de sofrer para sair dos maus hábitos adquiridos – vencer o ego(ísmo) e dar-mo-nos uns aos outros. Que sim! Que sim! Mas como? Só a força de vontade não chega... «a carne é tão fraca»! Está bem, é certo, mas há que fazer qualquer coisa, lutar. O verdadeiro inimigo está dentro de nós, é o tal egoísmo! Que sim! Que sim! Mas como? Bem, primeiro deixarmos de ter pena de nós próprios; depois, arregaçar as mangas com alegria e começar aos *murros na vida*, na vida que nos esvazia, na vida que faz azia e nos põe à sombra de tranquilizantes para *dormir*... assim não-valium-a-pena-viver! Está bem! Está bem! Mas vamos a factos, vamos p'rá luta, vamos a isto... *palavras leva-as o vento!*

Pois é, temos de agir. Mas, por onde começar? Ora, talvez – e uma vez que queremos servir os outros – por pequenos colóquios abertos à comunidade para desabafarmos em conjunto, partilharmos os problemas que certamente são os mesmos, trocar as nossas experiências de pais, maridos, esposas, filhos, irmãos, etc.. Sim, talvez! Porque não? Está bem! Mas onde vamos nós fazer isso? Bem, porque não mesmo aqui em nossa casa? E a nossa privacidade? E o nosso sossego? E o nosso bem estar? Bem, DAR É DAR, não é? Não é isso o que queremos? Sim. Sim... boa ideia, é mesmo por aí que temos que começar. Mas temos de certa forma que no mínimo prepararmo-nos para dar, ou não? Preparar o coração, isso sim. Dar exemplo de abertura, dar testemunho do que se passa dentro de nós, assumir e conseguir uma honestidade interior contagiante. Certo, certo, mas substancialmente o que poderemos nós fazer mais para apoiar esta dinâmica e dar-lhe capacidade de resposta, de animação, de criatividade? Porque não, por exemplo, um Centro de Documentação? Boa ideia! E espaço para ele? Bem, se a Magda se privar do seu quarto e for para o quarto da João, matam-se dois coelhos de uma cajadada só, não é? Por um lado, os egoísmos da Magda e da João vão ser confrontados e postos à prova – o que é bom, mesmo muito bom – e por outro, ficamos com um primeiro espaço livre que simultaneamente simboliza a nossa primeira *grande* vitória concreta: o Centro de Documentação. E de minivítórias em minivítórias enche a vitória o papo! João?! Magda?! Que dizem a isto? Bem, DAR É DAR, não é? Poderíamos também traduzir textos de apoio, dactilografá-los e depois fotocopiá-los e distribuí-los! Mas nenhum de nós sabe escrever à máquina... Bem, mas isso aprende-se, ou não? Sim, é certo, mas custa dinheiro e... tempo.

Mas, DAR É DAR, não é? Então, se a Maria João, a Magda e a Alexandra⁵⁸ tirarem um curso de dactilografia, não dá? Claro que dá! E o tempo, esse vai-se buscar ao tempo dos «amigos», ao tempo dos «cinemas», ao tempo das *pastilhas elásticas*... faz que anda mas não anda! E o dinheiro? É simples, à mesma fonte: o dinheiro das *bicas*, o dinheiro dos *cinemas* e o dinheiro dos *fins de semana para esquecer*! DAR É DAR, não é? E já agora, porque não tirar um curso de corte e costura? Assim poderíamos não só fazer a nossa roupa – mais dinheiro a entrar – como ainda fazer pequenos cursos. Boa! Belíssima ideia! E é tão simples!

E nós os rapazes, como é? Nós também queremos DAR! Bem, o Sérgio pode avançar com a olaria, o Pardal com uma oficina auto e o Nuno e o Luís... O Nuno e o Luís? Qual é o problema? É que eles têm que estudar... Calma aí! E que estão eles a estudar, não é gestão? Pois é, bate tudo certo. Certo? E tempo para acumularem os estudos com o apoio à olaria e à oficina? Então o dia não tem 24 horas⁵⁹? Reparem: 8+8+8 dá três períodos de tempo que dão perfeitamente um para descansar, outro para trabalhar ou estudar e outro para dar aos outros... Viva! Isso é uma verdadeira maravilha, uma verdadeira regra de ouro! Bravo! Bravo! Estamos a avançar. Ou bem que DAR É DAR, ou bem que não é!

E o dinheiro para tudo isto? E o espaço? E as infra-estruturas? E o etc...? Mas são ou não são precisamente tais dificuldades que nos unem? Então, em frente... marche! Sim, porque não um clube de montanhismo? E uma estufa de plantas? E uma *boutique* para venda dos *ossos produtos*? E uma editora? E um jornal? E uma minitipografia? E um gabinete de artes gráficas? E um minilaboratório de fotografia? E...? E...? E...? E não será, porém, o mais bonito e mais importante de tudo isto – quaisquer que sejam as habilidades escolhidas! – a consequente GESTAÇÃO INTERIOR dos hábitos a que tais desafios nos vão obrigar?

E foi assim que os bons hábitos começaram a ser uma maravilhosa *fatalidade*: levantar cedo todos os dias, incluindo – pois claro! – fins de semana, férias e feriados; acabar com os quartos *egoistamente* individuais; organizar tarefas em comum⁶⁰; tomar todas as refeições em Família; iniciar uma entreajuda nas tarefas da casa; aprender a versatilidade, a tolerância e o perdão; transformar a sala de estar em sala de SER, isto é, em SALA-DE-DAR... de nos darmos uns aos outros e... não só⁶¹! Etc., Etc., Etc. DAR É DAR (ou) não é?

⁵⁸ A primeira nora da *tribo*. À qual se seguiram a Dalila e a Cristina a juntar aos genros Rui e Jorge... pois claro!

⁵⁹ E ainda a noite toda!!! Ah! Ah! Ah!

⁶⁰ Como, por exemplo, tratar do quintal!

⁶¹ Assim, por exemplo, hoje a sala que era a sala de estar é uma sala polivalente onde se pode fazer as refeições, ver televisão, ouvir rádio, jogar ping-pong, realizar colóquios, cursos vários ou conferências, tudo apoiado pelo respectivo material (mesas, quadros de conferências com écran acoplado, projectores de slides, transparências e opacos, etc..).

(...)

E foi assim que o NÓS 21 foi crescendo enquanto ESTADO DE ESPÍRITO. Sim, o NÓS 21 não é uma pessoa; não é um par de namorados; não é um parzinho de noivos; não é um casamento; não é uma *lua de mel*; não é uma Família; não é um clã; não é uma tribo; não é um *brasão*; não é uma *terrível máfia* qualquer ou tão pouco uma seita fanático-fundamentalista; não é uma cooperativa; não é um clube de bairro; não é um condomínio paranoicamente fechado e assente no prazer, no lazer e no bem estar material em si mesmo; não é uma comunidade; não é um País, não é uma Pátria; não é uma Matria; não é uma bandeira; não é um hino; não é um Movimento; não é um Partido; não é uma Religião; não é um Sindicato; não é uma Associação Patronal; não é uma Federação; não é uma carreira; não é uma profissão; não é um nome próprio; não é um apelido; não é uma alcunha ou tão pouco uma qualquer outra Instituição que se possa oficializar! Então, o que é? ORA É TÃO SIMPLEMENTE UM ESTADO DE ESPÍRITO⁶², O SENTIMENTO QUE REPUDIA O EGOÍSMO E ASSUME COM ALEGRIA



A (CO)RESPONSABILIDADE DA VERDADEIRA (RE)VOLUÇÃO QUE É O CRESCIMENTO DE TODOS SEM EXCEÇÃO À SUA INTERINDEPENDÊNCIA ONDE NINGUÉM SE SERVE DE NINGUÉM MAS ONDE TODOS SÃO (CO)RESPONSÁVEIS PELA CONSTRUÇÃO DA FELI(Z)_CIDADE. E é por tudo isto que o respectivo logotipo nasce de corações unidos numa acção-de-dar-e-receber que envolve com todo o carinho do mundo, do cosmos e dos seus arredores o pronome NÓS e o número 21. Sim, não é o pronome NÓS o único onde cabemos todos na mesma (co)responsabilidade creativa e interindependente e o número 21 o deste novo século que nos predis põe à construção da Feli(z)_Cidade?

⁶² ESTADO DE ESPÍRITO que tem a sua sede natural em cada indivíduo, casal, família, tribo, nação, continente, mundo, universo e cosmos que queiram treinar em conjunto este BOM COMBATE da construção da Feli(z)Cidade primeiro aqui na Terra e depois no lado de LÁ!

III PARTE

(A TRIBO) ⁶³

«... e eis senão quando começaram os casamentos. «Como o tempo passa ⁶⁴! E vai daqui – quem o diria! – não é que começaram a nascer os ainda só (!) 19 netos e mais três a caminho... para já? Sim, para já, pois os restantes pais continuam a *treinar* – pois claro! – para que venham a nascer sempre e cada vez mais vi(n)das até terem que passar aos filhos – como já é o meu (o) caso!!! – o *testemunho* desta *corrida de estafetas*, vulgo *espiral das Gerações & Gerações C.^a Ild.^a*.

E foi assim que, fazendo jus ao ditado popular que nos diz que «*Quem casa quer casa*», as casas dos nossos filhos se foram multiplicando. E na base de um profundo sentimento de entreajuda, já entretanto construído em Família – educado? –, algo de muito agradável pôde começar a acontecer. O quê? Ora algo que se não tivesse acontecido – hoje não temos qualquer dúvida! – não haveria *tribo* para ninguém. Sim, o facto maravilhoso de – oh surpresa das surpresas! – à medida que os pares iam casando, irem também optando por viver a 5 minutos, a pé, uns dos outros, com *epicentro* na casa dos Pais ⁶⁵.

Isto, claro, assumindo conscientemente a *boa penitência* que é estarmos todos com todos, todos os dias... o que desde já podemos garantir, não é nada fácil! Só que não sendo fácil é quanto a nós a *condição necessária* para se poder investir na construção de uma *tribo*. Sim, será que um homem e uma mulher não estando um com o outro todos os dias durante os dias todos – casamento? – poderão construir ⁶⁶ o VERDADEIRO AMOR? Sim, qual o mérito de uma boa relação entre pessoas que se encontram uma vez por ano no Natal para trocarem prendas e nada mais?

Foi, pois, assim que esta opção de nos encontrarmos todos com todos, todos os dias, nos *abriu os olhos* e nos fez compreender ser esta a *condição necessária* – se bem que não suficiente! – para desenvolvermos um *ESPÍRITO TRIBAL* que hoje já nos sabe tão bem naquilo que já fomos capazes de construir *dentro e fora de nós*. Construir e descobrir o dentro e o fora de nós que nos faz sentir cada vez mais – e isto talvez seja até o mais importante de tudo – que... é **por aqui**. Isto é: que tudo que já descobrimos e construímos dentro e fora de nós nos dá um *animus* cada vez maior para um também cada vez maior investimento

⁶³ Extracto de uma «Carta aberta de uma Tribo Portuguesa às Famílias Portuguesas».

⁶⁴ Ou somos nós quem (se) passa?

⁶⁵ Intuição?

⁶⁶ Descobrir?

nesta *bolsa de valores*, quiçá a *verdadeira moeda única* de uma entreatjada cada vez mais sincera, lúcida e profunda...em espiral.

Note-se, entretanto, como o facto das casas dos filhos irem nascendo à distância de cinco minutos, a pé, entre si e com o *epicentro* na casa dos Pais permitiu naturalmente que esta se tornasse, por todas as razões e mais uma, no ÚTERO MÃE DO NÓS 21. Isto – claro está! – na parte da (co)responsabilidade que nos cabe na construção da tal FELI(Z)_CIDADE que espera por nós. ÚTERO TRIBAL que, ao reunir, todos os domingos, em almoços e lanches (re)lembrando aqueles *acepipes-com-sabor-a-coração-de-mãe* e agora também *a-coração-de-avó* e aos quais genros, noras e netos passaram a chamar também um figo, veio providencialmente ajudar – e de que maneira! – a que fosse nascendo naturalmente um SENTIMENTO DE EMPATIA TRIBAL que no seu CRESCENDO EM ESPIRAL veio a dar hoje a nossa MINIALDEIA, em plena construção no LIVRAMENTO, sob o nome de ALDEIA TRANQUILA⁶⁷.

Mas voltemos, então, ao que aqui nos trouxe, o tema «A FAMÍLIA E A ESCOLA», deixando para outra oportunidade – se esta nos vier a ser dada! – a gestação da ALDEIA TRANQUILA no seu todo. Ou seja, (re)lembrando o que já lá atrás dissemos, tudo começou quando a nível individual nos comprometemos a pensar mais nos outros do que em nós próprios. É que – não nos iludamos! – sem a tal *meia volta cá dentro* nunca haverá FELI(Z)_CIDADE para ninguém, independentemente da nossa condição de...OctaAvós, HeptaAvós, HexaAvós, PentaAvós, TetraAvós, TriAvós, BisAvós, Avós, Pais, Filhos, Netos, Irmãos, Tios, Sobrinhos, Primos, Sogros, Genros, Noras, Cunhados, Compadres, Amigos, Colegas ou qualquer outro SENTIMENTO e respectivas acumulações e combinações n-a-n incluindo o de *CidAdão-e-Eva*.

Ou seja ainda: cada qual assumiu – que remédio! – o compromisso de começar a DOMINAR o seu INSTINTO, ou se assim o quisermos, o seu AMOR PRÓPRIO vulgo EGOísmo para a partir daqui, (re)(re)(re)...pito, embora por outras palavras, descobrir segundo a segundo do seu dia a dia concreto os cinco sentidos não como um fim em si mesmo, isto é, como o FALSO AMOR assente no prazer pelo prazer que acaba no cadáver, mas antes como um meio para DAR ALEGRIA aos outros enquanto SENTIMENTO (E)TERNO, este sim, O VERDADEIRO AMOR EM ESPIRAL onde há sempre mais ALEGRIA E METAMEGALEGRIA a acrescentar... (e)tern(a)idade fora!

Bom! E voltando de novo à *descoberta genial* de voluntariamente nos encontrarmos todos, todos os dias, com todos, foi natural que fossem acontecendo – e continuem a acontecer! – relações-e-relações-sortidas-de-contra-e-com-vivências inerentes ao choque natural ou à empatia de (in)sensibilidades,

⁶⁷ A cerca de 10 km de Mafra

(i)maturidades, expectativas e protagonismos n-a-n como *material de reflexão tribal*. Reflexão para induzirmos, dos efeitos visíveis, as CAUSAS INVISÍVEIS (?) e tentarmos assim saber com a ajuda uns dos outros quais as leis que não fomos nós que fizemos mas nos fizeram, isto é, QUEM SOMOS, DE ONDE VIMOS E PARA ONDE VAMOS.

Daqui, e relativamente ao QUEM SOMOS, não nos ter sido difícil compreender que somos a cada momento os sentimentos que estamos a SER e não os que não estamos a SER ou que gostaríamos de estar a SER. Simples, não é? Claro está que, ao compreendermos isto, compreendemos também que estamos – para o melhor e para o pior! – nos sentimentos uns dos outros como parte integrante e intrigante das circunstâncias que os detonaram.

Assim sendo, porque não aproveitar então esta boleia método_lógica para fazermos em conjunto o *balanço tribal* dos prós e dos contras que estamos eventualmente a ser uns para os outros, independentemente das nossas *boas intenções* das quais, claro, e como não podia deixar de ser... está o *inferno* cheio?

E assim nasceram espontaneamente reuniões de *balanço tribal* onde procurámos em conjunto encontrar formas práticas e convincentes de dominarmos o nosso EGO_ísmo, egoísmo que encontrámos sempre – oh surpresas das surpresas!!! – como o *dominador comum* de todas as nossas dificuldades de relação, fossem elas quais fossem. Quem diria, eihm!!! E uma vez mais concluímos que ou *dominamos* o nosso EGO_ísmo, ou não haverá nunca Feli(z)_cidade para ninguém, seja esta individual, conjugal, familiar, tribal, comunitária, nacional, mundial, Universal ou Cósmica⁶⁸.

E foi assim, então, que assumimos como *verdade absoluta – que remédio!* – que a tendência para o *disparate que nos estraga as vi(n)das* é sempre muito mais forte do que a nossa pobre força de vontade, sempre... com tão pouca força. E que, portanto, ou juntamos todas as nossas pequeninas forças numa grande força colectiva, ou o nosso EGO_ísmo-de-estimação continuará a ser *quem mais ordena*. E assim, juntando os *trapinhos*, fomos inventando meta_truques para tentar *virar o bico ao prego* do nosso tão querido EGO_ísmo para que este não nos *pregue* mais *partidas em falso!*

Daqui o ter ficado bem assente entre todos nós que nos cabe a boa respons(h)abilidade de nos darmos mutuamente *injecções de lucidez* que pela sua e_vidência indiscutível, nos retirem margem para qualquer dis_tra(i)ção ou recurso subconsciente (?) a resistências desculpabilizantes e alibis com que leviana e avoadamente nos autodestruímos. A título, então, de exemplo concreto (e só isso) vejamos, entre tantos e tantos outros nascidos das nossas reuniões de *doping espiritual*, um que tanto nos tem ajudado a *seguir em frente*. Alguém disse:

⁶⁸ Bem (e)feito! Bem (e)feito! Bem (e)feito!

«Bom! Nós, os mais crescidos da tribo somos 6 casais, não é? Portanto, 12 potenciais EGO_istas. Ora se cada um de nós egoistamente se preocupar só consigo – os outros que se amambem! – só terá naturalmente (causa → efeito) uma só pessoa preocupada consigo, pessoa que ainda por cima é a mais suspeita de querer apenas o seu próprio bem, como se este fosse possível sem a contribuição do outro. Mas se cada um dos doze se preocupar, não consigo mesmo, mas antes com os restantes onze, então não só não será autosuspeito de querer usar os outros em proveito próprio como terá onze pessoas preocupadas em vê-lo feliz, o que convenhamos para os dias de hoje já não é... nada mau!»

E é incrível como a partir da interiorização concreta de algo tão simples – pelo menos de compreender! – conseguimos, de pequeninas (GRANDES) vitórias em pequeninas (GRANDES) vitórias, ser capazes de passar da *poesia* à prática e encontrar a força necessária para irmos construindo um coração cada vez mais *tribal* de todos com todos para todos. E tudo isto, note-se bem, pela simples compreensão concreta (que não teórica) de uma prática vivida por todos com todos. Vivência esta que não deixa a qualquer de nós, os *voluntários protagonistas desta eventual loucura*, dúvidas de que DAR é mesmo bem melhor do que receber. Mas atenção: isto se este DAR for dar aos outros e não a nós mesmos. É que a mesma prática confirma-nos que quanto mais dermos (?) a nós próprios, mais *cheios de nada* ficamos, ao passo que quanto mais alegria dermos aos outros, mais cheios desta também ficaremos.

E hoje felizmente, ao já conseguirmos **de vez em quando** DAR mais atenção aos-outros-onze-do-mesmo-compromisso do que a nós próprios, logo estamos a receber de vez em quando – oh coincidência das coincidências! – precisamente onze vezes mais do que recebíamos. E é por isso que hoje já não conseguimos voltar a trás para dar o dito por não dito. Sim, quem é que tendo já sentido um só *cheirinho* que seja a Feli(z)_Cidade quer *voltar ao vômito* ou voltar a *remexer-se na lama*?⁶⁹

E foi assim que decididamente mandámos a *solidão às urtigas* e começámos, duma forma cada vez mais sistemática (consciente?) porque integrada já enquanto *maneira de estar na vida*, a auto_interrogarmo-nos em conjunto sobre o nosso papel nesta *boa bagunça tribal*. Sim, o que será isso de ser um bom avô, avó, pai, mãe, tio, tia, filho, filha, irmão, irmã, cunhado, cunhada, sogro, sogra, genro, nora, primo, prima, sobrinho, sobrinha e qual o *denominador comum* a todos estes sentimentos e respectivas combinações n-a-n e suas acumulações para

⁶⁹ «Com efeito se aqueles que fugiram das corrupções do mundo pelo conhecimento de Jesus Cristo, Nosso Senhor e Salvador, se deixam de novo enredar e vencer por elas, o seu último estado tornar-se pior do que o primeiro. Melhor fora não ter conhecido o caminho da justiça do que, depois de o terem conhecido, voltar a trás, abandonando a lei santa que lhes foi ensinada. Aconteceu-lhes o que diz aquele provérbio verídico: «O cão voltou ao seu vômito»; e «A porca, apenas lavada, revolveu-se na lama» (in *Bíblia Sagrada*, Novo Testamento, Cartas Católicas, 2 Ped 2:20-27).

dar agora um bom par, uma boa família, uma boa *tribo* e por aí fora de bombom em bombom até à Feli(z)_Cidade?

Pois é! Quem diria que – Oh espanto dos espantos!!! – iríamos uma vez mais chegar à mesma conclusão: o *denominador comum* para que todos estes sentimentos (missões?) e relações tribais dêem certo e cumpram a sua *quota parte* no todo, é tão só – que grande novidade! – o DAR... DAR... DAR. Sim, o DAR atenção incondicional aos outros, naturalmente sempre dos mais velhos (que também são mais novos) para os mais novos (que também são mais velhos). E isto tanto vertical como horizontalmente, desde que claro o mais velho seja sempre sinónimo de o mais maturo.

Compreendemos ainda que não só a única Educação eficaz e legítima é a do EXEMPLO (*bem prega S. Tomás...*) como também que o EXEMPLO-CHAVE de toda a aprendizagem do VERDADEIRO AMOR é sem sombra de dúvidas o AMOR DE MÃE e... vá lá, vá lá (por tabela) o de PAI também. Ou seja: Se todas as mulheres forem mães (sentimento) de todos os mais novos, sejam estes avós, pais, filhos, netos, irmãos, cunhados, sobrinhos etc., etc., etc., e todos os homens forem pais (sentimento) dos mesmo mais novos também, tudo fluirá alegremente sem sobressaltos rumo à Feli(z)_Cidade de todos nós. E aqui tudo ficou, então, dependente de encontrarmos como sempre por unanimidade⁷⁰, o conceito concreto de pai e de mãe, nada mais.

Vejamos, agora, mais algumas das (in)conclusões a que chegámos nesta nossa meta-mega-investigação *tribal* por conta própria:

- Ser MÃE É DAR CADA VEZ MAIS LUZ À VI(N)DA. Isto é, DAR-À-LUZ mais vi(n)das não por ter *parido crias* depois de ter sido *coberta* por um *macho com cio*, mas sim por, após uma rela(cora)ção sexual ter ficado grávida de um bebé que vai ser creança com ê... pois claro. Sim, SER MÃE é DAR aos filhos que vão ser pais e mães a seu tempo o EXEMPLO da entrega total e incondicional que é o VERDADEIRO AMOR. Sim, é ensinar a todos à sua volta o que é no concreto o serviço incondicional, o sacrifício voluntário, o sentimento não EGOísta. A MÃE É, POIS, A CHAVE-MESTRA DA CONSTRUÇÃO DO AMOR UNIVERSAL E CÓSMICO SEM O QUAL NÃO HAVERÁ PAZ NO MUNDO E, PORTANTO, FELI(Z)_CIDADE PARA NINGUÉM⁷¹.
- Ser PAI é compreender muito profundamente o que é ser MÃE. Sim, é **imitá-la** no seu SENTIMENTO MAIS PROFUNDO, que mais profundo

⁷⁰ Que fique bem claro: na nossa Tribo não há cá (demo)cracia nem meia (demo)cracia que nos valha! Ou há unanimidade ou comem todos com o sofrimento de... qualquer impasse ou birra!

⁷¹ Ou não fosse EVA – onde é que eu já li isto? – a Árvore do conhecimento do bem e (ou) do mal!

não há, de dadora de amor incondicional, isto é, de *dadora de sangue espiritual*, dadora do sangue que é (v)ida (e)terna, que é a essência da vi(n)da e a alma da (v)ida. O PAI É, POIS, O APOIO INCONDICIONAL À MÃE EM TODO O PROCESSO A QUE CHAMAMOS EDUCAÇÃO, AMANDO A MÃE DOS SEUS FILHOS... PARA ESTES E SEM NUNCA ESQUECER A GRATIDÃO DE ATRAVÉS DELA TER PODIDO SER PAI: Isto é: criar todas as condições tanto afectivo-espirituais como efectivo-materiais\$ para que a esposa possa ser também sua MÃE e ele MÃE dos seus filhos e dela também. OU NÃO SEJA O AMOR MAIS PROFUNDO E VERDADEIRO QUE MAIS PROFUNDO E VERDADEIRO NÃO HÁ PRECISAMENTE O AMOR DE MÃE... Pois é!

E foi assim que as 5 potenciais MÃES da nossa potencial tribo decidiram lutar contra o seu EGOísmo de fábrica, optando naturalmente por virem a ser MÃES DE FACTO e para isso... casaram-se. E, então, quando as já MÃES de um filho e potenciais MÃES de mais filhos compreenderam que se cada casal não se multiplicar ou apenas der uma vida, apenas estará a contribuir com metade do par (?) e portanto se todos assim fizerem⁷², será *fatal como o destino* que, de metade-em-metade, a VIDA a seu tempo... *irá à (v)ida*. E assim intuindo tudo isto as nossas MÃES alegremente optaram – em boa hora! – por terem bastantes filhos⁷³. Isto, claro está, com o pleno acordo e aplauso dos respectivos PAIS. Mais ainda: estas MARAVILHOSAS MÃES, perante o compromisso voluntário de terem bastantes filhos e apesar de praticamente todas terem formação superior, decidiram – sempre de acordo com os PAIS – optar, pois então, pela PROFISSÃO DE MÃES A TEMPO E SACRIFÍCIOS INTEIROS logo que nasceu o primeiro filho... isto conscientes de todas as implicações inerentes a tal opção. Implicações sem conta mas que uma vez superadas por MÉRITO PRÓPRIO, irão permitir que a MÃE VITORIOSA (se) tenha (re)creado aqui na terra o potencial VERDADEIRO AMOR – o CÉU? – do qual e para o qual nasceu.

E foi assim que, *grão-a-grão*, as nossas NOVAS MÃES e os nossos NOVOS PAIS, isto é, as VERDADEIRAS MÃES e os VERDADEIROS PAIS dos meus (?) 19 netos e mais três a caminho... para já (!), optaram por assumir A MATERNIDADE como a VERDADEIRA CARREIRA das suas VI(N)DAS e (V)IDAS, (com)correndo para o efeito à ESCOLINHA DAS MÃES que elas próprias inventaram com o apoio dos

⁷² Salvo, claro, se os não puder ter por esterilidade de uma das partes...

⁷³ Atenção, porém: bastantes filhos, sim, mas não no que se refere ao número em si mesmo mas, isso sim, no que se refere ao facto de que o VERDADEIRO AMOR DE MÃE apenas se poderá desenvolver se e quando esta se auto-obrigar voluntariamente a ter mais filhos para que assim se consiga desgozar cada vez mais e ser um EXEMPLO cada vez maior de um EGOísmo cada vez menor!

PAIS... pois claro! PAIS que mais que nunca ficaram rendidos ao VERDADEIRO AMOR das MÃES pelos filhos, isto é, no fundo, no fundo... por eles!

E como é que então, neste contexto, 5 MÃES de 19 primos e mais dois a caminho... para já (!) podiam aceitar entregar os seus filhos a professoras que sendo estas também MÃES de filhos têm que, para por sua vez poderem ser professoras, entregar os seus filhos a outras professoras e assim sucessivamente, *de especialista (?) em especialista (!?) num nunca mais ninguém vai poder recuperar o temp(l)o que não esteve com os seus filbos* – nem os filhos com a MÃE! – quando é isto que estes precisa_mente precisam e já tão pouco sabem em quem hão-de acreditar e seguir. É que sem pôr de modo algum em causa a boa motivação, a honestidade e a competência técnica destas *mães-de-aluguer*, vulgo professoras, que assim *ganham a vida* (?), a realidade é que, sendo *cada cabeça sua sentença*, os filhos ficam divididos, as clínicas de terapia familiar multiplificam-se e a cada carência seu (des)sentimento!

Sim, o que será de facto mais importante para um filho ou filha, para um sobrinho ou sobrinha? É ter uma MÃE e TIAS que os ensinem a AMAR... AMANDO-OS, ou terem antes uma *professor(a) especializado(a)* que os enche de técnicas e conhecimentos com vista a prepará-los para derrotarem – por qualquer meio!⁷⁴ – o adversário na alta competição de uma economia de mercado desta *úcidade com\$umi\$ta que no\$ com\$ome a todo\$ num cre\$cente cada vez mai\$ vampire\$co e (vam)piro\$?* E quem deve estar afinal na posição de sujeito: o conhecimento de fora para dentro ou o (BOM)SENTIMENTO de dentro para fora? Sim, qual destes é o cavalo e qual o cavaleiro? E, dos dois, qual deve estar a MONTANTE, isto é, ser a EDUC(or)AÇÃO? E que viemos nós cá fazer a esta vida? Aprender a SER *Senhores Doutores* ou antes a ser PAIS, MÃES e AVÓS *doutorados em sabedoria-do-coração*? E não será esta a VERDADEIRA ESCOLA?

QUE (ES)COLA? QUE EDUC(or)AÇÃO?

Pois bem! (Es)cola há só uma, a do coração e mais nenhuma! A (es)cola que cole todos num só. (Es)cola empática que ligue todos sem, no entanto, prender ninguém. (Es)cola humana que cole todos num só EU GRANDE⁷⁵ sem no entanto diluir o-eu-sou-eu. (Es)cola biocosmotransparente que (trans)forme todos num só e mesmo ESPÍRITO, espírito tão grande, tão grande, tão grande que lá não caiba nem o ódio, nem a raiva, nem a guerra. (Es)cola-tudo que seja um eu-tu-ele-nós-vós-eles, todos (es)colados num só... (re)união interindependen-

⁷⁴ Incluindo arrancar olhos... pois claro!

⁷⁵ NÓS 21?

gens, as técnicas e tudo o mais que dê acção concreta – livros, jogos, brinquedos e (brin)cadeiras – nunca sejam FINS em si mesmos mas sempre e só MEIOS de EDUC(or)Ação, sempre e só (bom)bons (pre)textos para se apre(e)nder e integrar o VERBO DAR. DAR tudo aos outros sem nada pedir em troca, tal como disse Madre Teresa de Calcutá: «Nunca aceitar nada que se não possa... partilha(da)r»⁷⁹. Escola onde as mães aprendam a ser mães também dos seus sobrinhos e irmãs das suas cunhadas, tal como os primos aprendam a ser também irmãos e filhos de todas as suas tias. E, claro está, todos um só (pre)SENTIMENTO já agora também de AVÓ EM SOL MAIOR, AVÓ/MÃE de todas as horas e noras também, e assim sucessivamente, até todos ficarem (es)colados num só!

Note-se finalmente que embora a nossa ESCOLINHA DAS MÃES tenha nascido para substituir as Creches, Infantários, Jardins de Infância e Pré-Primárias em que os meus 19 netos e mais três a caminho (para já!) teriam sido *deposi-tados*, contém bem no fundo do seu coração a esperança de vir a ser um-contri-buto-semente que ao longo dos próximos *dois mil anos* venha a dar a (ES)COLA **TODOS NUM SÓ**. Semente de um NOVO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL que assuma para todas as escolas do país, o texto que se segue que, aliás, nada mais é do que o acima sublinhado devidamente reciclado em função da espiral da educ(or)ação: «Escola onde os Professores aprendam a ser também *Pais e Mães* dos seus alunos, *Tios e Tias* de toda a população escolar, *irmãos e irmãs* dos seus colegas de turma e *primos e primas* de todo o restante Corpo Decente(!); tal como os alunos aprendam a ser, por sua vez, *irmãos e irmãs* dos seus colegas de turma, *primos e primas* de todo o corpo discente, *filhos e filhas* dos Professores comuns à sua turma e *sobrinhos e sobrinhas* dos restantes Professores da Escola, todos em treino intensivo para virem a ser, em temp(l)o, Avós de todos, isto é, (A)VOZ DA CONSCIÊNCIA e da SABEDORIA DOS ANCIÃOS que nos cabe a todos nós METASER antes de... **ir embora**⁸⁰!

NOTA FINAL

Como protagonistas voluntários (pioneiros?) desta *Escolinha das Mães sob a batuta sem batota de uma Avó* (Mãe e Sogra também) cuja finalidade básica e objectivo essencial é a (trans)formação do EGO_ísmo de fábrica em ALTRU_ísmo de (auto)sangue, suor e lágrimas ou, por outras palavras, a (trans)formação do

⁷⁹ Reticências e parêntesis, meus!

⁸⁰ Lembrem-se do tal DOUTORAMENTO HONORIUS PROPRIUS? Pois é! É este mesmo, outra vez, a atacar!

instinto em AMOR, cabe-nos sugerir e tentar abrir um novo caminho. Daqui esta nossa proposta não só em relação a nós próprios mas também a todas as Escolas do actual *Sistema de Ensino* que sentimos serem (e sermos) (co)irresponsáveis pelo aumento galopante do *Insucesso Escolar* e do consequente *Insucesso Social*. É, pois, neste contexto que (nos) propomos três medidas para acabar com o *Insucesso Escolar* e recuperar o *Sucesso Familiar* de todos (ES)colados num só, base para o sucesso (ES)colar e este, por sua vez, base para o *Sucesso Social* de uma (auto)estima colectiva, Universal e Cósmica.

Assim:

1. Só poderão adquirir a condição de alunos os cidadãos dos zero aos cento e vinte anos que provarem, pela prática do dia-a-dia e pelo menos durante três anos, que já não são egoístas. Só então poderão aprender a ler, a escrever e a contar ou adquirir outros conhecimentos gerais ou específicos, mesmo que tal só aconteça aos dez, vinte, trinta ou mesmo cento e vinte anos. Se nem mesmo assim houver condições para tal, santa paciência! Então, já só do lado de LÁ!
2. Só poderão ser Professores aqueles cidadãos que, colocados frente aos alunos, recebam espontaneamente da parte destes, não o tratamento de *setor* ou *setora*, mas sim de Pai, Mãe, Avô ou Avó.
3. Nas pautas de avaliação a afixar no final de cada período deve deixar de constar os nomes dos alunos para passar a constar, isso sim, os nomes dos pais e respectiva avaliação (também de 1 a 5), em função dos comportamentos dos filhos. Passará então a haver, quanto muito, uma maior ou menor percentagem de Insucesso Familiar, Conjugal ou Social, como se queira!

E pronto! Eis mais uma Trindade que, como qualquer outra Trindade que se preze, reúne as *três medidas numa só*: «Qualquer saber, técnica ou aprendizagem só será útil e portanto consequente na construção da Feli(z)Cidade se quem os adquirir – seja lá quem for – já não seja EGO_ista».

Bom! E já agora para terminar – palavra que desta vez é que é!⁸¹ – vejamos as informações que neste contexto couberam aos PAIS dos meus NETOS no final do 1.º ano do Primeiro Ciclo dos seus filhos, depois de estes não terem frequentado qualquer Creche, Infantário, Jardim de Infância ou Pré-Primária mas apenas e só – a nossa? – ESCOLINHA DAS MÃES:

⁸¹ UF!

Interrogação

Interrogação

Interrogação

Interrogação

Interrogação

Interrogação

Interrogação

Interrogação

Interrogação

Mas perguntar(me)ão: e no meio de tudo isto qual foi então – e é agora! – o papel dos PAIS? Ora bem, tal como as MÃES, os potenciais PAIS da nossa potencial *tribo* optaram também por lutar contra o seu *EGOísmo-de-fábrica* e neste contexto por se tornarem PAIS-DE-FACTO. E para isso... casaram-se. E quando os já PAIS de 1 filho e potenciais PAIS de mais filhos compreenderam que se cada casal não se multiplicar⁸² ou apenas der uma só vida, estará a contribuir apenas com metade do par e portanto se todos assim o fizerem será *fatal como o destino* que de metade em metade-da-metade a VIDA a seu tempo... irá à (V)ida. E assim intuído tudo isto, os nossos potenciais PAIS optaram alegremente e em muito boa hora também por terem bastantes filhos. Isto, claro está, com o pleno acordo e aplauso das respectivas MÃES. E foi assim que os PAIS, perante o compromisso voluntário de ter bastantes filhos e independentemente de serem doutores ou não – sim, isso que interessa ao caso? – decidiram assumir o compromisso sagrado⁸³ de garantirem todas as condições espirituais-e-materiais\$ para as MÃES poderem ser MÃES-A-TEMPO-E-SACRIFICIO-INTEIROS – e isto conscientes de todas as implicações inerentes a tal opção. Implicações sem conta que uma vez superadas por MÉRITO PRÓPRIO, irão permitir que o PAI VITORIOSO (se) tenha (re)creado aqui na terra o potencial VERDADEIRO AMOR – o Céu? – do qual e para o qual também nasceu.

E como é que então, neste contexto, 5 PAIS de 19 netos e mais três a caminho... para já (!) iriam desperdiçar esforços *a servir* (?) patrões que pensam mais na exploração dos outros do que em dar às esposas dos seus *empregados* as condições para que estas possam estar em casa – e na rua! – com os seus filhos? E vai daí, em muito boa hora também, perguntaram-se uns aos outros: «Então, é ou não é a união que faz a força?» Porque não, então, juntarmos os *trapinhos do nosso suor* e, no espírito de *entrejuda* já construído na luta contra o *EGOísmo* que é o nosso lema, somarmos inteligências, motivações, competências e intuições de todos numa só e mesma METAMEGAFORÇA de uma empresa *TRIBAL*?

Sim, METAMEGAFORÇA de uma EMPRESA *TRIBAL* que, tal como outro projecto qualquer, não poderá vingar sem \$ifrão enquanto o sistema for este. Mas atenção: criar \$\$\$\$\$..., sim senhor, e quanto mais melhor – é certo! – mas sem esquecer, porém, que o \$ifrão não poderá nunca ocupar o lugar do coração. Ou seja: o \$ é um meio para substancializarmos actos e obras concretas rumo à espiritualização das nossas vi(n)das enquanto *passaporte para a boa (v)ida* e nunca um fim em si mesmo... O NO\$\$O FIM⁸⁴!

⁸² Salvo, claro está, se os não puder ter por esterilidade de qualquer das partes...

⁸³ Sim, não vêem os filhos do útero das mães? E não está este na até anatomicamente chamada região sagrada?

⁸⁴ Pois é! “Nunca corras atrás do dinheiro porque este pode... agarrar-te!” Ah! Ah! Ah!

E foi neste ESPÍRITO que nasceu na nossa tribo a FONTE DE RENDIMENTO\$ TRIBAL que, pelo menos na vertente económico-financeira, nos permite assumir o projecto com total autonomia e interindependência em relação a tudo, a todos e entre todos. E ainda – oh maravilha das maravilhas! – nos *proíbe* evocar o alibi da *falta de verba* para seguir em frente na substancialização do VERBO. Sim, não há desculpas. Se estamos no caminho certo (?) ou no errado (?) não será por dificuldades económicas e financeiras ou por falta de ideias, de ideais ou de condições de trabalho mas apenas e só por estarmos no caminho *certo* (?) ou no *errado*... nada mais. Simples, não é?

Mas ainda bem porque, neste contexto, será o modo como iremos aplicar este dinheiro enquanto MEIO ou FIM que irá testar a qualidade do nosso lado de dentro que à partida nos *convida* – pelo menos enquanto houver fome no mundo! – a assumirmos *a austeridade voluntária neste antitemp(l)o de guerras podres e sem vergonha na cara* enquanto apelo à SOLIARIEDADE DE UM SOL FEITO (C)ORAÇÃO A TEMP(L)O INTEIRO A NASCER FINALMENTE DE TODOS PARA TODOS.

EDUCAR PARA VALORES UNIVERSAIS: EM CASA E NA ESCOLA

*Lourenço Xavier de Carvalho **

Introdução

Tem vindo a afirmar-se um lugar no discurso público, no qual os valores cívicos, os valores morais, a ética e a cidadania se revelam numa centralidade consensual para a sociedade portuguesa da actualidade.

Nesta linha de discussão pública, têm surgido confrontos de conceitos, ideias e projectos que merecem não só referência, como esclarecimento. Entre estas discussões surge a questão central – ‘haverá uma crise de valores na sociedade portuguesa?’, debatida em diversas instâncias, que até lugar teve, recentemente, em debate televisivo directo e no horário nobre de uma estação emissora portuguesa.

A resposta a esta pergunta, nada consensual e muito menos conclusiva, avizinha-se ser um eterno espaço de discórdia e divisão.

Eventualmente, esta insolubilidade não reside na diversidade de respostas à questão colocada, nem mesmo na força dos argumentos que cada parte defende com tanta veemência. Ela reside, tão simplesmente, na pergunta em si, e não nas respostas.

Em suma, a questão está mal colocada, perdoem-me os perguntadores. E a justificação desta posição encontra-se numa análise de conteúdo às respostas típicas àquela pergunta.

Se, paradigmaticamente apenas, dicotomizarmos as respostas, iremos verificar que de um lado encontramos um grupo que afirma que ‘sim, há uma crise de valores’, defendendo que as pessoas cada vez respeitam menos os seus semelhantes, que o abandono dos ‘bons costumes’ conduziu a nossa sociedade para um abismo moral, resultando numa crise juvenil consubstanciada nos consumos de droga, na gravidez adolescente, na criminalidade, etc..

Do outro lado, temos aqueles que afirmam que ‘não, não há crise de valores’, argumentando que, na realidade, o que alguém apelida de crise de valores é tão somente a emergência de novos valores, os valores da pós-modernidade, tão válidos como quaisquer outros valores até aqui assumidos como válidos.

* Sociólogo da Família. Investigador.

E depois, de forma a categorizarem-se mutuamente, os segundos apelidam os primeiros de ‘conservadores ideológicos’ e os primeiros apelidam os segundos (ou estes a si próprios?), de ‘liberais neutros’.

E após horas a fio de discussão e de questionamento da validade dos argumentos por cada parte utilizados, ninguém questiona a validade da própria pergunta. Agora pergunto eu, como poderemos responder se há ou não uma crise de valores, se não definirmos em primeiro lugar – Que valores?

Sabendo nós, pelo contributo das ciências sociais e humanas, que, independentemente da hegemonia de algumas representações sociais, as sociedades contemporâneas são caracterizadas por uma pluralidade de valores, como poderemos debater a crise de valores se não isolarmos, no mínimo, as tipologias de valores que queremos discutir? Isto porque, de facto, a pós-modernidade caracteriza-se por uma convivência, mais ou menos pacífica, de uma grande diversidade de crenças, valores, atitudes e comportamentos perante a vida e o *outro*.

Assim, nesta complexidade de valores não se pode afirmar que ‘os valores estão em crise’ porque esta afirmação é facilmente refutada pela evidência dos valores que não estão de todo em crise e que até estão em pleno desenvolvimento e «prosperidade»!

Valores universais: critérios e consenso – resposta a uma crise de valores

Perante isto, e uma vez que não ambiciono debater a crise ou prosperidade de valores em tal forma abstracta e desorientada, venho aqui arriscar, baseado nas preocupações sociais evidentes na diversidade da investigação social disponível, que aquilo que queremos perguntar é: ‘Haverá uma crise dos valores universalmente aceites como válidos para a conduta moral humana?’

Esta pergunta começa por circunscrever o seu objecto de discussão – os valores éticos que não são exclusivos dos tempos actuais, nem das sociedades ocidentais «civilizadas», nem mesmo propriedade de uma qualquer ideologia ou cultura. São aqueles valores que eram tão perseguidos pela antiguidade grega como são pelos portugueses de hoje e serão pelos nossos filhos e netos, aqueles que são tão válidos para o ‘conservador’ como para o ‘liberal’, para o político como para o religioso, para o Manuel da padaria como para o Sr. Professor Doutor cientista genético.

Estes valores têm sido adjectivados de formas variadas, consoante as tradições ou escolas dominantes em cada sociedade, ou até na fuga a «fantasmas» culturais que assombram algumas sociedades. São, portanto, chamados de valores éticos por uns, valores morais por outros, ou ainda valores cívicos. Eu chamo-lhes Valores Universais, pois transcendem as religiões, as culturas, as ideologias e a geografia.

De uma forma simples, podemos incluir aqui os valores como o **respeito** (por exemplo pela propriedade alheia), a **solicitude** (por exemplo esperada de um pai pelo seu filho), a **responsabilidade** (por exemplo de um funcionário no exercício da sua profissão), a **compaixão** (por exemplo pelos mais fracos ou desprotegidos), a **coerência** (entre o que se pensa e se faz), a **honestidade**, a **bondade**, entre muitos outros exemplos de valores que, quando incorporados, tornam-se virtudes de uma pessoa de carácter.

A característica central dos Valores Universais é que, transcendendo as fronteiras do religioso, ideológico e cultural, são confirmados pelo consenso alargado da população e das instituições. E este consenso tanto pode ser verificado pelo senso comum, como por instrumentos de auscultação científica.

De uma forma geral, aqueles são valores assumidos por todos enquanto bússolas da nossa consciência pessoal e social, orientando as nossas acções diárias, independentemente de serem mais ou menos explícitos nos nossos discursos em público.

Ainda antes de partir para o debate da Crise dos Valores Universais, há que dar ferramentas de definição do que é um Valor Universal, ou seja, há que pensar sobre os seus critérios ¹.

Por um lado, a universalidade de alguns valores morais ou éticos é garantida pelos testes filosóficos que nos remetem para quatro questões:

- É reversível? Ou seja, avaliar as atitudes e comportamentos próprios pelo impacto que teriam se fossem dirigidos a nós. É o caso do respeito pela propriedade alheia.
- É generalizável? Seria benéfico para o bem comum se todos assumissem e aplicassem esse valor?
- Produz consequências positivas? Traria benefícios objectivos para o indivíduo e para a sociedade?
- É reforçado pela consciência? Trata-se de algo que soa correcto tanto à intuição como à razão?

Também uma análise comparativa de diferentes culturas, mesmo do ponto de vista antropológico, poderá validar a ética universal. Princípios que podemos encontrar no Confucionismo, no Cristianismo, no Hinduísmo, no Islamismo, como nos provérbios populares: heranças tão simples como «não faças aos outros aquilo que não gostarias que te fizessem a ti», confirmam uma ética universal, comum a todas as culturas e tradições.

¹ Recorrendo a contributos de Devine, Seuk e Wilson, *Cultivating Heart and Character* (New York: 2001).

Por outro lado, o próprio consenso democrático que precede a definição de visões e missões organizacionais demonstra a prossecução de valores e normativos comuns, que beneficiam a pessoa, a organização e o tecido social, sendo outra fonte ou critério de validade de uma moral universal.

Neutralidade de valores:

uma breve visão sobre as recentes tendências na educação moral e ética

Facilmente confirmaremos que a maioria das instituições educativas tradicionais, e as mais marcantes na educação mundial, europeia e nacional, foram originalmente fundadas com objectivos mais alargados do que a simples transmissão de saberes e competências. É o caso da Universidade de Coimbra ou a de Harvard, inclusivamente, criadas com o cunho de organizações religiosas.

Foram instituições criadas para lançar as bases de uma cidadania sólida, baseada na transmissão do conhecimento, no ensino de padrões morais, responsabilidades sociais, em última análise, visando a preparação de bons cidadãos.

Contudo, em determinado momento, a educação operou um desvio nas suas estratégias básicas, promovendo novas missões para a educação, experimentando novas metodologias de aprendizagem e, de grande importância para a nossa conversa aqui, questionando a directividade valorativa da educação.

Este momento acima referido, variou segundo o contexto sócio-político das sociedades em causa, nomeadamente, as ocidentais que são aquelas com mais relevância para esta reflexão. O momento que nos Estados Unidos da América teve início nos anos 60, que se prolongou pelos anos 70 e deixou marcas visíveis ainda nos anos 80; eventualmente corresponderá ao momento vivido em Portugal no final dos anos 70, prolongando-se pelos anos 80 e deixando marcas ainda hoje muito identificáveis.

Sem espaço, nem paciência do leitor, para grandes dissecações histórico-educativas sobre a evolução da educação moral ocidental contemporânea, lembro apenas o início dos anos 60 nos EUA, contexto de uma forte contestação da moralidade tradicional e a (re)descoberta do individualismo e dos valores pessoais enquanto estruturantes da realização pessoal e social.

Sob grande influência e mediatização de perspectivas predominantemente da psicologia humanista, que sublinhava o individual em detrimento do social, bebendo da filosofia do Romantismo – originalmente proposta por Rousseau – onde as convenções sociais são artificiais e corruptoras, enfatizando os sentimentos pessoais e subjectivos em detrimento dos deveres e normas sociais; observa-se o surgimento de uma perspectiva de ‘neutralidade’ de valores morais e éticos.

Esta perspectiva da ‘neutralidade de valores’, decorrente do (i) impacto da psicologia humanista, aliada à consequente (ii) descredibilização da religião – que

ao contrário das tendências da época valoriza mais aquilo que está para além do próprio indivíduo – ao (iii) declínio da autoridade adulta – que representava para a juventude o rosto do tradicional, objecto de contestação; na crescente aceitação do (iv) pluralismo enquanto norma moral; e num contexto de grande (v) prosperidade económica: encontrou terreno fértil para o seu desenvolvimento hegemónico na sociedade americana com impactos decisivos em todo o mundo ocidental.

Após a introdução de Carl Rogers² dos princípios da terapia à educação, resultando numa reforma escolar, Simon e Raths³ aplicam as ideias do primeiro à educação moral, estabelecendo o que ficou na história da educação por perspectiva de ‘Clarificação de Valores’⁴.

Baseado numa neutralidade absoluta do está certo ou errado, bom ou mau, o processo baseava-se na valorização dos sentimentos e «quereres» dos estudantes, sendo estes a individualmente fazerem as opções éticas da sua vida, onde o professor passa a mero facilitador ou moderador da discussão, ignorando os costumes e a moralidade tradicional, diminuindo, conseqüentemente, a autoridade dos pais.

Sendo, de facto, uma metodologia muito apelativa pois cria um ambiente muito ‘democrático’ na sala de aula e agradando ao estudante a relação professor-aluno isenta de autoridade ou directividade, é porém, uma metodologia com grandes limitações, ampla e consensualmente desautorizada hoje em dia, tanto em termos teóricos como na prática educativa. Entre outros, foram alguns dos seus fundadores aqueles que a desautorizaram após uma década de implementação, é o caso de Rogers, Maslow ou Coulson.

De seguida, e muito a dever a Lawrence Kohlberg, a perspectiva do ‘Raciocínio Moral’ ou *Moral Reasoning*, constitui um avanço na educação moral, pois apesar de sobrevalorizar a racionalidade negligenciando a emoção e vontade, afirma uma certa hierarquia de valores subjacentes na sua análise do desenvolvimento moral.

Contudo, há que reconhecer que, apesar da desautorização progressiva à intromissão da terapia na educação moral, a verdade é que entre os anos 60 e o final dos anos 80, a educação ocidental foi fortemente influenciada por estas perspectivas ditas ‘neutras’, marcando, pelo menos, duas gerações de professores e educadores da nossa sociedade, que incorporaram pressupostos valorativos e normativos sobre a acção educativa, e também sobre a própria vivência em sociedade.

² Fundador da terapia centrada no paciente, não-directiva.

³ Ver Howe Simon e Kirchenbaum, *Values Clarification: a handbook of practical strategies for teachers and students* (New York: Hart, 1972) e Harmin Raths e Simon Howe, *Values and Teaching* (Columbus: Merrill, 1966).

⁴ Tradução de *Values Clarification*.

É precisamente neste contexto que ainda persevera hoje no nosso país, e não só, um ambiente que se diz ‘moralmente neutro’ e ‘tolerante perante a diferença de opiniões’, na convicção de que este pluralismo, o qual exclui valores universais, significa obrigatoriamente tolerância; de que falar de valores é falar de religião; e que assume a ‘neutralidade de valores’ enquanto norma. Estes são alguns dos equívocos da reflexão ética contemporânea, mas que não são mais do que um efeito de um processo complexo de evolução da educação ocidental dos últimos 50 anos.

Para concluir este capítulo, não farei melhor do que citar Kieran Egan quando diz:

«to believe that you can educate in a value-free environment is to believe that you can love non-emotionally»⁵.

Cultivar valores universais na família – o papel da cultura familiar

A instituição que se tem afirmado, transcendendo os tempos e os lugares na História, como a célula ou unidade básica da vivência humana é, sem dúvida, a família.

Muitas têm sido também as discussões sobre a legitimidade da afirmação da família enquanto a base das sociedades, ideia refutada por alguns como profundamente ideológica. Contudo, uma análise histórica, sociológica e antropológica, demonstra de facto, que a característica comum que encontraremos na esmagadora maioria das sociedades – desde as mais antigas às contemporâneas, das sociedades europeias às sociedades tribais africanas ou indígenas – é a organização dos indivíduos em estruturas familiares.

Como coloca Margaret Mead:

«As far back as our knowledge takes us, human beings have lived in families. We know of no period where this was not so. We know of no people who have succeeded for long in dissolving the family or displacing it... Again and again, in spite of proposals for change and actual experiments, human societies have reaffirmed their dependence on the family as the basic unit of human living – the family of father, mother and children»⁶.

Estas estruturas familiares, independentemente da sua diversidade, parecem estar fortemente ligadas a uma ordem natural da vida e do universo – o que fundamenta a sua universalidade – pois é a forma de as sociedades, com menor

⁵ Kieran Egan, *Educational Development* (New York: Oxford University Press, 1979).

⁶ Margaret Mead e Ken Heyman, *Family* (New York: Macmillan, 1965).

ou maior desenvolvimento científico, interpretarem e construirão as estruturas mais eficazes de sobrevivência e desenvolvimento. E neste raciocínio, a heterossexualidade e a parentalidade na complementaridade paternal e maternal, têm-se afirmado como as fórmulas que sobrevivem e estruturam as sociedades de todas as épocas.

Estas universalidade e imutabilidade estruturais da família estão, como referido, fortemente relacionadas com a sua característica mais fundamental – a família enquanto uma instituição natural. Ou seja, não é uma instituição resultante da cultura humana, mas sim uma instituição resultante dos princípios causais da vida. Daí que ela seja referida, nomeadamente pela socióloga Brigitte Berger, como «the culture-creating institution par excellence»⁷.

Numa análise mais atenta e aprofundada do que aquela possível de fazer aqui, constataremos que existem princípios que governam tanto o comportamento humano como o comportamento animal, mineral, vegetal e molecular – é o caso, entre outros, da Dualidade (homem/mulher, macho/fêmea, estame/pistilo, pólo positivo/pólo negativo), da Interação e dos Papéis Definidos para a criação e manutenção da vida, evolução e prosperidade. A família estende, portanto, estes princípios à vivência humana e social, segundo os quais é possível encontrar a estabilidade e a harmonia para a criação da vida, da cultura e da prosperidade pessoal e social.

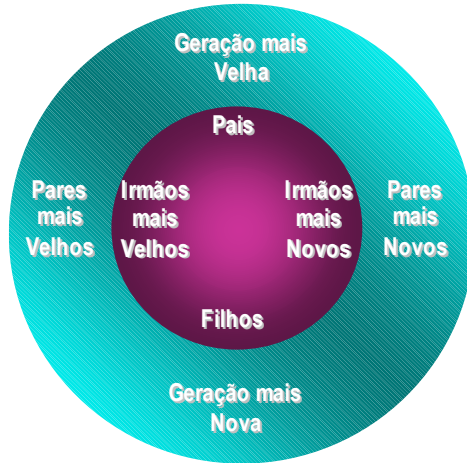
Desta forma, a família contém em si um grande potencial para descobrir e transmitir estes e outros princípios universais da vida e do comportamento humano. Assim, ela é o espaço de excelência de transmissão dos valores que funcionam como mapas de representação desses princípios universais e imutáveis. Estes valores serão tanto mais eficazes quanto maior for o rigor de correspondência às leis que governam a vida, conduzindo a uma Ética Universal construída de valores universais.

Este potencial da família reside no facto de que ela contém tipos de relacionamento que funcionam como um «campo de treinos» para os relacionamentos na sociedade. Estes tipos de relações familiares poderão ser caracterizados enquanto Esferas de Amor ou de Afectividades – as esferas do amor filial, fraternal, conjugal e parental.

Sem entrar em grandes detalhes sobre cada uma destas esferas de afectividades na família, é de referir para benefício do tema em exposição, que a primeira esfera, a do amor filial, é a fundação do desenvolvimento moral e ético e que se consubstancia em condutas orientadas por valores universais, como é o respeito e a disciplina. Esta esfera de relacionamento na família tem correspondência directa no campo das relações sociais e humanas, nomeadamente, nos comportamentos entre as gerações mais novas e as gerações mais velhas.

⁷ Brigitte Berger, «The Social Roots of Prosperity and Liberty», *Society* (Março-Abril 1998).

A família enquanto «campo de treinos» das relações sociais



© IEF/Fundação ELOS XXI

Da mesma forma que a esfera do amor filial é desenvolvida em resposta à esfera do amor parental, a esfera do amor fraternal é mediada e harmonizada pela parentalidade, construindo as bases éticas para as relações «fraternais» na sociedade, nomeadamente, nos relacionamentos intra-geracionais, ou seja, entre pares.

Por sua vez, as afectividades da esfera fraternal lançam as bases para as competências pessoais e relacionais exigidas à futura conjugalidade. Esta esfera do amor conjugal constitui-se assim como o elemento vital e reprodutor das outras três esferas de afectividade na família, pois ela permite a parentalidade, que por sua vez condiciona a esfera filial e a fraternal, concluindo um círculo – não fechado – mas em espiral contínua que liga todo o tecido social : indivíduo//família/comunidade/nação/mundo.

Esta ética familiar aqui descrita, enquanto preparação para uma ética tanto pessoal como social – uma vez que equipa os indivíduos que fazem parte da família com competências e aptidões pessoais e de carácter, que lhes serão também solicitadas enquanto membros da comunidade, do seu país e do mundo – constrói-se pela transmissão de valores das gerações mais velhas para as mais novas. E estes valores, não sendo unicamente, são centralmente aqueles universais de uma ética global.

A forma como eles são transmitidos e a sua complementaridade com outros valores que caracterizam heranças familiares ou mesmo valores adquiridos numa geração que estruturam a identidade da família e dos seus membros, constituem a Cultura Familiar específica de cada família. E é na criação, manutenção e desen-

volvimento desta cultura familiar que encontramos o local por excelência de desenvolvimento pessoal, relacional e social.

Apesar de ancorada em valores universais, a cultura familiar pode ser tão distinta entre as famílias quanto a imaginação nos permita, pois estes valores podem ser transmitidos tanto numa cultura familiar predominantemente musical, como desportiva, como literária, um misto de cada, ou nada disto. Porque, por exemplo, encontramos o 'pretexto' para a disciplina no aprender a tocar piano, para o respeito na relação com o mar, para a honestidade num simples jogo de bola, para a compaixão e solidariedade na participação em actividades comunitárias, etc., etc.

É, portanto, na convivência familiar, nos seus rituais específicos que vão desde a partilha de refeições, aos passeios familiares, à criação de uma missão familiar conjunta, até às relações com a vizinhança, que a cultura familiar se vai construindo, alicerçando o carácter de todos os seus membros e, consequentemente, garantindo um contributo para a sociedade.

Cultivar valores universais na escola – o papel da cultura escolar

Um dos fenómenos mais discutidos no âmbito da educação e do ensino é o Insucesso Escolar. Sem entrar nesta porta que nos levaria a muitas páginas de conversa, cabe aqui apenas levantar a questão dos constrangimentos à escola na sua missão de bem educar – entenda-se 'bem educar' como educar tanto para carreira profissional como para a cidadania e para valores.

O primeiro ponto a colocar em discussão é relativo às orientações básicas da educação. Se a educação se destina a pessoas, e as pessoas não são somente «seres profissionais», mas também «seres emocionais, familiares e comunitários», então a educação tem de ter em conta a **totalidade da pessoa**, educando nas dimensões das competências técnicas como nas competências relacionais, nas aptidões profissionalizantes como nas aptidões cívicas, nos valores tecnológicos como nos valores morais (universais).

Por outro lado, se a escola é um espaço de vivência e transmissão de valores, sejam eles quais forem, então ela não está imune aos valores e culturas que atingem o espaço escolar diariamente, sobretudo vindos dos ambientes familiares dos seus alunos, mas também dos professores – os quais também têm desempenhos pessoais e familiares, porque também são pessoas «totais».

E não estando a escola imune à fortíssima influência da educação transmitida no seio familiar, coloca-se de forma incontornável à discussão sobre o insucesso escolar, um outro – o ***Insucesso Familiar***.

Como poderá a escola garantir a educação que se deseja, se, por um lado, ela é muitas vezes um depósito de crianças e jovens sem os alicerces morais que

só a família pode fornecer, cabendo depois aos professores lidarem com uma matéria-prima tão difícil ou mesmo impossível de trabalhar – alunos que não têm a estabilidade emocional, a desenvoltura intelectual e até o desenvolvimento moral que seria de esperar? E como poderá a escola responder aos desafios educativos actuais se, por outro lado, também a escola é constituída por um corpo docente com os mesmos desafios éticos e morais, tanto pessoais como familiares, que os pais dos seus alunos enfrentam em casa e muitas vezes são derrotados?

O Insucesso Escolar e o *Insucesso Familiar* são, portanto, elementos de um ciclo fechado, de causa/efeito, difícil de quebrar, mas que terá de sê-lo.

Se, por um lado, a família terá de cumprir com a sua parte, nos moldes referidos no capítulo anterior, então a escola também tem o seu papel neste caminho ao objectivo final e comum.

Em primeiro lugar, e na base de todo o processo, é imperativo que a escola não caia no engano da neutralidade de valores. Ou seja, esclareça-se de uma vez por todas que se a neutralidade de valores existe, então será no reino mineral, vegetal e, talvez no animal! Onde existe cultura e processos de socialização, é impossível adoptar uma perspectiva neutral em relação a valores. Poderão assimilar-se, voluntária ou involuntariamente um ou outro quadro de valores e normativos sociais, mas nunca a neutralidade.

Portanto, à escola caberá escolher qual ou quais os valores que assume como orientadores da sua acção educativa, constituindo o seu quadro de valores éticos de base, normas e comportamentos esperados. Este quadro de valores deverá emergir do consenso democrático de toda a escola, respeitando as especificidades culturais, étnicas e características diversas da comunidade onde se insere. Poderá ainda definir esta ética escolar através da idealização conjunta e democrática das atitudes e comportamentos desejados para a vivência no espaço escolar, o que, para além da sala de aula, inclui os recreios, as salas de convívio, as cantinas, etc., pois todos são espaços de construção ética.

Este consenso democrático implica a participação de todos – dirigentes, professores mais antigos e professores estagiários, alunos de todas as idades, auxiliares e outros funcionários, mas também os pais ou encarregados de educação e mesmo representantes de instituições públicas locais.

O que isto significa então, é que a **Escola** deverá definir-se **enquanto Comunidade Moral**, desenhando a sua Visão e a sua Missão, tal como qualquer outra instituição ou organização humana.

Em segundo lugar, a escola deve acompanhar e ser acompanhada pelas famílias dos seus educandos. Aprendendo com os erros do passado, a escola poderá ajudar a própria família a educar bem, se não vejamos: a postura adoptada pelos professores com base na tese da «Clarificação de Valores» supra referida, condicionou as atitudes dos jovens em relação aos seus pais, desautorizando-os ao diminuir o papel das gerações mais velhas e dos valores ditos tradicionais.

Desta forma, e uma vez que o quadro de valores da escola advém de uma co-participação e uma co-responsabilidade entre a escola, a família e a comunidade, então a escola tem os instrumentos para apoiar os pais no seu papel de professores morais primordiais. Por outro lado, a escola pode, tal como o faz na generalidade, encetar comunicação regular com os pais, convidando-os a participar na vida da escola, assim como reportando evoluções dos seus alunos aos respectivos encarregados de educação – o que não significa telefonar apenas quando há problemas de aprendizagem ou de comportamento, mas também valorizar os relatórios de evoluções positivas dos alunos.

A escola pode ser, ainda na sua relação com a família, um dos principais dinamizadores de acções de formação parental, cedendo as suas instalações, utilizando os seus contactos académicos e comunitários para convidar conferencistas, no fundo, afirmando-se como um pivot do processo. Tal como faz todo o sentido que seja o elo de ligação com a comunidade, planeando actividades entre alunos, famílias e comunidade, onde acções de desporto, serviço e convívio são algumas das muitas hipóteses.

Perante uma multiplicidade de possibilidades práticas de apoio à família, não só na planificação da visão, missão e plano da escola enquanto comunidade moral, sobretudo as fases de implementação desse plano deverão fazer os pais participar, através do seu trabalho voluntário.

Em terceiro lugar, a própria vida interna da escola, nos seus diversos espaços de aprendizagem, deve ser um pretexto constante de educação para valores, ética e cidadania.

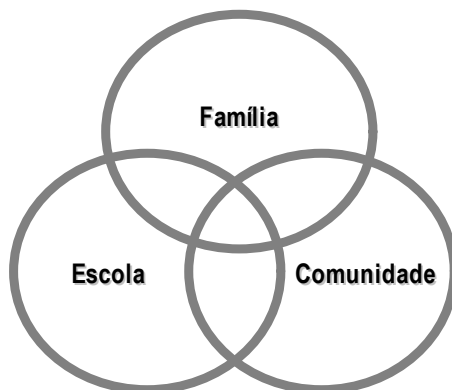
De entre os vários elementos, temos o professor, que precisando de readquirir o seu papel estruturante do carácter e da moralidade dos jovens, tem ao seu dispor alguns instrumentos de transmissão de valores ao longo da sua acção quotidiana.

Por um lado, ele deverá afirmar-se e ser afirmado por terceiros, nomeadamente na família, enquanto uma figura parental. Isto significa que, para além de professor, ele deve assumir a sua responsabilidade enquanto exemplo moral e enquanto mentor, tal como são os pais, comprometido com um quadro de valores, sendo uma autoridade moral, respeitando e amando os alunos como seus filhos.

Por outro lado, está ao alcance dos professores referir temas éticos ou morais ao longo do currículo oficial, na literatura, na filosofia, mas também nas ciências naturais. Também são inúmeras as oportunidades de orientar a reflexão moral dos alunos, mostrando-lhes as vantagens e desvantagens das opções possíveis, treinando-os assim nos processos de decisão moral.

Como se poderá constatar por esta breve referência aos instrumentos disponíveis na escola para a construção de uma ética escolar, a definição e a incorporação da cultura escolar é a base para uma acção consistente de educação para valores, onde o sucesso reside na correcta gestão do triângulo – Família, Escola e Comunidade.

Parceria na educação para valores



© IEF/Fundação ELOS XXI

Conclusão

Perante esta reflexão, a resposta à questão colocada inicialmente parece ser que, de facto, há uma crise de valores, mas daqueles universalmente aceites como imutavelmente válidos na grande diversidade das culturas, tradições e épocas humanas.

Vivemos tempos em que as tendências das últimas cinco décadas do pensamento moral, descritas neste texto, levaram a uma fase de questionamento de todas as heranças tradicionais, a processos experimentais de educação moral e cívica, que comprovam um desvio desses valores universais, e os seus efeitos são visíveis nos níveis de «infelicidade» pessoal e social, mesuráveis na grande diversidade de indicadores disponíveis e do conhecimento de todos.

Contudo, não menos óbvia é a exigência, por um lado, dos professores que se recusam a educar num ambiente normativamente indefinido e sem condições mínimas para o fazer; dos pais que sentem o seu bem mais precioso, os filhos, a escapar-lhes «das mãos» por falta de alicerces morais e por impotência na luta desleal contra as superiores influências dos media e dos grupos de amigos; assim como os empregadores, que acima de técnicos, precisam de pessoas de carácter, que tenham tido um percurso de assimilação e integração de uma ética pessoal e social que possam colocar ao serviço dos seus projectos profissionais.

Há uma crise dos valores universais sem dúvida mas, neste momento que vivemos, há também um crescente reconhecimento da sua utilidade e imprescindibilidade absoluta, que baseado na observação e experiência de um passado recente moralmente errante, alimenta a coragem para a restauração dos princípios que nos fazem melhores pais, melhores filhos, irmãos, colegas, patrões e cidadãos.

DESENVOLVIMENTO SOCIAL DA CRIANÇA: A FAMÍLIA COMO UNIDADE EDUCATIVA FUNDAMENTAL **

Maria de Fátima Perloiro *

O desenvolvimento social na criança corresponde à forma como a criança se relaciona com o mundo que a rodeia, com os seus pais e irmãos, com a família alargada, com os professores, os colegas a escola, os grupos, com a comunidade em geral e também consigo mesma.

A família e a escola são as duas estruturas fundamentais para iniciar a socialização da criança, pois é nelas que esta aprende, em primeiro lugar a exercer a liberdade e a ser feliz ao relacionar-se com os outros que a amam.

De facto, é no seio familiar que se desenvolve a socialização primária, assente na experiência emocional afectiva: *só se deseja o que verdadeiramente se ama e só se ama o que nos torna felizes*. Por isso é na família que definimos a nossa individualidade e nos transformamos mais facilmente em pessoas, ou seja, em sujeitos livres capazes de dar e receber amor. A família pode e deve ser auxiliada por outras estruturas, como a escola, onde a criança passa grande parte do seu tempo e onde portanto continua aquela aprendizagem, agora alargando a «estranhos» que progressivamente aprenderá a aceitar e a amar ou não, de tal modo que lhe permite ter uma postura construtiva face ao mundo.

De facto, uma pessoa com bom desenvolvimento afectivo é aquela que consegue de forma adequada, interpretar/compreender, exprimir e controlar as suas próprias emoções e as dos outros. Quando tal acontece essa pessoa será capaz de iniciar, manter e terminar (se for o caso) de forma saudável relações com os outros, sempre encarados como dignos de respeito, apesar das divergências que possam ter relativamente aos seus próprios critérios.

De forma a melhor compreender esta relação família-desenvolvimento social, caracterizar-se-ão alguns aspectos relacionados com a **família**, seguidos de aspectos relativos ao **desenvolvimento social** para finalmente fazer referência a algumas **formas concretas de intervenção** de que os pais ou outros educadores podem dispor.

* Psicóloga.

** Um agradecimento muito especial ao Prof. Eng.º Jorge Perloiro cuja partilha de ideias e experiência de vida muito enriqueceu a redacção deste texto.

1. A FAMÍLIA

A família pode ser definida como um sistema organizado, interdependente, regulado por um conjunto de regras e normas (Gerson, 1995)¹. Na família existem redes complexas de narrativas e de laços afectivos entre os seus diferentes membros. É à família que cabe a responsabilidade da educação dos filhos e ao assumi-la torna-se num eficaz mediador entre o indivíduo e a sociedade. A família pode e deve fazer as escolhas educativas para os seus filhos de forma a que os seus objectivos possam ser alcançados.

A estrutura e o funcionamento familiar facilitam a educação para o desenvolvimento social e emocional. Todas as famílias possuem uma estrutura geralmente composta por quatro sub-sistemas: sub-sistema conjugal, que engloba as relações do casal; sub-sistema parental, formado pelos pais em conjunto com os filhos, (refere-se à relação existente entre pais e filhos); sub-sistema fraternal, que se refere às relações existentes entre irmãos e sub-sistema da família alargada, que trata das relações da família nuclear com os avós, tios, primos e cunhados ou seja, a famílias de origem. Estes sub-sistemas influenciam-se entre si mas, para serem «saudáveis» devem ter fronteiras definidas. Por exemplo é desejável que numa família o sub-sistema parental seja de facto o pai e mãe, sem ingerências abusivas de filhos ou mesmo de avós. As crianças deverão ter uma ideia clara que existem assuntos que são «dos pais», outros que são «dos irmãos» e outros, ainda, que pertencem a «todos».

Quanto às responsabilidades educativas elas recaem obviamente e sobretudo no sub-sistema parental, ou seja no pai e na mãe. Por isso, a estabilidade da relação conjugal é muito importante para o bom desenvolvimento social dos filhos.

A família socorre-se da escola como estrutura de socialização secundária, mas não deve nunca «entregar» os seus filhos à escola à espera que esta os eduque. E porque razão é a família núcleo privilegiado de educação? Por diversas razões entre as quais se salientam as seguintes: (1) **a família é núcleo de afectos**, (2) **é espaço de relação um para um**, (3) **é modelo de vida** e (4) **é a maior criadora de identidade**.

A família como núcleo de afectos

Tal como já referimos, todas as famílias são redes complexas de laços afectivos. É na família que temos a certeza de ser amados por aquilo que somos e aprendemos a amar os outros. O clima afectivo familiar permite efectuar aprendizagens humanizadas que permitem às crianças aprender a Ser.

¹ R. Gerson (1995), «The Family Life Cycle: Phases Stages, and cuisés», in R. H. Mikesell; D.-D. Custerman e S. H. McDaniel, *Integrating Family Therapy*, Washington: APA.

É na família que se adquire a certeza de ser amado por aquilo que se é e se aprende a amar os outros. O clima afectivo familiar permite efectuar aprendizagens humanizadas que permitem às crianças ultrapassar o «para mim» e o «de mim» para o simples «eu», que se relaciona com o «outro» sem privilégios.

Naturalmente que as escolas também podem ser lugar de afecto, mas essa não é a sua função primeira, já que têm também de transmitir um vasto conjunto de conhecimentos.

Aliás, educar pressupõe a expressão permanente de amor, de compreensão, de comunicação e de partilha, sem esquecer a firmeza e exigência no que forem princípios fundamentais.

A família como espaço de relação de um para um

A família é também o espaço privilegiado de relação de um para um. Todos sabemos como gostamos de ser únicos e especiais nem que seja por um breve momento. É assim porque, de facto, cada pessoa é sempre, por natureza, única e especial. Educar é também promover a regulação das emoções e, como somos únicos esta regulação será diferente de criança para criança, implicando por isso uma adequação individual. Quantas coisas aprendemos ao colo dos nossos pais? Às vezes aquilo que não se aprende na carteira da escola aprende-se ao colo do pai ou da mãe que com todo o carinho explica, repete, e ajuda com amor infinito. Quantas valorizações positivas e elogios mesmo silenciosos passaram dos olhos dos nossos pais para os nossos? É assim nesta interacção tão dual e pessoal que aprendemos a gostar de nós mesmos, que ganhamos auto-estima e auto-confiança e que, conscientes das nossas capacidades e competências seremos mais capazes de as desenvolver.

A família como modelo de vida

É preciso que se tenha bem claro que a relação mais estruturante em cada família, é a relação entre pai e a mãe, relação que constitui para a criança o seu principal modelo. As intensas ameaças que nos dias de hoje comprometem a continuidade das relações conjugais deviam levar todos os membros da família a protegê-la e a sublinhar cada vez mais o seu valor fundamental. Por vezes no dia-a-dia das famílias a relação conjugal acaba preterida ou esquecida em benefício do tempo dedicado ao trabalho, aos filhos, aos amigos e a tarefas de gestão doméstica. No entanto, não deve ser esquecido que a totalidade dos projectos de família começaram por um projecto de casal, e que é o amor conjugal que contem em si o projecto de parentalidade.

Apostar na relação conjugal é portanto apostar na felicidade dos filhos.

O modelo que os filhos podem ter de amizade, amor, carinho, respeito, solidariedade emanam primeiro, da relação que lhes é dada observar nos seus pais. A melhor forma de educar será pois através do exemplo.

Em resumo o casal é a principal estrutura de suporte da família, nas suas vertentes material, emocional e espiritual, sendo por isso também o principal modelo dos valores orientadores da vida.

A família criadora de identidade

Por último, a família é ideal como «berço» educativo porque desenvolve o sentido de pertença. Todos nós temos necessidades de um sentimento de pertença, de saber que nos incluímos neste ou naquele grupo. É na família que primeiro desenvolvemos esta sensação de pertencer a algo e a alguém. Este sentimento de inclusão desenvolve-se fazendo a criança perceber que ela depende dos outros mas que os outros também dependem dela. Todas as crianças devem ser conduzidas a experimentar em família, a satisfação de serem responsáveis por alguém ou por algo e também por elas mesmas. Esta consciência permite que na família, se desenvolva a maturidade que, por sua vez desenvolve a responsabilidade.

A família promove, ainda que informalmente, aprendizagens globais, que por meras razões metodológicas, podem dividir-se nas seguintes áreas: **cognitiva** (desenvolvimento do discernimento, do pensamento, da linguagem, da curiosidade do gosto pela leitura e pelo estudo); **afectiva e social** (desenvolvimento da auto-estima, da auto-disciplina, do sentido da responsabilidade, da auto-afirmação e capacidade de resolução de problemas); **pessoal e espiritual** (aprendizagem do dar gratuitamente, da corresponsabilidade com o mundo em que se vive, aprendizagem da oração e de valores éticos tais como a verdade, o espírito de serviço e de justiça entre tantos outros).

2. O DESENVOLVIMENTO SOCIAL

O desenvolvimento social está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento emocional e afectivo.

O desenvolvimento social caracteriza-se por diversos tipos de competências que se podem observar quer no domínio intra-pessoal ao nível das emoções e dos afectos, quer no domínio inter-pessoal ao nível das relações que estabelecemos com outros.

Por exemplo no domínio intra-pessoal existirá um bom desenvolvimento pessoal quando uma criança tiver uma boa auto-estima, com sentimentos de valor próprio e de pertença a uma família, grupo, escola, etc. Essas crianças e jovens

tenderão a acreditar em si mesmos e na suas capacidade para atingir objectivos. No foro mais emocional conseguem acalmar-se a si mesmas sem explosões violentas e sem exibirem comportamentos negativos.

No domínio inter-pessoal, o desenvolvimento será bom quando a criança conseguir, estar atenta e compreender os sentimentos das outras pessoas. Essas crianças saberão esperar a sua vez e numa determinada fase serão mesmo capazes de adiar gratificações.

Educar para um desenvolvimento social positivo será ensinar as crianças a apreciar verdadeiramente o sentimento enriquecedor de se partilhar, brincar e de resolver problemas em conjunto com os outros, será ensiná-las a auto-afirmarem-se, e a defenderem-se escolhendo o que é certo.

Muitas crianças fazem este percurso de forma mais ou menos tranquila e espontânea, mas outras nem tanto. Quando não o fizerem, devemos estar atentos para que seja possível intervir tão breve quanto possível. E precisamente neste sentido, que se apontam algumas linhas orientadoras que podem ajudar a que as crianças desenvolvam boas competências sociais.

3. FORMAS DE INTERVENÇÃO: A FAMÍLIA E O DESENVOLVIMENTO SOCIAL

As notas que se seguem não pretendem de modo algum ser receitas a aplicar indiscriminadamente mas apenas constituir alguns aspectos orientadores que devem ser adaptados a cada estilo parental e a cada criança. Devemos recordar-nos que a maneira de ser de cada criança é sempre fruto de uma interacção complexa e permanente entre as suas características próprias genéticas e padrões de acção e o ambiente familiar, estilo educativo e restante meio social em que se insere. Um determinismo causal simples estará portanto longe de poder explicar o seu desenvolvimento social ou cognitivo.

Seguem-se então algumas propostas de intervenção centradas em 8 aspectos, a saber: **atenção; compreensão; apreciação/elogio; inclusão; validação; estruturação; modelagem e diversão.**

3.1. Atenção

Todas as crianças gostam de atenção, e na verdade, nós adultos não somos diferentes! Para as crianças atenção é amor, curiosamente para muitos adultos também.

Como sabemos, há crianças que solicitam mais atenção do que outras, da mesma forma que há crianças que solicitam mais comida do que outras. Para se dar atenção é preciso dar-se tempo em quantidade e em qualidade. Tempo de qualidade não pode ser tempo dado a correr e com pressa, porque se assim for,

atenção dada a uma criança não permitirá aceder ao que ela pensa e sente acerca de si e dos outros; às razões da sua alegria e da sua tristeza.

Saber ouvir é um dos elementos chave para dar atenção de qualidade, e consiste na capacidade de considerar profundamente o que a criança diz e pensa. Dar esta atenção a uma criança criará nela sentimentos de auto-valorização, pois a criança sentir-se-á merecedora do tempo dos pais². Os seus pequenos problemas, as suas pequenas «futilidades» são dignas da nossa atenção. Só há uma forma de ensinar alguém a não valorizar algumas coisas que de facto não a merecem – dando-lhe atenção, conversando com ela e explicando-lhe os porquês!

A criança por vezes não está logo acessível para falar é preciso conseguir abrir «a brecha», e isso, às vezes, leva tempo. É preciso criar o clima, o espaço de conforto relacional em que a criança sinta que é amada diga o que disser.

A desatenção será pois sempre a desvalorização da criança, e não deve ser esquecido que embora a criança mais velha solicite por vezes menor atenção tal facto não significa que não precise dela. Dar atenção não é dar mimos e não «estraga» a criança. Tal porém não significa que não se possa e deva ensinar a criança a esperar por um momento de atenção.

A atenção posta em prática:

Tempo, tempo, tempo! Para darmos atenção precisamos de tempo, esse bem tão escasso e precioso.

Afinal porque quisemos ser pais? A justificação das nossas ausências de atenção com a falta de «tempo», mascara alguma dificuldade de discernimento quanto aos principais objectivos de vida. Onde estamos nós, principais responsáveis pelos nossos filhos? Julgo que, hoje mais do que nunca, é preciso parar para pensar na forma como alocamos o nosso tempo. Quando não temos tempo natural para estar com os nossos filhos, temos que «inventá-lo», «forçá-lo» a existir... Há que dizê-lo de uma forma crua: as famílias precisam de adoptar medidas drásticas nesta matéria, têm de sacrificar para colher...

Uma forma de dar atenção é ouvir aquilo que alguém tem para dizer. Por vezes a nossa vida atarefada e apressada rouba-nos a disponibilidade interior para ouvir. É preciso parar e colocar a nossa atenção selectiva centrada naquilo que há de mais importante na nossa vida: os filhos. Os adultos podem tentar espelhar o que as crianças dizem, ou seja repetir em parte o que elas acabaram de lhes dizer. Esta atitude será para as crianças um sinal claro que estamos atentos e interes-

² Por exemplo, uma das regras de boa educação que muitos pais estimulam – cumprimentar sempre alguém que acaba de chegar – patenteia bem, embora de forma implícita, esta ideia de que dar atenção é dar importância e, por isso, atribuir valor a determinada pessoa.

sados: «Então hoje fizeste pinturas...», «Não te apetece ir à escola...», «Disseste que tinhas medo... então...».

Outra forma de dar atenção consistirá no iniciar uma conversa cujo tema se relacione com a criança, por exemplo fazendo perguntas ou comentando algo positivo acerca do que a criança fez ou disse: «Tenho pena que tenhas perdido o teu brinquedo...», «Eu sei que estás triste porque...», «Estou tão vaidoso por já andares de bicicleta sem rodinhas...», «Eu gosto tanto quando és querido para a tua irmã...», «O que fizeste hoje na escola?».

Dar atenção brincando é também algo importante. De facto, a maioria das crianças e jovens que acompanho em consultas de psicologia, quando questionadas sobre o que mais gostam de fazer em casa com os pais, respondem: brincar! (voltaremos no ponto 3.8. a falar novamente sobre este tema).

3.2. Compreensão

Todas as crianças têm uma enorme necessidade da presença dos pais, não por escolha deliberada, mas por instinto. Os pais são conforto, segurança, confiança, prazer e amor, por isso eles nos «querem» tanto. No meio de um conflito com os filhos, antes de gritarmos e explodirmos, pensemos que eles precisam de nós, até nos confrontos e para lhes ensinar como se resolve um diferendo!

Compreensão é empatia, e passa pela tentativa de ver o mundo e as situações pelos olhos das crianças. Todas as crianças são únicas, por isso, tentar ver pelos olhos de cada uma delas será inevitavelmente um processo difícil e trabalhoso.

Antes de querer influenciar ou aconselhar uma criança, será necessário compreendê-la. Sem compreender a razão porque uma criança fez algo, podemos estar esgrimir ao vento... Compreender a criança contribuirá para que ela nunca se sinta emocionalmente sozinha, pois em qualquer circunstância ela sabe que poderá ir para aquele colo, onde será sempre amada. Quando a criança faz algo mal, é preciso que desenvolva uma vergonha saudável e não nunca uma vergonha tóxica. A vergonha tóxica cultiva-se através da veiculação da mensagem que a criança foi má em vez de que as suas acções, essas sim, foram más.

Só aquela criança que sabe que terá sempre compreensão, conseguirá comunicar verdadeira e honestamente com os pais.

A compreensão posta em prática:

Uma criança só pode desenvolver nas suas relações sociais capacidades de compreensão face aos outros se tiver sido ela mesma compreendida.

Alguém que nos compreende é sempre alguém que cria um clima de confiança, que está lá quando é preciso, que cumpre as promessas que faz, que chora connosco e que ao tentar entender-nos também nos conta coisas sobre si mesmo.

Num conflito os pais devem ouvir a criança, devem falar de si mesmos quando eram pequenos. Devem abrir-se e contar o que fizeram, o que pensaram e o que sentiram, numa frase devem «calçar os sapatinhos dele ou dela», ou seja coloquem-se no lugar da criança.

Um adulto compreensivo não é equivalente a um adulto permissivo, pois é preciso ser-se firme e consistente e é possível disciplinar com amor (este aspecto será desenvolvido no tema 6 sobre a estruturação).

3.3. Apreciação/Elogio

A apreciação e o elogio são os grandes pilares do desenvolvimento da auto-estima, do sentimento de auto-eficácia e da modelação de atitudes.

O auto-conceito forma-se através da percepção que a criança tem das emoções que os pais têm relativamente a ela. É preciso, de vez em quando, dizer que sentimentos temos e demonstrar esses mesmos sentimentos. Se não o fizermos a criança pode começar a duvidar do seu valor e dos nosso afecto em relação a ela.

De facto, o elogio é provavelmente o melhor reforço social pois quando um comportamento é valorizado ele tenderá a ser mantido, tendo em conta que a criança a partir dos 3 anos gosta de agradar aos adultos.

Comunicar elogiando ou apreciando é comunicar pela positiva. Por isso, os pais não podem e não devem reduzir as suas interações apenas a correcções e reparos sobre o que está mal. Não admira que os modelos educativos de algumas gerações que nos antecederam em que era suposto as crianças brincarem ao longe, sem «aborrecer» muito nem fazerem «ondas», reduzissem as interações com as crianças aos momentos em que cometiam asneiras ou que faziam barulho. Hoje porém, a imagem do pai castigador, punitivo e que só aparece para falar de problemas, para pôr na ordem e para castigar é quase sempre fruto do seu afastamento da vida familiar.

Mesmo quando se corrige uma criança isso deve ser feito com formas positivas de linguagem de modo a introduzir alternativas de pensamento e de acção. Dizer só o que não se deve fazer, é susceptível de sugerir ideias que não interessam! Se, pelo contrário, dissermos o que esperamos que as crianças façam estaremos a introduzir ideias positivas de acção.

Em resumo, «o elogio é, como sabemos, uma verbalização positiva que chama a atenção para as coisas correctas e agradáveis que a criança ou jovem fez ou para as qualidades que tem. É um acolhimento entusiasmado do seu comportamento verbal ou não verbal, das suas atitudes e mudanças, da sua forma de ser. É um ânimo e uma chamada de atenção sobre o correcto e o bom. Usado com precaução e realismo o elogio pode operar milagres educativos» (Marujo, Neto e Perloiro, 1998)³.

³ In *A Família e o sucesso escolar*, Editorial Presença.

O elogio e apreciação postos em prática:

Os adultos devem estabelecer um fluxo consistente de apreciação sincera e justificada. Se elogiarmos indiscriminadamente não estaremos a ser sinceros e as crianças percebem-nos com muita facilidade.

A apreciação deve ser feita relativamente ao que a criança é na realidade e às suas aptidões naturais e não apenas àquilo em que desejamos elas se tornem, pois corremos o risco de transmitir a ideia de que nunca nada estará suficientemente bem.

O esforço e o empenho também devem ser valorizados, *«Parabéns por teres estudado mais desta vez, embora a nota não tenha sido tão boa como esperavas.»*, *«Não ganbaste mas fizeste no teu melhor, estou muito feliz por ti...»*.

Há ainda que elogiar comportamentos distintos. Não devemos centrar-nos exclusivamente numa área pois uma criança pode não ser excelente no seu desempenho escolar, mas pode por exemplo, ser óptima nas relações sociais com os seus amigos.

Quando os pais quiserem ser modelo, não podem esquecer-se que ao apreciarem os outros à frente dos seus filhos, estão através do seu comportamento deverão ensinar a criança a centrar-se naquilo que é positivo, que funciona e que está bem, libertando-a de um quadro de pensamento e acção centrado na negatividade. Desta forma, a criança desenvolve também uma correcta capacidade de auto-apreciação.

3.4. Inclusão

Todos nós temos necessidades de pertença, de saber que nos incluímos neste ou naquele grupo. Somos de um país, de uma cidade, de uma família ou de uma determinada escola. Isto cria a nossa identidade. Compreender e aplicar o conceito de inclusão é parte integral do desenvolvimento social das nossas crianças como futuros adultos felizes.

Este sentimento de inclusão desenvolve-se fazendo a criança perceber que ela depende dos outros mas que os outros também dependem dela. Este sentimento de saudável dependência dos outros é uma lição muito saudável! É um *kit* de sobrevivência! Todas as crianças devem ser conduzidas a experimentar a satisfação de serem responsáveis por alguém ou por algo a começar por si mesmas. Devem também aprender que a vida, vivida de uma forma honrada, significa esforço e não apenas esforço alheio. Esta consciência desenvolve a maturidade das crianças e dá-lhe sentido das responsabilidades próprias. Curiosamente como a melhor forma de aprender é ensinando, os adultos desenvolvem também em si essa consciência e daí que, ser ou mãe, seja uma das formas de amadurecimento humano.

Quando as crianças percebem a sua ligação e pertença a uma família, escola ou grupo, percebem também a sua responsabilidade face aos mesmos.

A inclusão posta em prática:

Para desenvolver na criança o sentido de pertença é necessário ajudá-la primeiro a construir a sua própria identidade. A família pode contribuir de formas muito diversas dependendo da idade das crianças.

A utilização do álbum de família é uma actividade com enormes potencialidades e de efeitos muito benéficos. Mostrar o álbum de fotografias, conversar sobre todas as pessoas e situações, mostrar aos seus filhos como eram em pequenos, o que gostavam e o que não gostavam, dá-lhe a percepção do lugar e meio onde nasceram, de quem estava com eles nesse momento, e de como foram desejados e amados⁴.

Outras sugestões passam por actividades lúdicas como jogos de *roll-paying* em que se trocam papéis e o filho faz de pai a filha faz de mãe, etc., de modo que a família conheça as representações que cada um faz dos outros. Com os mais pequenos podem, inclusive, usar-se espelhos e pedir-lhes que eles se descrevam.

É imprescindível o envolvimento das crianças na vida da família, que pode ir desde o pedido de ajuda/apoio físico ou emocional (ajuda para arrumar, pegar em algo pesado, ajuda para descansar, para alegrar, para confortar,...) até à atribuição de pequenas responsabilidades domésticas e participação na realização de tradições familiares.

3.5. Validação

Validar significa atribuir valor e significado a alguma coisa. Todos gostamos que aquilo que fazemos e dizemos seja validado porque isso justifica a nossos olhos o trabalho, esforço e empenho que pusemos nessas acções. As crianças também precisam de validação, principalmente dos seus sentimentos. É preciso valorizar as suas emoções positivas ou negativas, estar alegre é bom mas estar triste também é muito importante pois significa que elas são sensíveis e são pessoas!

Uma criança sociável e aberta à experiência lida bem com os seus sentimentos e por isso tem mais facilidade em articular com os outros esses sentimentos e emoções.

Os nossos filhos precisam que os seus sentimentos sejam validados de forma a que possam aprender a expressar-se através de toda a gama de emoções e de modo apropriado. Uma criança que «explode» pode ser pouco desejável, mas para os pais, ter uma criança emocionalmente anestesiada será algo que também os deve preocupar!

⁴ Esta actividade é por exemplo, muito útil quando nasce um irmão ou irmã. Pequenos ciúmes pela atenção prestada ao recém-chegado podem desvanecer-se quando a criança mais velha perceber que também ela foi alvo das mesmas atenções, cuidados e carinhos.

A validação das emoções acontece quando nos tornamos o espelho que dá resposta a uma reacção emocional da criança. É possível enviarmos mensagens tão variadas como: *«tens razão para chorar»*, *«estou contente por estares contente»*, *«modera o teu tom de voz»*. A criança aprenderá pouco a pouco aquilo que se chama «auto-regulação emocional».

A validação começa com a empatia, ou seja com o partilhar das emoções com outra pessoa.

A emoção mais difícil de validar é a ira ou a fúria, em geral resultante de uma contrariedade, ofensa ou agressão. De facto as crianças não podem ter tudo o que querem, mas a sua raiva ou fúria pode também ser valorizada. De facto, sem zanga, sem agressividade ou revolta a criança pode tornar-se apática, ao ponto de ser o «capacho» dos outros, o «bombo da festa», o fazedor de favores, que não se impõe face a nada.

Por isso, em última instância é preciso saber validar o «não» das crianças, pois desejamos que um dia mais tarde elas saibam dizer «não» em circunstâncias difíceis.

A validação posta em prática:

Todos temos tendência para validar exclusivamente emoções positivas fazendo quase exclusivamente comentários positivos quando a criança está alegre, feliz ou entusiasmada. No entanto, as emoções negativas têm também um papel central na nossa vida. Por exemplo, a raiva é a emoção que protege a nossa dignidade, a tristeza e choro ajudam a fazer lutos e a mostrar compaixão pelos outros, o medo protege-nos do perigo e a vergonha (saudável) é a base da consciência.

É pois importante que, em família, se validem diversas emoções: *«Estou a ver que estás preocupado, o que se passa?»* *«Já percebi que estás triste...»*, *«Às vezes é normal ficarmos tristes...»*, *«Também tenho pena que estejas doente...»*.

A educação emocional também é necessária e pode fazer-se utilizando jogos de emoções, mímicas, faces, representação de estados emocionais, e iniciando histórias de alguém que estava triste, zangado ou contente pedindo às crianças que as completem.

Para desenvolver a auto-regulação emocional, podem fazer-se jogos em que se convidam as crianças a usar um tom de voz alto e depois baixo, alegre e depois triste. Jogos em que é possível «mandar» no corpo deles, por exemplo os pais e outros educadores podem mostrar às crianças que têm controlo sobre si mesmas, pedindo-lhes para saltar, para gritar, para falar em sussurro, para bater palmas... Nestas situações as crianças aprendem que se quiserem podem controlar-se e escolher o comportamento mais adequado a uma dada situação.

Os adultos devem ser claros quanto aos seus sentimentos. «*A mãe está tão contente, tão orgulhosa*», «*O pai está tão feliz, tão triste... porque...*». A ambiguidade de sentimentos é algo que mesmo os adultos têm dificuldade de gerir, imaginemos pois as dificuldades acrescidas para as crianças.

Cruzando a modelagem com validação será benéfico que as crianças presenciem o mais possível demonstração de afectos positivos entre os membros da família (pai e mãe, pais com filhos, entre irmãos, etc.).

3.6. Estruturação (autonomia e limites)

Estabelecer limites e educar para a autonomia promove a estruturação da criança. As crianças precisam de estruturação para poderem construir-se a partir daí. A estrutura e a rotina transmitem também à criança um sentimento de segurança interna. Por isso crianças que crescem em ambientes emocionalmente estáveis tendem a tornar-se adultos emocionalmente estáveis.

Uma criança que aprende o equilíbrio entre a autonomia e os seus limites conseguirá, em geral, uma boa segurança emocional. É natural que a criança lute pela sua autonomia, pois isso é sinal que deseja algo e que quer projectar-se no futuro através de uma acção, embora para os pais seja mais confortável não ter que resistir! A criança só aprenderá a nadar se a deixarmos experimentar sozinha, sem ajuda, embora com supervisão discreta. A criança ultra-obediente, por vezes vista como modelo desejável e espelho de «boa-educação», deixa no entanto muitas reservas quanto às suas aptidões sociais, nomeadamente da sua capacidade de resolução de problemas, ou seja, da sua capacidade reflexiva e crítica.

A estruturação posta em prática:

O aspecto mais importante a pôr em prática é tentar desenvolver na família um ambiente de estabilidade emocional, onde se possam viver saudavelmente os altos e baixos do carrossel emocional que é a vida! Assim, e dentro do possível, a família deve ser um meio previsível, com estrutura e constância – para que crianças e jovens saibam o que deles se espera e o que acontecerá se cumprirem ou não cumprirem as regras pré-estabelecidas.

De facto é muito importante saber disciplinar... mas com amor. Mas o que é disciplinar com amor? É ensinar às crianças e jovens sem as desrespeitar nem violentar, quais os limites para o seu comportamento. É estabelecer regras e consequências negativas – sempre que possível negociadas – e ser docemente firme na sua aplicação e cumprimento. Quando falamos de consequências negativas estamos a falar de castigos (como o não poder sair ao fim-de-semana com os

amigos, não ver o programa preferido na TV, ir para a cama mais cedo, não ir jogar lá para fora). É também definir cooperativamente as consequências positivas pelo cumprimento (ir ao cinema, alugar um vídeo). Os pais têm o dever de orientar e guiar os seus filhos no que é certo ou errado, social ou familiarmente aceite ou não aceite, e as consequências são uma das formas de ensinar a valorar o comportamento (Marujo, Neto e Perloiro, 1998).

Será conveniente adoptar um modelo educativo intermédio (com autoridade) nem demasiado permissivo nem demasiado rígido do tipo autoritário. Por exemplo uma das características deste estilo parental mais desejável – com autoridade –, traduz-se no estabelecimento de limites saudáveis, com fronteiras físicas e psicológicas flexíveis; numa comunicação aberta e interessada na opinião dos filhos, e numa aceitação do aceitável... decidindo em conjunto quando tal for possível.

Usar metáforas⁵, ou imagens é extremamente útil pois são em geral mais acessíveis à criança para a compreensão da autonomia e dos limites. Contar um caso e perguntar o que elas acham que os pais do outro menino ou menina deviam fazer, e porquê, é também uma estratégia que permite desenvolver a estruturação.

Por último, como a maior parte das nossas interações familiares assentam na comunicação será importante que se tenha atenção ao tipo de discurso utilizado! É importante evitar desqualificações, generalizações e culpabilizações (e.g. *«Mas que raio de problema tens tu?; Não suporto este miúdo! És estúpido ou quê?; Não vale a pena, não vais entender nunca...; Fazes tudo mal...; Mas que mal fiz eu para aturar isto...?; Isso é uma parvoíce, uma mariquice...»*).

Podemos sempre optar por dizer: *«Adoro-te, mas isso não posso deixar que tu faças isto de modo nenhum... «Já vi que estás descontrolado, o que se passa?, Estou muito cansada, por favor peço-te que te acalmes...; Desta vez as coisas não correram lá muito bem...»; «Magoaste imenso o teu irmão, fico tão triste, como achas que ele se está a sentir?»*.

Estas são apenas algumas pequenas sugestões práticas para o desenvolvimento da autonomia, e para dar consciência das regras e limites, tão importantes no desenvolvimento social.

⁵ Na minha prática clínica tenho testado a eficácia de algumas metáforas, que aqui deixo como possível recurso: (1) A **metáfora da planta pequenina** que para crescer direita deve ter uma «guia» ou estaca ao lado. A estaca não abafa, deixa crescer, mas orienta. Um dia quando a planta estiver com o tronco já forte e aguentar o vento e as tempestades a estaca pode ser retirada... (2) A **metáfora do surf**. Fazer surf é muito bom mas tem riscos, às vezes é bom ter alguém na praia que nos avisa de alguma onda maior que nos pode pôr em risco. Acontece que na praia (os pais!) vêm melhor do que quem está dentro de água...

3.7. Modelagem

A modelagem, como o próprio nome indica, está relacionada com um processo de aprendizagem. A criança aprende através de um modelo que ela observa. Este tipo de aprendizagem também é denominada por aprendizagem vicariante. A criança aprende através da observação de outros que têm determinado comportamento ou que são reforçados por algo.

A modelagem está relacionada com a teoria da aprendizagem social desenvolvida por Albert Bandura, e presta particular atenção não só a recompensas e punições directas que os indivíduos em geral recebem, mas também a recompensas e punições que os modelos – indivíduos que fornecem um guia para o comportamento apropriado – recebem pelo seu comportamento. Durante os primeiros anos de vida os principais modelos são os pais, os irmãos os avós e os professores.

Segundo a teoria da aprendizagem social, as pessoas observam o comportamento de modelos e as consequências subsequentes do comportamento. Se as consequências forem positivas, é provável que o comportamento seja imitado no futuro quando os observadores se encontrarem eles próprios em situações semelhantes.

A formulação básica da teoria da aprendizagem observacional recebeu um vasto suporte de investigação. Por exemplo, crianças em idade pré-escolar que observaram um adulto a comportar-se de forma agressiva, revelam elas próprias o mesmo comportamento se tiverem estado previamente zangadas (Bandura, Ross e Ross, 1963a, 1963b)⁶. De facto, a melhor forma de ensinar é através do exemplo, como lembra o ditado *«faz o que eu faço, não faças o que eu digo...»*, ou ainda como costuma recordar o Padre Alberto Brito, S.J.: «as crianças não obedecem, as crianças imitam!».

O conhecimento de uma criança desenvolve-se através das interacções formais e informais com as pessoas que lhe são mais próximas: pais; avós; amigos e professores, que lhe fornecem informações características de uma determinada cultura (Vigotsky, 1978)⁷.

Para as crianças, a relação mais importante em cada família é relação entre os pais e é sobretudo esta que lhes serve de modelo. Apostar na relação conjugal, é portanto apostar na felicidade dos filhos. O modelo que as crianças podem ter de amizade, amor, carinho, respeito e solidariedade emanam primordialmente, da relação que lhes é dada observar nos seus pais.

⁶ A. Bandura, D. Ross e S. A. Ross (1963a), «Imitation of film-mediated aggressive models», *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, pp. 3-11. A. Bandura, D. Ross e S. A. Ross (1963b), «Vicarious reinforcement and imitative learning», *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, pp. 601-607.

⁷ L. S. Vygotsky (1978), *Mind in society: The development of higher mental processes*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

A modelagem posta em prática:

Pelo que atrás foi exposto é possível constatar o intenso poder educativo associado à observação dos pais, e dos adultos em geral, como modelos.

A primeira sugestão de aplicação prática da modelagem consiste num convite à introspecção individual e partilhada, sobre a forma como cada membro do casal é modelo para os filhos, porquê e em quê. Que tipo de modelo são os pais? De paz e tranquilidade ou de inquietação e nervosismo? Modelo de paciência ou de impaciência? De alegria ou de tristeza? De disponibilidade ou de falta de tempo? Modelo de solidariedade ou de egocentrismo?

A modelagem ocorre também de forma não intencional, por isso é absolutamente necessário que os responsáveis familiares estejam conscientes do modelo de vida (e dos valores) que estão permanentemente a transmitir aos seus filhos.

Se é verdade que na escola se podem fazer diversas aprendizagens, a dos afectos fica quase exclusivamente à responsabilidade familiar. Assim, a segunda sugestão relaciona-se com a importância de modelar junto das crianças afectos sinceros e ternos, ensinar os filhos a reagir a uma situação, falar sobre os heróis deles, perceber o que mais apreciam neles.

Nos tempos que correm é também de extrema importância que a família reflecta sobre quem são os outros modelos na vida dos seus filhos.

3.8. Diversão

Brincar é uma das melhores coisas da vida, quando se brinca o tempo flui. Desejamos estar onde nos sentimos bem, e brincar faz-nos sentir bem. Através do brincar proporcionamos às crianças e a nós mesmos momentos de intenso bem-estar. Estar bem disposto, divertido, alegre em conjunto com aqueles que amamos é uma experiência de crescimento humano!

Brincar não é só com os pares e na escola, também é na família. Brincar é o veículo das aprendizagens mais significativas da criança, por exemplo a interacção social.

É esta capacidade de interacção social que permitirá à criança interpretar o significado do comportamento dos outros e desenvolverá a capacidade de resposta adequada. Através da brincadeira, elas aprendem a ter a perspectiva dos outros e a inferir os pensamentos e sentimentos dos outros, mesmo quando estes não estão a ser expressos directamente.

Brincar permite uma entrada total no mundo da criança. Será conveniente ler histórias, brincar às bonecas, aos polícias, fazer teatros, jogar às escondidas ou ao faz de conta. Esta última actividade é uma brincadeira que permite aceder às verdadeiras emoções e sentimentos das crianças.

Em resumo, brincar legitima uma igualdade no plano relacional entre a criança e o adulto, desenvolve o acesso ao simbólico e permite um divertimento mútuo, daí a sua riqueza.

4. CONCLUSÃO

Depois desta abordagem detalhada sobre a forma como a família pode contribuir para um desenvolvimento social positivo das crianças e jovens, restam-nos apenas alguns comentários conclusivos.

Educar é um desafio familiar diário que passa pela expressão permanente de amor, compreensão, comunicação e partilha, sempre com exigência e firmeza naquilo que os pais entendam ser os valores fundamentais. Devemos ter uma atitude otimista, e partir com a certeza de que fizemos bem até hoje para que esta nos dê forças para continuar com empenho neste desafio que é educar alguém. A tarefa de educar é sempre mais fácil e eficaz quando alimentada pela esperança de que se pode ser sempre melhor.

Decerto existirão sempre inseguranças, mas confiar em nós mesmos e nas crianças e jovens que fazem parte da nossa vida, dar-lhes o nosso amor incondicional, partilhar com eles emoções serão sempre grandes pontos de apoio.

Educar para o desenvolvimento social é educar para as relações com outros, e como o amor só existe «em relação», o desenvolvimento social é, em, última instância educar para o amor no sentido lato da palavra.

A família é um dos bens mais preciosos que qualquer sociedade tem, a educação de uma nação começa na educação familiar. A família empenhada no desenvolvimento social das crianças e dos jovens, estará decerto a contribuir para a sua sólida formação humana facilitando assim a educação para a fidelidade à comunidade, para a esperança no futuro e para a caridade aos irmãos.

1. Introdução

Os tempos que vivemos hoje caracterizam-se, sem dúvida, por uma contínua mudança das coisas, consequência de transformações sociais resultantes do progresso científico, da valorização dos direitos humanos, da melhoria geral do bem-estar, entre outros factores. Esta circunstância tem vindo a preocupar quem olha para a educação como o pilar básico da construção de qualquer sociedade.

A segunda metade do século XX foi pródiga em alterações sociais que se repercutiram, de modo acentuado, na organização das famílias e das escolas, instituições basicamente responsáveis pela transmissão de valores e de saberes. As profundas transformações que actualmente se verificam nas comunidades educativas não são nem conjunturais nem superficiais, bem pelo contrário, elas são paradigmáticas e significam uma mudança radical nos modos de educar e de transmitir o saber no futuro.

No momento actual, portanto, os educadores são chamados à tarefa de contribuir de forma especial para o estabelecimento de um humanismo cristão contemporâneo, que forçosamente incluirá o humanismo social.

O conceito de **EDUCAR**, passando embora por muitas e diversas vias, traduz-se sempre, indubitavelmente, na ideia de que o fim último da educação é ajudar cada criança a construir-se como pessoa, a ser capaz de vir a intervir na sociedade contribuindo para a sua transformação no sentido de uma maior humanização ou, o que é o mesmo, contribuindo para criar uma sociedade onde haja maior justiça e amor fraterno.

A acção de educar é, pois, uma tarefa inequivocamente humana e, como o refere F. Torralba¹, professor universitário e especialista em estudos sobre o sentido da vida na nossa sociedade, «... é uma das formas mais dignas de exercer o ofício de ser homem e de ser mulher».

* Professora de Biologia.

¹ F. Torralba Roselló (2001), *Rostro y sentido de la acción educativa*, Ed. Cast.: Barcelona.

Ao encararmos o processo educativo, torna-se evidente que é possível estabelecer uma analogia entre a tarefa educativa e a de edificação de alguma coisa: *edificar* é construir uma estrutura qualquer a partir de elementos cuja natureza é preciso conhecer para que a edificação preencha os objectivos que para ela foram apontados; e *educar* é ajudar a construir por dentro seres humanos, pelo que é preciso tentar conhecer as características próprias de cada um para as fazer desabrochar, global e integradamente, de modo a que o ser humano se torne verdadeiramente pessoa.

Assim, a educação não pode reduzir-se à formação de pessoas obedientes e cumpridoras, meras conhecedoras de programas escolares, mas antes deve ter em conta os dons de cada um para permitir que floresçam para si próprio, para os outros e com os outros, num espírito de verdadeiro humanismo cristão.

Só dando realidade às potencialidades de cada pessoa é possível completarmos-nos como Humanidade, inovar e criar um mundo melhor.

Uma criança que está em crescimento vai mostrando, ao longo do seu percurso, alterações importantes tanto a nível bio-psicológico como a nível social pelo que, para que a educação tenha verdadeiro sucesso é necessário que se processe de modo a conseguir a realização, global e harmónica, de todos os dons e capacidades da pessoa, em cada momento da sua existência.

É com o nosso testemunho, o nosso exemplo, que proporcionaremos à criança condições para descobrir os seus próprios valores, para desenvolver as suas capacidades, e para se sentir estimulada a ser sempre o melhor que puder ser. Na realidade, os vectores que servem de farol orientador para o desenvolvimento de cada criança e para a sua transformação em adulto capaz de participar activamente na sociedade onde se insere, mergulham profundamente na família e na escola.

Se é verdade que da criança nasce o homem, como da aurora nasce o dia pleno, então procuremos fornecer todas as condições para que este dia seja radioso, cheio de luz e calor para aquecer os corações, para criar novas paisagens, para em suma, mostrar a vida em toda a sua plenitude.

2. A Família

Sendo a família o ambiente básico envolvente de todo o ser humano, onde nasce, inicia o seu crescimento e dá os primeiros passos como pessoa, ela tem um papel decisivo na conformação da personalidade e na sua socialização inicial.

De facto, é no «ninho» familiar que se formam as bases que possibilitam o posterior desenvolvimento das competências intelectuais (conhecimentos),

emocionais (afectivas) e sociais (viver com os outros), todas elas igualmente essenciais ao bom desempenho da pessoa, seja ela criança, jovem ou adulto.

Devido às exigências da sociedade actual, na família ambos os progenitores partilham, colaborativamente, as responsabilidades na área da educação, facto que é bem diverso do que se verificava na sociedade tradicional, onde a função educativa era levada a cabo fundamentalmente pela mulher.

Mas a acção educativa da família não fica limitada às primeiras fases do desenvolvimento, ela permanece muito para além destes tempos do começo. Por isso, pode considerar-se a família como a sede privilegiada para a educação, e em especial para a educação de valores, o que implica que é a ela que cabe, em primeiro lugar, a responsabilidade educativa.

Todo o ser humano precisa que lhe seja dada uma imagem do mundo, isto é, uma visão global da realidade, para que se possa situar e saber aquilo a que se pode ater. São os pais os principais protagonistas de tal tarefa, pois são eles que podem transmitir a cosmovisão mais adequada ao pleno desenvolvimento da pessoa dos seus filhos. No entanto, esta transmissão deve ter sempre em conta o bem da criança e o seu desenvolvimento integral.

3. A Escola

Ao longo da história da humanidade, as crianças começaram por fazer a aprendizagem das competências no saber, no saber ser e no saber fazer (isto é, desenvolver integralmente as dimensões humanas), com os pais e os familiares, com os vizinhos e nas brincadeiras com outras crianças. À medida que os conhecimentos aumentaram foram surgindo, aqui e ali, instituições onde muitas destas aprendizagens passaram a ser realizadas, uma vez não ser já suficiente a aprendizagem familiar. Assim aparecem as escolas. É curiosa a origem da palavra escola: para os gregos, ela significa paragem no trabalho, lazer, descanso. Platão, associou ao prazer do descanso, da ocupação de tempos livres, de que tanto se fala hoje, o prazer da cultura, o prazer de aprender e assim nasce a escola com o significado que hoje lhe deveríamos atribuir: espaço – tempo onde há prazer em aprender.

Cada vez mais tomamos consciência de que aquilo que a Sociedade actual propõe à escola é que ela seja um local onde decorrem múltiplos processos de *Ensino* e de *Aprendizagem*. Hoje não se procura na escola somente a excelência académica, mas antes a formação de cada um como pessoa, impregnando as aprendizagens de conteúdos com o desenvolvimento de valores que se traduzirão em atitudes e comportamentos cívicos e sociais. Assim sendo, criou-se a ideia generalizada de que a escola é também necessária para corrigir vícios e insuficiências culturais.

A satisfação destes objectivos só pode ser conseguida se a escola se tornar num ambiente educativo a tempo inteiro, gratificante, onde a competência e o afecto dos educadores sejam o factor principal que contribui para a criação do tal espaço – tempo onde os alunos se sintam bem a crescer, se tornem cidadãos respeitadores, solidários, participativos e cooperantes, aprendam a comunicar e a organizar-se, desejem aprender e se tornem autores do seu próprio conhecimento.

4. O que se sabe...

Para que a acção educativa seja eficiente, é muito importante que haja conhecimentos, tantos quanto possível, sobre os processos que estão subjacentes ao desenvolvimento, global e integrado, de uma criança: saber quais as características das diversas fases de desenvolvimento; perceber como é importante o papel do ambiente onde esse desenvolvimento ocorre e as interacções que se estabelecem entre ambos. É também necessário termos a noção do papel da nossa intervenção na sociedade, no sentido de a irmos transformando pelas nossas próprias mãos, para que ao chegar a vez de cada uma das crianças agir, ela venha a encontrar um mundo a caminho de uma melhor adequação a uma digna vivência humana, mundo esse que poderá ainda ser melhorado pela suas próprias acções interventivas.

Dada a enorme complexidade atingida pelo ser humano, ele tem que fazer uma quantidade de aprendizagens muito superior à de qualquer outro animal. O distinto professor Padre Manuel Antunes afirmava: «sem educação o homem é apenas uma possibilidade; sem esse benefício ele apresenta-se como um dos seres mais desprotegidos da escala zoológica». E esta é a realidade.

Nos últimos tempos, a explosão de conhecimentos científicos incluiu avanços espectaculares no que diz respeito ao conhecimento dos processos estruturais e funcionais de desenvolvimento do cérebro, sede da nossa vida de relação. Por exemplo, sabe-se que uma competência como o controlo emocional tem um período óptimo de aprendizagem para a *resposta ao stress*, que vai desde o nascimento até cerca dos 4 Anos; e, para sentimentos como o *despeito* e a *empatia*, vai desde os 2 Anos até cerca dos 10. Sabe-se ainda que os circuitos que controlam as emoções estão entre os primeiros que o cérebro constrói. Começando por volta dos dois meses de idade o mal estar e o contentamento experimentados pelo recém-nascido começam a evoluir para sentimentos mais complexos: alegria e tristeza, despeito e empatia, orgulho e vergonha. Para oferecer a uma criança um ambiente adequado ao desenvolvimento harmónico desta competência, deve-se cuidar dela com amor de modo a fornecer ao seu cérebro o tipo próprio de estí-

mulos emocionais. Negligenciá-la pode produzir ondas cerebrais que abafam os sentimentos de felicidade. A continuidade desta atitude pode originar ansiedade muito elevada e respostas de stress anormais.

Este e outros conhecimentos permitem antever que tipo de contribuições pode ser mais eficiente para concretizar o crescimento global e integrado de todas as dimensões humanas (bio-psicológica, social e espiritual/religiosa).

No entanto, é bom que tenhamos em mente que o que se sabe é apenas uma gota de água num vastíssimo oceano e, por isso, a procura, mesmo empírica, de caminhos que sejam apropriados ao pleno desenrolar dos processos vislumbrados é sumamente importante.

Este conhecimento, porém, não deve em momento algum esquecer que cada pessoa, esteja ela na fase de desenvolvimento que estiver, é sempre um ser único e irrepetível, o que significa que terá traços muito particulares na sua personalidade que terão que ser sempre respeitados. De modo muito simples, não temos à nossa frente *robots* nem matéria amorfa para dela fazermos o que quisermos...

Durante muito tempo prevaleceu a ideia de que a inteligência era uma característica exclusivamente genética, incapaz de ser modificada pela interacção com as outras pessoas e com o ambiente, restringida aos aspectos racionais. Sabe-se hoje que a interacção com o meio envolvente, bem como a consideração das outras dimensões da personalidade, em particular os aspectos emocionais e de relacionamento, são tanto ou mais importantes do que os racionais, para o desenvolvimento harmónico e integrado da pessoa.

4.1. A natureza sistémica do ser humano

Se me permitem, gostava de fazer aqui um pequeno desvio para tentar tornar mais compreensível o que quero partilhar convosco. Quem lida de perto com as coisas da Natureza, não pode deixar de se sentir maravilhado, cada vez que contempla a obra da Criação. O modo como tudo está organizado e funciona é verdadeiramente exemplar. Quando há perturbações, a maior parte das vezes é porque o homem resolveu arvorar-se em senhor e dono das coisas sem se dar ao trabalho de conhecer a fundo as leis de funcionamento natural.

Aquilo que se sabe hoje é que uma unidade funcional natural é sempre um sistema, de maior ou menor complexidade, o que por si só implica uma dada organização, visto existirem diferentes constituintes, cada um dos quais com a sua função, trabalhando todos para um mesmo fim – o funcionamento do sistema como um todo integrado. Cada constituinte pode ser, por sua vez, um sistema. Como exemplos podemos apontar todo o planeta Terra constituído por vários

ecossistemas, cada um dos quais contém variadíssimos outros sistemas; o nosso próprio organismo, formado por tantos órgãos, sendo cada um deles um sistema, formado por outros tantos subsistemas até chegar a uma célula, que é, ela mesma, um sistema bastante complexo, embora seja a unidade constituinte do corpo.

Todos estes sistemas têm uma característica comum: não são sistemas definitivos, estáticos, mas antes sistemas em que as trocas com o exterior são permanentes, isto é, trata-se de sistemas abertos. Para que um tal sistema funcione em plenitude precisa de encontrar o seu ponto de equilíbrio; mas dado que as trocas com o meio envolvente são constantes, este equilíbrio tem que ser também constantemente buscado o que o define como equilíbrio dinâmico.

Então, um ser humano, como qualquer outra obra da Criação, é um sistema que está em permanente interacção com o ambiente em que se encontra. Como tal, a sua organização interna e o seu funcionamento são regidos por leis responsáveis pela sua preservação. E é esta preservação que confere segurança ao sistema, neste caso à pessoa em desenvolvimento.

Deste modo, em cada momento da vida, o ser humano é o resultado da interacção estreita entre a sua natureza biológica e os factores do ambiente.

Logo à nascença se percebe que as trocas com o meio levam aos diversos comportamentos demonstrados pelo bebé. Na sua globalidade estes comportamentos têm por objectivo conferir bem-estar à criança, isto é, sentir que são satisfeitas as suas necessidades internas de funcionamento com vista à sua manutenção no meio. Se houver alterações deste meio, o sistema procurará adaptar-se a elas de modo a conseguir o seu objectivo fundamental: manter-se vivo no ambiente em que se encontra.

As relações que se estabelecem entre a criança e o meio definem pontos de equilíbrio e sempre que há adaptação a novas situações, no fundo o que a criança faz inconscientemente é procurar alcançar novos pontos de equilíbrio.

Nesta perspectiva, as etapas de desenvolvimento de uma criança não são senão outras tantas buscas de novos equilíbrios em resposta aos desequilíbrios provocados por leis biológicas de crescimento e/ou por factores exteriores. Momentaneamente, enquanto não são encontrados os equilíbrios, é possível verificar uma certa instabilidade que se traduz muitas vezes nas chamadas crises de crescimento.

2.2. *Desenvolvimento do cérebro*

Durante os primeiros anos de vida o cérebro sofre uma série de alterações extraordinárias, relacionadas com as conexões que se estabelecem entre as células que o constituem. São estas ligações que permitem as respostas aos estímulos do

meio. Quanto maior for o número destes estímulos, maior será a rede de ligações estabelecidas e, por isso, melhores serão as respostas interactivas com o meio envolvente.

Assim, ao longo do desenvolvimento do cérebro, vão-se abrindo várias portas que permitem ir educando a própria inteligência. Esta pode, então, considerar-se como uma característica que é inata mas também adquirida, que é complexa, que é de natureza múltipla, isto é, pode ser predominantemente lógico-dedutiva, ou espacial, ou artística, ou cinestésica, ou... E, em cada pessoa ela tem sempre três componentes fundamentais: racional, emocional e relacional.

5. A importância do factor emocional

«A criança não é um jarro que é preciso encher; ela é antes, um fogo que é preciso atear» dizia Montaigne, escritor francês do século XVI, e na realidade, tem vindo a tornar-se cada vez mais claro que o comportamento de uma pessoa resulta da profunda interacção entre a mente que pensa e a mente que sente. De facto, a nossa humanidade é mais evidente nos sentimentos. A lógica fria não conduz a soluções humanas correctas.

É interessante notar que entre os primeiros circuitos que o cérebro constrói estão os que governam as emoções, realizando-se o seu desenvolvimento por patamares em que cada um é mais complexo do que o anterior.

Durante os primeiros anos de vida, as crianças passam muito mais tempo em casa que na escola e, por isso, tudo aquilo que a criança aí aprende resulta do contacto directo com experiências vivenciais certamente repassadas de grande afectividade. É esta ligação afectiva que torna tão eficientes e perduráveis todas as aprendizagens realizadas. De facto, quer se trate de uma criança, de um jovem ou de um adulto, nenhuma aprendizagem é significativa se não tiver uma forte componente afectiva ligada a ela.

Os sentimentos de amor e de pertença que as crianças reconhecem existir na família e mais tarde na escola, levam ao desejo de obedecer, cumprir e assumir responsabilidades, de modo a satisfazer as suas necessidades de amar e de se sentirem amadas por aqueles que mais contam para cada uma.

As interacções emocionais entre os membros da família e os do grupo escolar são verdadeiros pilares para a construção de pessoas íntegras e para o desenvolvimento de valores. A chave para uma educação de sucesso encontra-se pois, nos sentimentos mais profundos de amor e afecto e manifesta-se muito simplesmente através da empatia e da compreensão.

Então, esta forma de inteligência, a que chamamos emocional não pode estar fora do processo educativo. Por isso, também se deve ensinar às nossas crianças a terem autocontrole, automotivação, persistência apesar das frustrações, a impedir que o desânimo subjogue a capacidade de pensar, a sentir empatia e a ter esperança. Está provado que uma perturbação emocional contínua pode criar défices nas capacidades intelectuais da criança, diminuindo a sua capacidade para aprender.

6. Relações afectivas entre a família e a escola

Educar é uma tarefa que jamais se acaba, pois tanto o educador como o educando estão em permanente processo. Além disso, o ser humano nunca é auto-suficiente, pelo contrário, é um ser bastante carente, vulnerável. Nesta contingência, precisa sempre da presença dos outros, do seu afecto, para continuar a própria construção, para ir diminuindo a vulnerabilidade e, por isso mesmo, ir ganhando maior autonomia.

Assim, formar comunidade é uma das necessidades fundamentais da homem visto ser nela que existem valores, objectivos, normas e costumes que permitem a cada pessoa, por um lado satisfazer necessidades básicas como as de sobrevivência e segurança, de sentido de continuidade, e necessidades sociais como as de pertença, aceitação e auto-estima, de solidariedade e, por outro, viver experiências variadas, resolver a sua vulnerabilidade e buscar a sua autonomia.

Pode-se pois afirmar que o pleno desenvolvimento de uma pessoa, o desbrochar de todas as suas capacidades racionais, emocionais e de relação só terá sucesso se ocorrer numa verdadeira comunidade educativa. De facto, este é o lugar natural onde todo o ser humano tem que ser acolhido e reconhecido. É, por isso, fundamental que esta comunidade educativa, sobretudo se for de recorte cristão, crie vínculos de reciprocidade afectiva entre os seus membros e um clima de respeito e confiança, pois só nestas condições é possível educar integralmente a pessoa humana. Por outras palavras, é preciso que os pilares cruciais do desenvolvimento humano, família e escola, criem inter-relações cada vez mais profundas, que permitam de facto, promover o desenvolvimento completo, global e harmonicamente integrado de todas as potenciais dimensões de cada pessoa.

Numa tal comunidade, os educadores têm que conhecer os educandos e saber quais são as suas capacidades e potencialidades de modo a desenvolverem-nas adequadamente; logo, a educação tem que ser personalizada. Em boa verdade, ela é um acto diaconal, é um acto de serviço ao outro, um acto de missão.

Mas... como se constitui uma tal comunidade educativa?

Uma comunidade educativa só tem sentido e razão de ser quando tem uma identidade própria, propondo um certo modelo e um estilo de vida singulares. Naturalmente, que os pais ao buscarem a escola que melhor lhes pareça preencher as necessidades educativas dos seus filhos passam a fazer parte integrante duma comunidade educativa específica, pelo que, a partir de então, a relação entre família e escola, tem que forçosamente exprimir-se numa real interacção criativa que conduza ao sucesso educativo, ou seja, à realização da pessoa na sua plenitude.

No momento actual, mais do que nunca, a escola não pode ser um espaço anónimo onde talvez se possa instruir, comunicar conteúdos, mas nunca formar e educar. Para cumprir este objectivo ela tem que se tornar num lugar onde há uma circunstâncias adequada, uma atmosfera pessoal de reconhecimento mútuo. Assim a escola tem que apresentar-se como um verdadeiro centro de aprendizagem para todos, activamente empenhada numa criação de novos ambientes de aprendizagem para grupos de todas as idades, da comunidade envolvente, tornando-se centro de renovação permanente. Deste modo, é possível desenvolver nos educandos a capacidade de aprender a aprender, inculcar-lhes o desejo de uma formação permanente, estimular a motivação para o desenvolvimento de competências pessoais e de relação com os outros (agir na sociedade), entre outras coisas. Esta tarefa da escola só pode vir a ter sucesso se a interacção responsável com a família for uma realidade.

De facto, a escola tem um papel relevante no desenvolvimento de competências como as de aquisição de valores, capacidade de optar, formação de atitudes, busca de um projecto de realização pessoal, etc.

Mas o papel da família não é menos importante na interiorização de tais competências e na sua valorização. Por isso, a responsabilidade de tal tarefa deve ser partilhada entre as duas entidades, o que exige uma grande dose de compreensão, de discernimento, de cooperação e de interacção.

A partilha é uma das características mais marcantes de uma comunidade viva. É através dela que se comunica a alegria transbordante de sentir que o que realiza o homem é o acto de amar.

«As palavras voam, os exemplos arrastam», diz a sabedoria antiga. Deste modo, uma comunidade é verdadeiramente educativa quando o amor traduzido em actos faz parte integrante de todos os seus educadores – família e escola. O triângulo relacional família – educando – escola terá tanto mais sucesso, no que diz respeito à construção interior da pessoa e ao sentido que dá à sua vida, quanto mais «amoroso» for.

A identidade de uma comunidade educativa constrói-se a partir de um projecto partilhado por diversas pessoas, tornando-se dependente delas e do marco

relacional que entre si se estabelecer. Para que a comunidade exista realmente, é preciso que exista nela um clima de verdade, de liberdade, de responsabilidade, de confiança, de esperança, em suma, de amizade. É num tal ambiente, em que se alia trabalho, optimismo, competência e afecto, que se aprende melhor a viver e se vive melhor aprendendo; é também aqui que se torna possível, como diria o pedopsiquiatra Pedro Strecht «pôr em prática a maior das sabedorias que consiste em ensinar ternamente a Vida às crianças».

Maio 2003.

Pretende-se no presente artigo dar parcialmente conta dos resultados de uma investigação cuja principal **finalidade** consistiu na indagação sobre a **qualidade da aula enquanto contexto favorecedor do desenvolvimento sociomoral**. A consideração desta finalidade foi determinada pela concepção que temos da escola, pelo reconhecimento de que compete à escola desempenhar um importante papel formativo, um papel no desenvolvimento sociomoral de todos aqueles que são os seus membros, em particular os estudantes. Mesmo nas escolas onde os valores não são uma preocupação central, eles tendem a ser transmitidos através do chamado currículo oculto, mediante as regras e rotinas que governam a conduta dentro da escola, os modelos e práticas de avaliação em vigor, os conteúdos escolares, a natureza das metodologias utilizadas e as características das interações, quer entre professores e alunos, quer entre pares, nomeadamente nas situações de conflito. Vários estudos verificaram o impacto do currículo oculto no desenvolvimento sociomoral dos alunos, do ponto de vista da cognição e do ponto de vista das condutas (Jackson, 1968; Parsons, 1968). Parece pois legítimo que se espere da escola a assunção expressa desta sua competência formativa e que se interroge a escola sobre o modo como a exerce (Campos, 1989a, 1989b, 1991; Valente, 1989a, 1989b).

Com vista a satisfazermos a finalidade atrás apontada tomou-se como **objecto de estudo os conflitos interpessoais na sala de aula**, ou melhor, a exploração das representações dos estudantes adolescentes sobre os mesmos. A adopção deste objecto de estudo assentou no pressuposto de que as **representações** dos estudantes **sobre os conflitos** nos permitiriam aceder à compreensão da qualidade do ambiente da aula, enquanto promotor de desenvolvimento sociomoral. Na verdade, por um lado, a qualidade desenvolvimental da aula encontra-se associada à existência de efectiva participação dos estudantes na discussão e nas decisões, nomeadamente nas situações de conflito (Wasserman, 1977;

* Docente do Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Conselheira de orientação no Serviço de Psicologia e Orientação da Escola Secundária Vergílio Ferreira.

Kohlberg, Power, Higgins e Reimer, 1997). Parece por isso legítimo que os processos de conflito sejam assumidos como um indicador da qualidade do contexto aula como contexto facilitador do desenvolvimento sociomoral. Por outro lado, se é verdade que os ambientes não exercem a sua influência sobre os sujeitos fora das interações que estes protagonizam, é também verdade que não podemos ignorar as significações que essas interações tomam para os sujeitos. A influência de um qualquer ambiente é mediada pela representação que os sujeitos constroem sobre esse ambiente, pelo que a sua análise reclama como condição prévia o levantamento das representações que sobre ele os sujeitos constroem (Abric, 1989; Forgas, 1994; Bazerman, Curhan, Moore e Valley, 2000). Daí que tenhamos questionado o ambiente da aula a partir da representação que têm sobre ele os sujeitos que nele se movem, particularmente a representação dos estudantes.

A apresentação sucinta de alguns dos resultados da investigação sumariamente apresentada é precedida da referência igualmente sumária à evolução dos estudos sobre o conflito interpessoal no quadro da psicologia social.

Evolução do estudo sobre o conflito interpessoal no quadro da psicologia social

Uma leitura superficial das abordagens do conflito nos mais diversos campos disciplinares pode induzir a ideia de que eles são necessariamente negativos e mesmo destrutivos na vida das pessoas, das relações ou das organizações. Porém, não é nesse sentido que apontam as conclusões produzidas no campo do estudo contemporâneo do conflito.

Na verdade, o que hoje com bastante consensualidade se destaca é, por um lado, o reconhecimento da incontornabilidade do conflito na vida, a crença em que ele não constitui aí uma anomalia, mas antes um processo comum na vida dos indivíduos, das relações e das instituições. Ele é entendido como um elemento revelador das situações de crise, de ruptura, de desequilíbrio, situações que são inerentes à vida e ao crescimento. Por outro lado, também hoje se sublinha com larga consensualidade a sua potencial função estimulante do crescimento dos indivíduos, das relações e das organizações, potencialidade particularmente dependente da natureza mais ou menos adequada de gestão desses conflitos (Schmuck & Runkel, 1985; Shantz & Hobart, 1989; Deutsch, 1990). O conflito é visto como desempenhando um papel relevante no movimento transformador da realidade social, não constituindo em si mesmo um obstáculo ao desenvolvimento. É a forma de lidar com o conflito que faz a diferença, podendo traduzir-se numa oportunidade perdida, ou antes num momento potenciador de mudanças favoráveis ao desenvolvimento dos indivíduos, das relações, dos grupos, das instituições. É assim que alguns dos principais teorizadores do desenvolvimento

humano destacam o papel do conflito nos processos de mudança, ainda que tal mudança se possa fazer no sentido do desenvolvimento ou no sentido da regressão (Freud, 1930; Piaget, 1987; Erikson, 1968). Porventura não é alheio ao potencial de desenvolvimento do conflito interpessoal público e aberto o facto de ele tender a engendrar conflitos intrapsíquicos, geradores de desequilíbrios, por sua vez estimulantes de novas soluções (Piaget, 1955; Berkowitz, 1985).

É porventura o reconhecimento do importante papel do conflito na dinâmica pessoal, grupal e organizacional, que justifica o progressivo investimento de que tem sido objecto por parte da investigação. Com efeito, os conflitos, e em particular os processos de tomada de decisão sobre a sua resolução, têm sido tomados como objecto de estudo nas mais diversas disciplinas, como sejam, a matemática aplicada, a economia, as relações internacionais, as relações laborais e a psicologia social (Jesuíno, 1996). No âmbito da matemática aplicada e da economia, o modelo da teoria dos jogos, estudado através da metodologia experimental laboratorial, tem sido um dos mais mobilizados. Constitui um pressuposto fundamental deste modelo a ideia que o actor é um ser racional que ordena e avalia as alternativas de resolução em função dos seus interesses e que decide em função da alternativa que melhor o serve.

Este modelo viria a ser questionado com base na excessiva racionalidade da proposta como modelo da tomada de decisão dos indivíduos: a proposta tenderia a subestimar as limitações inerentes ao processo de tratamento da informação, os processos de interacção e as dimensões não racionais que lhes são subjacentes. O questionamento do artificialismo do modelo salienta, igualmente, o facto de ele se restringir a situações de conflitos de interesses, conflitos em que cada uma das partes centra o seu objectivo exclusivamente na procura da satisfação dos seus interesses à custa da insatisfação dos interesses da outra parte (os chamados *jogos de soma zero*), estratégia que não pode conduzir senão a decisões unilaterais, das quais se exclui a possibilidade de qualquer cooperação ou acordo.

As críticas às limitações do modelo da teoria dos jogos vieram a introduzir no estudo sobre o conflito e sua resolução, mesmo no campo da Economia, abordagens mais dinâmicas, não exclusivamente centradas nos *resultados* e mais atentas ao *processo* de resolução ou negociação, às interacções. Porém estes novos modelos económicos de abordagem comungam de muitas das limitações do modelo da teoria dos jogos. Com efeito, a racionalidade e os processos dedutivos permanecem a dimensão de análise mais valorizada, o conflito interpessoal é o único tipo de conflito que é objecto de investigação e a tendência dominante de análise abstrai dos factores contextuais. No quadro destes modelos o que domina é o pensamento instrumental, a suposição de que as partes escolhem os comportamentos estritamente com base na sua percepção sobre a probabilidade de obtenção de determinados resultados que lhes sejam desejáveis, sendo assim eliminadas quaisquer considerações de natureza ética e emocional (Thomas, 1992).

Apesar do que acaba de ser referido, os modelos económicos introduzem novos elementos de análise, já que tendem à consideração de conflitos de natureza mais complexa do que os modelos matemáticos tradicionais. Interessam-se por situações de conflitos mistos ou de soma não zero nos quais a gama de cursos de acção é potencialmente mais alargada do que nas situações de conflito de soma zero. Os modelos económicos interessam-se ainda mais pelo processo, valorizando nele variáveis menos visíveis, como sejam as expectativas mútuas dos dois adversários sobre os respectivos comportamentos decisórios. Em suma, não obstante as suas limitações, parece poder concluir-se que o contributo dos modelos económicos para a teoria da negociação foi particularmente importante, nomeadamente na identificação dos principais factores estruturantes da negociação (Jesuino, 1996).

No campo da psicologia podemos dar conta de investigações sobre o tema do conflito já nos primeiros anos do século XX, como o evidenciam as revisões sobre o tema levadas a cabo por diferentes autores (Murphy e Newcomb, 1937 e May e Doob, 1937, entre outros, referidos por Deutsch, 1990). Não obstante a importância desses contributos, a metodologia então seguida é hoje contestada, desde logo devido à insuficiente clareza conceptual de alguns dos conceitos básicos mobilizados. Outras objecções a estes estudos remetem ainda para a sua excessiva (a) centração nos efeitos da competição e da cooperação em tarefas individuais, (b) subestimação dos processos de interacção e comunicação e (c) centração nos resultados, aliás, analisados à luz da sua relação com a mobilização dos comportamentos competitivos e cooperativos e na base da valorização ideológica dos primeiros (Deutsch, 1990).

Com os trabalhos de Lewin nos anos vinte, trinta e quarenta, verifica-se a introdução de novos e dinâmicos conceitos no pensamento sobre o conflito, como sejam, os conceitos de *sistemas de tensão*, *força motriz*, *forças restritivas*, *self*, *forças indutoras*, *valência*, *níveis de aspiração*, *interdependência*, *campo de forças*, *situação parcialmente sobreposta* (*overlapping situation*). No princípio dos anos trinta, por exemplo, através da mobilização do conceito de campo de forças, Lewin (1965) introduziu no estudo sobre o conflito a sua conceptualização sobre três tipos distintos de conflito: o conflito de aproximação-aproximação, o de evitação-evitação e o de aproximação-evitação. Estudos experimentais subsequentes permitiram verificar a validade da proposta e originaram, por sua vez, a construção de novas predições teóricas.

Estas novas predições teóricas tinham a ver com os efeitos individuais e grupais da cooperação e da competição, bem como com os processos psicossociais associados à emergência daquelas estratégias de resolução dos conflitos e originaram posteriormente investigação empírica tendente à sua verificação (Deutsch, 1990). Procurando caracterizar e distinguir as estratégias cooperativas e competitivas, aquelas predições reportaram-se concretamente a temas como

as características dos processos comunicativos e perceptivos presentes numa e noutra estratégia, as atitudes da parte relativamente ao outro durante o conflito e a orientação relativamente à tarefa na resolução do mesmo.

Em suma, os trabalhos de Lewin introduzem no campo da psicologia social um dos seus mais frutuozos temas de estudo. Nos modelos psicossociológicos a centração começa por se dar sobretudo no campo dos conflitos de interesse e a negociação é vista essencialmente como um processo de tomada de decisão que ocorre num contexto de interdependência entre as partes em confronto. O que caracteriza estes modelos psicossociológicos e os distingue relativamente aos anteriores é a atenção concedida à análise dos processos de negociação, às estratégias e táticas mobilizadas pelas partes, à variedade de contextos em que as mesmas são mobilizadas e à sua articulação a variáveis estruturais e psicológicas que se supõe influir na formação dessas estratégias e dessas táticas (Jesuino, 1996).

Deutsch (1990) procede a uma revisão dos estudos sobre o conflito realizados no campo da psicologia social desde os anos sessenta até à data da referida revisão, tendo organizado esta em função dos temas e questões que entende terem sido até então os mais salientes na investigação sobre o conflito. No contexto desta revisão o conflito aparece associado à existência de actividades incompatíveis entre as partes e o seu surgimento articulado à existência de rivalidades ou de diferenças entre as partes (*v.g.*, diferenças de informação, de crenças, de interesses, de desejos ou de valores) ou ainda à escassez de recursos. Como tópicos mais salientes da investigação sobre o conflito, eles seriam então (a) as condições que propiciam um processo construtivo ou destrutivo de resolução do conflito; (b) as circunstâncias, estratégias e táticas que levam uma parte a fazer melhor do que a outra numa situação de conflito; (c) os factores que determinam a natureza do acordo entre as partes, quando elas são capazes de o construir; (d) como pode a terceira parte impedir que o conflito se torne destrutivo e ou como pode favorecer a gestão produtiva do conflito e, finalmente, (e) como podem as pessoas ser educadas para gerirem os conflitos de modo construtivo. Vejamos então o que se passa em cada um dos tópicos enunciados.

Que condições propiciam um processo construtivo ou destrutivo na resolução do conflito?

No âmbito deste primeiro tópico, começemos por destacar o papel desempenhado pela *lei das relações sociais* no entendimento das condições que propiciam um processo construtivo ou destrutivo na resolução do conflito (Deutsch, 1973). Segundo esta lei os processos e os efeitos resultantes de um dado tipo de relação social, seja ela cooperativa ou competitiva, tendem, por sua vez, a reproduzir a relação social de origem.

Em consonância com tal lei, o conhecimento dos efeitos dos processos cooperativos e competitivos, dá-nos acesso ao conhecimento das condições geradoras de um e outro processo. Não obstante se tratar de uma lei que requer mais verificação empírica, parece ser possível concluir que:

A cooperação induz e é induzida por uma percepção de semelhança nas crenças e atitudes; prontidão para ajudar; abertura na comunicação; atitudes confiantes e amistosas; sensibilidade aos interesses comuns e não destaque dos interesses opostos; e orientação no sentido do aumento do poder mútuo mais do que da diferença de poder, etc.; de igual modo a competição induz e é induzida pelo uso de táticas de coerção, pela ameaça ou decepção; comunicação pobre; minimização do conhecimento das semelhanças de valores e aumento da sensibilidade aos interesses opostos; atitudes de suspeição e hostilidade, importância, rigidez e tamanho das questões em conflito; etc.. (Deutsch, 1990, p. 245).

Entretanto, não obstante a importância da estratégia seguida na determinação do rumo geral do conflito, este relaciona-se ainda com outros factores, que não devem ser subestimados. Trata-se de factores tais como, a relação prévia entre as partes, a natureza e amplitude do conflito, a eventual articulação do conflito com outros problemas, a rigidez ou flexibilidade motivacional e intelectual para a gestação de alternativas satisfatórias, as características das partes em conflito, tais como, a sua ideologia, personalidade ou satisfação com o respectivo papel ou posição, as estimativas que as partes fazem sobre o êxito ou ainda o papel de terceiros (Deutsch, 1989).

Que circunstâncias, estratégias e táticas levam uma parte a fazer melhor do que a outra numa situação de conflito?

No âmbito do segundo tópico, deve referir-se que muita da investigação teórica sobre as circunstâncias, estratégias e táticas que levam uma parte a obter melhores resultados do que a outra numa situação de conflito começou por ser realizada não por psicólogos sociais, mas por economistas, cientistas políticos e outros teóricos destas áreas (Chamberlain, 1951; Schelling, 1960, 1966; Potter, 1965; Stevens, 1963; Walton e Mckersie, 1965; Jervis, 1970, 1976; Alinsky, 1971; Snyder e Diesing, 1977; referidos por Deutsch, 1990). No campo da psicologia social, o estudo do tópico em questão partiu da procura de verificação de muitas das ideias apresentadas por aqueles investigadores, como por exemplo, os trabalhos sobre o papel da ignorância, das posições duras, das atitudes beligerantes e do poder negocial nas situações de negociação. Salientem-se algumas das conclusões de tais estudos.

Assim, relativamente à variável *ser ignorante* verificou-se que tal tática é por vezes favorável à parte que preenche tal condição, na medida em que, por

exemplo, ser ou parecer ignorante sobre os interesses do outro, pode legitimar, mesmo aos olhos desse outro, a desconsideração pelos seus interesses nas acções resolutivas empreendidas (Schelling, 1960; Harnett, Cummings e Hughes, 1968; Cummings e Harnett, 1969, referidos por Deutsch, 1990).

Relativamente à variável *ser duro*, que se traduz por atitudes de exigir muito e conceder pouco, verificou-se que a sua permanência rígida ao longo de todo o processo negocial dificulta este, na medida em que reduz a possibilidade de acordo. Porém um arranque negocial com base na dureza, combinado com atitudes posteriores denotando maior flexibilidade, pode favorecer um processo mais rico no equacionamento de alternativas de resolução e um bom resultado para ambas as partes (Kelley e Schenitzk, 1972, referido por Deutsch, 1990).

Quanto à variável *atitude beligerante ou orientação para o uso de tácticas coercivas*, as suas consequências nefastas a longo prazo não aconselham o seu uso, particularmente em contextos de uma relação continuada. Acresce que o uso de atitudes beligerantes parece resultar apenas quando se verifica uma desigualdade de poder entre as partes. Uma síntese da investigação sobre atitudes negociais beligerantes mostra ainda que, quando as partes dispõem de igual poder e as questões em conflito são importantes para ambas, a ameaça raramente melhora o resultado, tendendo pelo contrário a torná-lo mutuamente mais desvantajoso (Tedeschi, Schlenker e Bonoma, 1975). De sublinhar também que a ameaça prejudica a imagem social do ameaçador e a atitude do outro em relação a ele (Deutsch, 1973).

Finalmente, quanto à vantagem em se dispor de um *maior poder negocial*, a revisão da investigação empírica sobre este tópico (Magenau e Pruitt, 1978; Rubin e Brown, 1975) dá conta do seguinte: em condições de igual poder é fácil chegar a um acordo mutuamente vantajoso; em condições de alguma desigualdade de poder, é difícil alcançar um acordo e o acordo é pobre quando alcançado; finalmente, em condições de grande desigualdade de poder, o acordo é rápido e particularmente vantajoso para o mais poderoso, excepto quando a parte menos poderosa não reconhece legitimidade à situação, resistindo-lhe de tal modo que o acordo se torna difícil e o resultado mutuamente insatisfatório. Em suma, a investigação mostra que ter mais poder não é necessariamente vantajoso.

Que factores determinam a natureza do acordo entre as partes?

No âmbito do terceiro tópico de abordagem do conflito, os factores que determinam a natureza do acordo entre as partes, destacam-se duas teses na investigação que tem sido realizada, teses aliás não incompatíveis: a tese da proeminência perceptiva (Schelling, 1960) e a tese da justiça distributiva (Homans, 1961, 1974). A primeira, sublinha que a proeminência perceptiva de uma dada estratégia condiciona a opção das partes; a segunda, atribui o sentido da opção ao

juízo produzido no campo da justiça distributiva, ao juízo das partes sobre como os custos e recompensas devem ser por elas distribuídos.

Na sequência dos estudos de Homans (1961, 1974), desenvolveram-se no campo da psicologia social diversas pesquisas sobre o papel desempenhado pela justiça distributiva nas decisões, tendo sido prestada particular atenção, quer ao princípio da proporcionalidade ou equidade na distribuição (Adams, 1963, 1965, 1976 Walster, Walster e Bercheid, 1978), quer a outros princípios de justiça distributiva (Lerner, 1975; Leventahal, 1976; Sampson, 1969; Deutsch, 1974, 1975).

Apesar destes estudos, a investigação em psicologia social sobre o tema da justiça e conflito é demasiado recente para que possam ser enunciadas muitas e confiáveis conclusões. Destaque-se, a título de exemplo, que não se encontra suficientemente estabelecido o ou os factores que fazem emergir um determinado princípio de justiça na orientação negocial das situações concretas de conflito. Parece no entanto legítimo considerar-se que, quando a resolução de um conflito é sentida como injusta por uma ou ambas as partes, é porque tal resolução não terá sido efectivamente a mais apropriada. Essa inapropriação tem reflexos no futuro da relação, uma vez que o sentimento de que a resolução foi injusta cria poucas condições de manutenção da resolução no tempo, facilitando antes a continuação ou agravamento do conflito inicial (Deutsch, 1990).

Sobre o tópico da relação entre o conflito e a justiça, parece-nos ainda interessante destacar algumas hipóteses teóricas colocadas por Deutsch (1985) sobre a questão da regra ou regras de justiça prevalecentes na resolução dos conflitos nos diversos grupos ou sistemas sociais, com base na sua lei das relações sociais. Assim, nos grupos economicamente orientados tenderia a prevalecer a regra da equidade nas soluções dos problemas, nos grupos orientados pela solidariedade tenderia a prevalecer a regra da igualdade e nos grupos orientados pelo cuidado as soluções dos conflitos tenderiam a ser presididas pela regra da necessidade.

Nos dias de hoje ganha igualmente bastante proeminência o reconhecimento das emoções como importante factor determinante de todo o processo de conflito e da sua resolução em particular (Allred, 1999; Davidson e Greenhalgh, 1999). Os investigadores que destacam a importância das emoções no processo de conflito, denunciam as restrições que os estudos conduzidos em laboratório e orientados pelo paradigma economicista têm acarretado à investigação sobre o tópico em questão. Sublinham, nomeadamente, o facto de a definição das questões em disputa terem sido reduzidas à sua relativa utilidade para as partes e de terem sido excluídas outras importantes variáveis.

O reconhecimento das emoções como factor determinante de todo o processo de conflito é indissociável de uma definição das questões em função do seu significado para as partes, sendo a construção deste indissociável do contexto relacional em que as questões emergem. A construção do significado e da sua dimensão emocional pode ser vista como um efeito da experiência passada das

partes e da mobilização de processos de transferência. A construção do significado, contudo, também se apoia no contributo de (a) processos cognitivos, nos quais as atribuições causais jogam um importante papel e de (b) processos avaliativos sobre o impacto do conflito e da sua resolução no bem estar das pessoas.

Observe-se que, a propósito das atribuições causais, parece destacar-se quatro tipos de explicações causais: a atribuição de responsabilidade pela emergência do evento, a atribuição sobre o carácter justificado ou injustificado do conflito, que aliás anda associada à avaliação sobre a justiça ou injustiça na situação, a atribuição de intencionalidade e a atribuição de controlabilidade, relacionada com o grau de consciência que a outra parte é suposto ter sobre as consequências dos seus actos. As crenças resultantes destes processos cognitivos são então avaliadas em função das suas consequências positivas ou perniciosas no bem estar dos indivíduos, sendo de destacar, como critérios centrais para as orientações positiva ou negativa das emoções, as ameaças à identidade do eu e à auto-estima, a obstrução aos seus objectivos e as atribuições de responsabilidades no processo (Davidson e Greenhalgh, 1999).

Como pode a terceira parte impedir que o conflito se torne destrutivo e ou como pode favorecer a gestão produtiva do conflito?

No âmbito do quarto tópico de abordagem do conflito, o qual respeita ao papel susceptível de ser desempenhado pela terceira parte na resolução dos conflitos, há a destacar quer o recurso frequente à mediação informal, quer o recurso a formas mais sofisticadas e formais de mediação. Entretanto, a investigação sobre o tema, ainda insuficientemente desenvolvida, parece confirmar (a) que as partes tendem a apreciar a ajuda de uma 3.^a parte na resolução dos conflitos, (b) que essas resoluções acarretam menos danos para as partes e apresentam uma robustez maior do que as resoluções obtidas através de adjudicação; e ainda, (c) que nem todas as circunstâncias são propícias ao seu uso. Parecem constituir condições adversas à mediação aquelas situações em que se verifica (a) grande disparidade de poder entre as partes, (b) escassez de recursos, (c) baixa motivação para a resolução do problema, (d) problemas centrados em importantes questões de princípios, (e) fraco apoio a cada uma das partes por parte dos respectivos campos de pertença (Kressel e Pruitt, 1989).

Nos estudos sobre a mediação, tem sido igualmente objecto de investigação o papel concreto que pode desempenhar o mediador na situação, bem como as características ideais do mediador. Sobre este último aspecto deve destacar-se que, de acordo com a investigação disponível, não podemos falar em mediadores com competência para intervirem em toda e qualquer situação. Parece mais ajustado concluir-se que a adequação do estilo e eficácia dos mediadores não são independentes dos contextos de intervenção (Deutsch, 1990).

Como podem as pessoas ser educadas para gerirem os conflitos de modo construtivo?

A intervenção educativa no campo da gestão dos conflitos assenta no reconhecimento do seu potencial positivo nas relações interpessoais, inter e intra-grupais e nas instituições. Com efeito, o conflito pode contribuir para a prevenção do imobilismo pessoal e social, criando condições favoráveis à mudança, desde que o seu curso siga uma orientação predominantemente produtiva (Deutsch, 1990, s.d.; Johnson e Johnson, 1994). Daí que a boa questão sobre o tema do *conflito* tenha a ver não tanto com o *como eliminar o conflito* mas sim com o *como conduzi-lo de um modo produtivo*. Em numerosos programas de intervenção educativa a resposta a esta questão tem passado pela valorização das estratégias cooperativas de resolução dos conflitos e pela organização sistemática e continuada de actividades que favoreçam o desenvolvimento de atitudes e a aprendizagem e treino de competências associadas àquelas estratégias.

Este enfoque dos programas de intervenção educativa na estratégia cooperativa é justificado, em parte, pelos resultados da investigação empírica, a qual tem mostrado a supremacia daquela estratégia. Na resolução dos problemas e, muito particularmente, quando se atende ao impacte das resoluções na longa duração, a estratégia cooperativa revelou-se mais produtiva do que a estratégia competitiva. Acresce que a opção por um enfoque na estratégia cooperativa apoia-se algumas vezes em assumidas considerações de carácter moral, nomeadamente no critério de procura do *maior bem para o maior número*. Ocorre ainda que, embora algumas condições favoreçam mais do que outras os conflitos produtivos, na verdade, não parece haver nada de inerente à maioria dos conflitos que os torne insusceptíveis de uma resolução daquele tipo (Deutsch, 1973, 1990, s.d.).

Portanto, a questão que se coloca é a de *como desenvolver conflitos produtivos*, como implementar resoluções produtivas dos conflitos com base em estratégias cooperativas, através das quais o conflito seja percebido como um problema mútuo a resolver pelo esforço colaborante de ambas as partes. Tal metodologia supõe que as partes se procuram escutar e compreender mutuamente, de tal forma que possam estabelecer qual é o problema a resolver e possam encontrar criativamente uma solução que traga ganhos a ambas as partes. Supõe ainda que, se não conseguirem este resultado, sejam capazes de mobilizar outros procedimentos, nomeadamente, a invocação e aplicação de uma regra mutuamente aceitável ou o apelo à intervenção de uma terceira parte (Deutsch, 1989; s.d.).

É pois hoje comum encontrar na literatura da área da psicologia social programas de treino de competências de resolução de conflitos, nomeadamente em contexto escolar e que apresentam entre si bastantes pontos em comum.

É de sublinhar a existência de duas ideias chave comuns a esta panóplia de programas: uma ideia faz equivaler um processo construtivo de resolução do

conflito a um processo eficaz de solução cooperativa do problema e um processo destrutivo a um processo competitivo ou de ganhar perder; a outra, estabelece que existe como que uma relação circular entre os processos e os efeitos ou consequências que caracterizam um dado tipo de relação social, seja ela cooperativa ou competitiva, de tal modo que os processos tendem a gerar determinado tipo de efeitos e estes por sua vez a facilitar determinado tipo de processos (Deutsch, s.d.). Destacaríamos destes programas, um conjunto de orientações que passamos a referir, apoiando-nos no que noutra local escrevemos sobre o assunto (Carita e Fernandes, 1997).

Refira-se em primeiro lugar que basta por vezes (r)estabelecer os canais de comunicação. Esse (r)estabelecimento requer como condição de eficácia um comportamento simultaneamente aberto, próximo, assertivo, activamente empenhado na expressão pessoal e também na escuta e compreensão do outro, um comportamento capaz de reconhecer e de disponibilizar os recursos próprios e de incentivar o outro à expressão e disponibilização dos seus (Schmuck e Runkell, 1985).

Uma comunicação com estas características oferece condições para que possa emergir a confiança mútua, pedra de toque de uma relação de qualidade. Numa relação de confiança, cada um acredita que o outro não irá retirar, à sua custa, vantagens da situação. Trata-se de um contexto relacional que, uma vez estabelecido, permite encarar com maior serenidade os conflitos. A existência de uma boa comunicação, porém, pode não ser suficiente para a resolução dos conflitos. Alguns conflitos em vez de se dissiparem, arrastam-se e, quer pelo mal que provocam, quer pelo prejuízo que acarretam à prossecução das tarefas, quer pela sua própria complexidade e gravidade, exigem ser cuidadosamente enfrentados.

Uma segunda orientação que atravessa alguns programas de resolução dos conflitos sublinha que a abordagem positiva dos conflitos na sala de aula não tem que ser distinta da abordagem positiva levada a cabo em qualquer outro contexto relacional. Propõe-se que o conflito professor-aluno seja encarado como um problema mútuo a resolver, que se procure activamente e em conjunto uma solução que satisfaça ambos e que se prossiga de um modo metódico o tratamento do problema. Trata-se de uma proposta que não prescreve receitas, antes recomenda um percurso marcado (a) pela prevalência da horizontalidade na relação professor aluno, com base na assumida abdicação do uso do poder como instrumento regulador da relação, (b) pela cooperação na procura da solução, (c) pela escolha da solução que melhor satisfaça a ambos, (d) pelo reconhecimento da singularidade de cada situação e, por isso, da necessidade de envolvimento criativo na procura da solução em cada caso, (e) pela definição do conflito como um problema a resolver, através de uma abordagem metódica do mesmo (Gordon e Burch, 1998).

Uma terceira orientação que destacaríamos consiste no desenvolvimento de atitudes, conhecimentos e comportamentos adequados à estratégia cooperativa, existindo vários programas que apostam neste tipo de intervenção. Deutsch (1990) destaca a existência de um conjunto de orientações que atravessam a generalidade desses programas e que apontam a necessidade de se reconhecer o tipo de conflito em que se está envolvido; (b) tomar consciência das causas e das consequências da violência e das alternativas possíveis a seguir, quando estamos bastante zangados; (c) procurar o confronto com o conflito e não o seu evitamento; (d) manter respeito por si próprio e pelos seus interesses, bem como o respeito pelo outro e pelos seus interesses; (e) distinguir entre interesses e posições; (f) explorar os interesses pessoais e os do outro, a fim de se identificar o que é comum e ou compatível e pode ser partilhado; (g) definir o conflito como um problema dos dois, que deve ser resolvido cooperativamente; (h) procurar, na comunicação com o outro, escutá-lo atentamente e falar de modo a ser por ele compreendido; (i) estar atento à tendência natural para o preconceito e para a recíproca distorção de juízos; (j) desenvolver competências para lidar com os conflitos difíceis.

Particularmente para este último tipo de situações, as mais difíceis, o desenvolvimento do autoconhecimento parece ser tão importante quanto saber o que fazer ou que competências devem mesmo ser desenvolvidas. É a partir do reconhecimento do modo como habitualmente nos comportamos em situações de conflito que se pode gizar e desenvolver a aprendizagem de outros modos de ser e de fazer (Curwin e Mendler, 1987). Será vantajoso que, para o desenvolvimento do autoconhecimento, os indivíduos se confrontem com temas tais como o evitamento e o envolvimento excessivo nos conflitos, a agressividade e a brandura, a rigidez e a flexibilidade, o racionalismo e a emotividade, a maximização e a minimização das questões, a revelação e o secretismo, as preocupações éticas e a sua ausência (Deutsch, 1990).

Finalmente, destacaríamos um quarto aspecto que nos parece atravessar os programas de desenvolvimento de competências de resolução dos conflitos. Tem este aspecto a ver com a interrogação que devemos formular sobre duas questões: a que nível do sistema pretendemos agir e a que nível temporal pretendemos projectar a nossa acção. Com a primeira questão, trata-se de equacionar quais as variáveis em cuja mudança pretendemos intervir: se pretendemos intervir a nível do processo, isto é, nos eventos objectivos e subjectivos que se vão desenrolando e/ou se pretendemos intervir a nível das condições estruturais mais ou menos permanentes e que interagem com os referidos eventos. Com a segunda questão trata-se de equacionar se pretendemos agir no curto prazo, no sentido da alteração imediata da situação, sem a preocupação de olharmos para a frente e/ou se pretendemos desenvolver uma acção com repercussões no médio e longo prazo, uma acção preocupada não só em não hipotecar mas também em acautelar

o futuro da relação (Thomas, 1992). Não são duas dimensões antagônicas. Com efeito, as intervenções exclusivamente centradas no impacto imediato das soluções tendem a inscrever-se mais ao nível dos acontecimentos presentes, ao passo que as intervenções preocupadas em acautelar o futuro, ou melhor, em resolver os problemas presentes de um modo que previna o seu reaparecimento no futuro, tendem a inscrever-se mais a nível das variáveis mais permanentes e estruturais do sistema, sem prejuízo de dedicarem atenção às ocorrências do presente.

Mais uma vez é difícil decidir sobre a bondade absoluta de um ou outro tipo de estratégia, sempre e para toda e qualquer situação. Teórica e praticamente, contudo, é mais aconselhável o recurso a estratégias e soluções que acumulem ao seu poder de resolução no imediato, a capacidade de não hipotecarem, antes potenciarem, o futuro. São por isso mais aconselháveis as intervenções estruturais e de longo prazo, sempre que a situação o admita.

No caso do conflito na sala de aula, trata-se de interrogar as diversas variáveis que se movem e estruturam esse contexto, sendo possível identificar uma série dessas variáveis com vista à modificação do ambiente na sala de aula, apesar das diversas dificuldades colocadas pelos constrangimentos institucionais. Aliás, por vezes, basta modificar as características físicas ou psicológicas da sala de aula para que muitos problemas não surjam ou possam ser resolvidos (Gordon e Burch, 1998).

Relativamente aos processos de mediação em contexto escolar, Deutsch sublinha o interesse em se ensinar e envolver os próprios estudantes em tais procedimentos. Esta opção implica que os estudantes aprendam (a) a pôr fim às hostilidades; (b) a aperceber-se das intenções das partes relativamente ao processo de mediação; (c) a ajudar as partes a negociar adequadamente uma com a outra e (d) a formalizarem o seu acordo. A ajuda ao processo de negociação implica que ambas as partes sejam capazes de (a) definir em conjunto o conflito, o que pretendem e sentem, (b) explicar uma à outra as respectivas razões; (c) formular a perspectiva da outra parte, (d) inventar pelo menos três soluções mutuamente satisfatórias e (f), finalmente, de chegar amigavelmente a um acordo.

Para além da colaboração doutros profissionais, os professores, pelo estatuto que detêm, podem exercer um influência favorável junto dos estudantes e dos seus pais, no sentido da valorização e aprendizagem das soluções cooperativas dos problemas, desde que eles próprios se disponibilizem ao desenvolvimento das competências necessárias ao efeito. A influência dos professores pode exercer-se, quer através da qualidade das suas interações quotidianas (Good & Brophy, 1984), quer através de comunicações ocasionais, quer mesmo através da sua participação no desenvolvimento de programas de instrução directa sobre esta metodologia.

Um estudo sobre o conflito em contexto escolar

Passamos agora a apresentar alguns dos resultados que obtivemos no estudo sobre o conflito interpessoal na aula, a que começámos por aludir no presente artigo (Carita, 2002). Neste estudo, em que tomámos o processo de conflito como um critério indicador da qualidade do clima sociomoral da aula, recorreremos fundamentalmente ao uso da entrevista sob forma semi-estruturada. A amostra foi constituída por 202 estudantes, rapazes e raparigas, dos 2.º e 3.º ciclos de escolaridade e do ensino secundário, provenientes de meio urbano e rural. Como se pode depreender dos critérios de composição da amostra, o ano de escolaridade, o sexo e a região de residência constituíram algumas das variáveis de ancoragem das representações que foram consideradas no estudo. A natureza simétrica *versus* assimétrica do conflito foi outra das variáveis consideradas.

Vamo-nos ater às conclusões da pesquisa que respeitam ao processo de resolução dos conflitos. Este processo foi analisado de acordo com o sistema de categorias constante da figura que se segue.

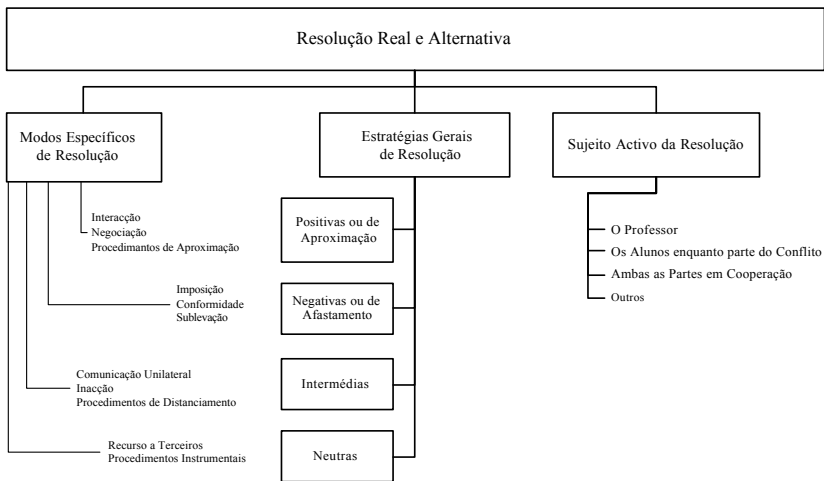


FIGURA 1. Sistema de análise das resoluções dos conflitos

Na análise do processo de resolução dos conflitos pretendemos averiguar, nomeadamente, (a) as estratégias gerais e os modos específicos de resolução mobilizados na resolução dos conflitos na aula; (b) o modo como se distribuem as responsabilidades de acção, principalmente pelos professores e pelos alunos; (c) as relações entre as resoluções e as variáveis desenvolvimentais, demográficas e de contexto, relações susceptíveis de nos evidenciarem diferenças no conteúdo representacional entre os grupos definidos pelas variáveis.

Com o questionamento sobre as estratégias gerais, o que esteve em causa foi sobretudo percebermos, por um lado, que espaço ocupam, na dinâmica interaccional da aula, as estratégias assentes numa maior atenção à perspectiva do outro e/ou à coordenação desta com a do próprio. Localizam-se aqui as estratégias abertamente cooperativas (que também designámos de produtivas ou positivas) e todas aquelas que, de algum modo, apontam para a aproximação ao outro e para a escuta das suas necessidades ou pontos de vista. Por outro lado, esteve igualmente em causa perceber que espaço ocupam as estratégias assentes no domínio do outro, na aparente não consideração dos seus pontos de vista ou na desatenção da parte relativamente às suas próprias necessidades ou perspectivas. Localizam-se aqui as estratégias abertamente autoritárias (que também designámos de improdutivas ou negativas) e todas aquelas que de algum modo apontam para o afastamento do outro e/ou de si próprio.

Com o questionamento sobre os modos específicos de resolução, procurámos aceder a uma análise mais específica, mais concreta, das resoluções. Aliás, é por agregação das respostas dadas no quadro dos modos específicos de resolução que esperamos responder às questões de identificação das estratégias gerais.

Com o questionamento sobre as responsabilidades de acção, o que esteve em causa foi sobretudo perceber a estrutura da participação social na sala de aula: Quem participa na resolução dos problemas? E quem participa, participa como? Ao fim e ao cabo o que está em jogo é perceber através de que modos de participação se organizam ou poderiam organizar as interacções nas situações de conflito interpessoal na sala de aula.

Com a averiguação da existência de relações significativas entre o conteúdo da representação da situação e as suas diversas variáveis de ancoragem, pretende-se pesquisar eventuais diferenças entre os grupos definidos por estas últimas variáveis.

Conclusões relativas às resoluções reais do conflito

Podemos em síntese enunciar as seguintes conclusões:

1. O recurso na resolução dos conflitos na aula a estratégias gerais de afastamento (relativamente às necessidades do outro ou às suas próprias) e intermédias foi referido pelo dobro dos estudantes que referem o recurso a estratégias de aproximação e neutras. O retrato apresentado pelos estudantes sobre a natureza das resoluções dominantes sublinha pois a prevalência de soluções não produtivas e, por consequência, de relações não cooperativas.

2. Uma análise mais fina dos resultados indica-nos que são a imposição (*v.g.*, castigos, ordens) e a comunicação unidireccional (*v.g.*, chamadas de atenção, avisos, ameaças, conselhos) os modos específicos cuja mobilização mais se destaca na resolução dos conflitos. O primeiro integra-se no campo das estratégias de afastamento e o segundo no das estratégias intermédias. Verifica-se pois a ausência, em termos de dominância, de soluções produtivas.

3. Os modos resolutivos mais extremados, como sejam, a negociação e a sublevação, apresentam uma expressão praticamente insignificante.

4. Os estudantes do 12.º ano invocam mais do que os seus colegas de 6.º e 9.º anos o recurso a estratégias gerais de aproximação (relativamente às necessidades do outro) e menos do que eles o modo específico de imposição. Tais dados parecem traduzir uma certa adaptação do tipo de resoluções dos conflitos na aula ao desenvolvimento dos estudantes e, conseqüentemente, às alterações nos estatutos relativos de poder do professor e aluno na aula potenciadas por aquele desenvolvimento.

5. As raparigas invocam mais do que os rapazes o recurso à estratégia intermédia e aos modos específicos que designámos de comunicação unilateral e procedimentos de distância. Este resultado parece permitir-nos sublinhar que as soluções positiva ou negativamente mais extremadas não apresentam uma função diferenciadora de género. Apenas as soluções intermédias parecem associar-se a essa função diferenciadora, mostrando-se particularmente expressivas nas narrativas das raparigas.

6. Os estudantes de meio rural invocam mais do que os estudantes de meio urbano o recurso à imposição unilateral e autoritária das soluções. Diferenças entre os meios urbano e rural no estatuto social relativo do professor e do aluno, fora e dentro da escola, fornecem-nos uma pista de leitura possível deste resultado. É de admitir que o meio urbano tende a conceder aos jovens um estatuto mais autónomo e menos distanciado do adulto em termos de relações de poder, do que nas culturas mais tradicionais. A cultura escolar não será porventura indiferente a estas prováveis diferenças estatutárias verificadas no meio cultural mais vasto.

7. Nas narrativas sobre conflitos assimétricos (professor-aluno) emerge uma referência à estratégia geral de afastamento e aos modos específicos de conformidade e sublevação significativamente superior à registada nas narrativas sobre conflitos simétricos (aluno-aluno). Este resultado parece confirmar as maiores potencialidades das relações mais horizontais no sentido da promoção de soluções mais próximas da cooperação e, sobretudo, as maiores potencialidades das relações mais verticais no sentido da promoção de soluções mais autoritárias, competitivas e prejudiciais à relação.

Conclusões relativas às responsabilidades de acção nas resoluções reais do conflito

Podemos em síntese enunciar as seguintes conclusões:

1. Apenas 10% dos estudantes não se refere a acções resolutivas protagonizadas pelos professores, parecendo tal intervenção ser muito expressiva em todos os anos de escolaridade e mesmo no quadro dos conflitos simétricos. Porém

também se registou a existência de uma percentagem razoável de estudantes que atribui aos alunos acções resolutivas. Este resultado indica-nos que, apesar da presença dominante do professor, os estudantes, ainda assim, exibiram no decurso do conflito alguns comportamentos tendentes à solução dos problemas.

2. O volume de atribuição de responsabilidades de acção resolutive ao professor vai sendo menor à medida que os estudantes avançam na idade e na escolaridade, mas na verdade não podemos falar de um efeito estatístico significativamente localizado. Este último dado limita o alcance que aquela relação poderia indiciar em termos desenvolvimentais.

Como que em espelho, foi-nos dado concluir que o volume de atribuição de responsabilidades de acção resolutive ao aluno vai sendo maior à medida que os estudantes avançam na idade e na escolaridade. De tal modo é assim que são os estudantes de 6.º ano os que significativamente menos atribuem ao aluno acções viradas para a resolução do conflito. Trata-se de um resultado que parece ter um sentido desenvolvimental positivo, mostrando-nos que os estudantes participam tanto mais para a resolução quanto mais velhos e mais avançados na escolaridade.

3. Referências largamente predominantes vão no sentido da atribuição ao professor do uso das estratégias gerais de afastamento e intermédia e dos modos específicos de imposição, comunicação unilateral e recurso a terceiros. O traço mais forte das soluções dos professores situa-se no campo das soluções improdutivas, ainda que soluções menos prejudiciais às relações sejam também mobilizadas.

Também a estratégia que mais estudantes atribuem aos alunos é a de afastamento ou negativa, se bem que se verifique aqui uma distribuição menos desequilibrada das estratégias. No quadro da estratégia negativa é de destacar a atribuição ao aluno de uso da conformidade. Este é um resultado que limita em muito o alcance positivo da conclusão relativa à expressiva participação dos estudantes nos processos de resolução dos conflitos. Às soluções dominantes imputadas ao professor (estratégia geral de afastamento e modo específico de imposição), parece corresponder da parte dos alunos, como solução dominante, uma posição de aceitação, o afastamento de si próprio, a abdicção dos seus interesses e posições. Independentemente do juízo que possamos fazer sobre a funcionalidade desta solução no contexto pedagógico, a verdade é que, do ponto de vista desenvolvimental, o juízo a fazer não pode deixar de ser negativo.

4. Os estudantes de 12.º ano são os que significativamente menos atribuem ao professor a estratégia geral de afastamento e o seu modo específico de imposição. Dito de outro modo, parece que podemos concluir que o professor recorre menos a soluções negativas junto dos estudantes potencialmente mais desenvolvidos, adaptando a sua acção aos contextos da relação. Porém, de tal resultado não deriva a opção clara do professor por acções de natureza determinadamente positiva junto dos alunos mais velhos. Com efeito, informação complementar

leva-nos a crer que é o recurso a soluções ainda de natureza intermédia que irão prevalecer.

No que toca à atribuição de acção aos alunos, é de destacar que os estudantes de 6.º ano são os que menos atribuem aos alunos o uso da estratégia de afastamento. Este grupo parece ter uma imagem menos desfavorável sobre a qualidade da participação negocial estudantil do que os seus colegas. Este resultado não será porventura alheio ao facto de nele dominar a situação de conflito simétrico, potencialmente mais distante das soluções competitivas.

Entretanto, os estudantes de 12.º ano distinguem-se pela atribuição aos alunos da estratégia intermédia. Esta atribuição como que reproduz em espelho o padrão de acções imputadas aos professores por este mesmo grupo de alunos.

5. Os estudantes de meio rural são os que mais referem o uso da imposição como modo de solução dos conflitos. A ser assim, encontra-se aqui reforço para a hipótese de prevalência relativa de uma relação professor-aluno mais vertical no contexto das escolas de meio rural, quando comparadas às de meio urbano. Trata-se de uma relação que porventura traduz o peso estatutário relativo de um e outro actor na comunidade envolvente, peso que porventura se distingue daquele que encontramos nos meios urbanos.

Mais uma vez, como que num jogo de espelhos, são os estudantes de meio rural que mais imputam aos alunos o uso da submissão como modo de solução dos conflitos.

Portanto os estudantes de meio rural parecem distinguir-se dos seus colegas, pelo facto de (a) quer em termos gerais, quer em termos da atribuição ao professor, destacarem o uso de gestão autoritária dos conflitos e por (b) em termos de atribuição aos alunos, destacarem o uso da submissão. A consistência transversal destes resultados parece apontar para características socioculturais marcadas por um maior desequilíbrio das relações de poder entre os actores da relação pedagógica nas escolas de meio rural do que nas de meio urbano.

7. É no contexto das narrativas sobre conflitos assimétricos (professor-aluno) que mais se imputa aos alunos a participação nas resoluções. Porém, é também nestes contextos que mais se imputa aos alunos o uso da estratégia negativa e do modo específico de conformidade e sublevação. Portanto o aspecto positivo e até de algum modo inesperado de um maior volume de participação nos contextos assimétricos, não é acompanhado por indicações de uma participação que se possa destacar pela sua qualidade desenvolvimental.

A qualidade desenvolvimental da aula: o estilo resolutivo dominante

Começaríamos por sublinhar o pressuposto de que a participação dos indivíduos na vida do grupo e na resolução dos problemas aí emergentes é considerada um importante critério de justiça (Lind e Tyler, 1988). Através da participação, no

caso, dos estudantes, estes obtêm a noção do seu próprio valor, da sua dignidade, da consideração em que são tidos pelos outros. Acresce que a participação lhes propicia o sentimento de poderem exercer algum controlo sobre os processos e sobre as resoluções.

Também no quadro da psicologia do desenvolvimento, a participação, sustentada na argumentação racional sobre os problemas e na procura de acordos mutuamente satisfatórios nos quais ambas as partes se sintam respeitadas e envolvidas, constitui um bom exemplo e uma situação de elevado valor para a socialização e o desenvolvimento (Selman, 1976a, 1976b; Kohlberg, Power e Higgins, 1997).

Se olharmos panoramicamente a questão da participação dos estudantes na resolução real dos conflitos, exclusivamente com base nos indicadores quantitativos, poderia parecer-nos, à primeira vista, que os resultados são satisfatórios. Com efeito, os estudantes participam ainda em bastantes acções resolutivas. Porém a leitura destes resultados tem de ser conjugada com a natureza da sua participação e com a quantidade e natureza da participação dos professores.

Sucede que, como vimos, a estratégia geral mais usada pelos estudantes no quadro das resoluções reais é a estratégia negativa e, dentro desta, o modo específico de conformidade. Assim, o modo de resolução que os alunos mais se auto-atribuem explicitamente remete para uma posição de cedência, submissão às exigências ou às expectativas da outra parte, geralmente o professor. A relação é francamente assimétrica e de aparente aceitação do exercício de poder de uma das partes sobre a outra. Há uma vontade que domina e uma vontade que explicitamente cede: é esse o denominador comum deste procedimento.

Trata-se de um padrão de participação na resolução dos problemas complementar da estratégia geral de afastamento e do modo específico de imposição predominantemente atribuídos aos professores. Uma leitura da situação no quadro do modelo da internalização, admitiria a conclusão de que as soluções competitivas já se encontram de tal modo internalizadas pelos estudantes que estes tendem a usá-las mais do que quaisquer outras. As soluções de tipo competitivo parecem ter-se tornado naturalmente mais pregantes do que quaisquer outras, em virtude do repetido uso que delas é feito na aula. Estes resultados são consistentes com o padrão detectado na análise global dos dados. Também neste foco de análise as resoluções predominantes não se situam no lado positivo do espectro de soluções que inventariámos.

Acresce que as condições de participação na resolução dos conflitos não se alteram significativamente nos conflitos entre alunos. Em primeiro lugar, o espaço de autonomia concedido aos estudantes para resolverem entre si os seus problemas situa-se bastante aquém do que seria de esperar. Os professores intervêm mais do que os alunos, mesmo em situações de conflito simétrico. Em segundo lugar, a imposição é a forma de resolução mais utilizada. Confirmamos aqui, num outro contexto relacional e num outro nível etário, os resultados referidos

a propósito de um estudo sobre a posição interventora dos pais em conflitos entre crianças (Ross, Martin, Perlam, Smith, Blackmore e Hunter, 1996), no qual justamente se sublinhava o pequeno espaço concedido ao desenvolvimento da autonomia.

Se nos pautarmos, como é o caso, pela valorização da participação, dos acordos, da cooperação, como critérios definidores de um bom clima sociomoral, de um clima promotor da consolidação de competências sociomorais e do seu desenvolvimento, temos de concluir pela inexistência de um ambiente sociomoral suficientemente valioso nas nossas escolas. Pelo contrário, a maioria das situações de conflito na aula apresenta potencialmente diversos efeitos negativos, ao privilegiar as soluções autoritárias e ao coarctar, mesmo nos contextos de conflitos simétricos, os espaços de autonomia. Os potenciais efeitos negativos desta situação não se farão sentir apenas no processo de desenvolvimento sociomoral e na socialização, mas porventura também na própria aprendizagem. A acumulada hostilidade e irritação geradas pelo recurso sistemático a soluções autoritárias (Hoffman e Saltzstein, 1967), geram um clima em que as energias se concentram no conflito e se afastam das questões da aprendizagem. A natureza das resoluções pode pois apresentar um efeito nefasto ao próprio processo de aprendizagem (Gordon e Burch, 1998).

Não é de mais salientar que o retrato da aula que nos é proporcionado por este estudo corresponde à perspectiva dos estudantes. Trata-se de uma visão parcelar da situação, colhida pelos procedimentos metodológicos sabidos e sujeita aos enviesamentos da condição de *cientistas ingénuos* que todos nós partilhamos. Mas a cautela que é necessário ter não deve constituir um véu que nos afaste do reconhecimento desta realidade subjectiva que é o clima moral da aula para os estudantes que escutámos. Se esta imagem não é conforme à de outros actores da cena educativa, então há que debater, no sentido da construção de uma imagem partilhada e intersubjectiva da situação e mais ajustada, se for caso disso, à realidade dos factos externos (Wertsch, 1985).

Se considerarmos que as negociações e a natureza das relações se engendram mutuamente, mantendo entre si uma relação em espelho (Deutsch, id.), temos de concluir que, em termos gerais, a ideologia prevalecente nas relações, pela sua marca fortemente impositiva, não favorece o crescimento de uma comunidade de sujeitos simultaneamente autónomos e conectados entre si por sentimentos de coesão, de solidariedade e de pertença à unidade social que é a aula. São vários os autores que sublinham os efeitos negativos das estratégias autoritárias nos afectos, a raiva, a zanga, a irritação, à frustração, que elas tendem a gerar, mesmo quando surdamente (Laursen e Koplak, 1995; Gordon e Burch, 1998). Onde não há responsabilidades partilhadas, dificilmente podemos falar quer de facilitação da autonomia, quer de sentimentos de pertença e coesão: compromete-se desse modo o contributo da aula para a construção de uma escola vivida como uma

comunidade justa. Em suma, a partir das estratégias negociais dominantes, não nos parece ser possível inferir a prevalência de um sistema normativo consistentemente orientado pelos valores da justiça, da igualdade, da autonomia e da comunidade, de um sistema normativo facilitador do desenvolvimento sociomoral.

Referências bibliográficas

- ABRIC, J. C. (1989), «L'étude expérimentale des représentations sociales», in D. JODELET (Ed.), *Les représentations sociales*, Paris: PUF.
- ADAMS, J. S. (1963), «Toward an understanding of inequity», *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, 422-436.
- ADAMS, S. (1965), «Inequity in social exchange», in L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental and social psychology*, New York: Academic Press.
- ADAMS, S. (1976), «The structure and dynamics of behavior in organizational boundary roles», in M. D. DUNNETTE (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology*, Chicago: Rand McNally.
- BAZERMAN, H., CURHAN, J. R., MOORE, D. A. e VALLEY, K. L. (2000), «Negotiation», *Annual Review Psychology*, 51, 279-314.
- CAMPOS, B. P. (1989a), «Formação pessoal e social e desenvolvimento psicológico dos alunos», *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 125-134.
- CAMPOS, B. P. (1989b), «Mesa redonda: Caminhos para a formação pessoal e social dos alunos», *Inovação*, 2, 4, 483-513.
- CAMPOS, B. P. (1991), *Educação e desenvolvimento pessoal e social*, Porto: Afrontamento.
- CARITA, A. e FERNANDES, G. (1997), *Indisciplina na sala de aula: Como prevenir? Como remediar?*, Lisboa: Ed. Presença.
- CARITA, A. (2002), *O conflito interpessoal na sala de aula. Representações dos estudantes e qualidade desenvolvimental do contexto*, Universidade de Lisboa, Tese de doutoramento não publicada.
- CURWIN, R. L. e MENDLER, A. N. (1987), *La disciplina en clase*, Madrid: Narcea.
- DEUTSCH, M. (1974), «Awakening the sense of injustice», in M. LERNER e M. ROSS (Eds.), *The quest for justice: Myth, reality, ideal*, New York: Holt, Rinehart & Winston.
- DEUTSCH, M. (1975), «Equity, equality and need: What determines which value will be used as the basis for distributive justice?», *Journal of Social Issues*, 31, 137-149.
- DEUTSCH, M. (1989), «Conflictos productivos y destructivos», *Journal of Social Issues*, XXV (1), 7-41.
- DEUTSCH, M. (1990), «Sixty Years of Conflict», *The International Journal of Conflict Management*, Vol. 1, 3, 237-263.
- ERICKSON, E. (1968), *Identity: Youth and crisis*, New York: Norton & Company.
- FORGAS, J. P. (1994), «Sad and guilty? Affective influences on the explanation of conflict in close relationships», *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 66, 1, 56-68.

- FREUD, S. (1961), *Civilization and its discontents*, New York: Norton. Trabalho original publicado em 1930.
- GOOD, T. L. e BROPHY, J. E. (1984), *Looking in classrooms* (3.^a ed.), New York: Harper & Row.
- GORDON, T. e BURCH, N. (1998), *P. E. E.: Programa do ensino eficaz*, Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus. Trabalho original em inglês publicado em 1967.
- HOFFMAN, M. L. e SALTZSTEIN, H. D. (1967), «Parent discipline and the child moral development», *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 45-57.
- HOMANS, G. (1961), *Social behavior: Its elementary forms*, New York: Harcourt, Brace & World.
- JACKSON, P. (1968), *Life in classrooms*, New York: Holt, Rinehart & Winston.
- JESUÍNO, J. (1996), *A negociação: Estratégias e táticas*, Lisboa: Texto.
- JOHNSON, D. e JOHNSON, R. (1994), «Constructive conflict in schools», *Journal of Social Issues*, vol. 50, 1, 117-137.
- KOHLBERG, L.; POWER, F. C. e HIGGINS, A. (1997), *La education moral según Lawrence Kohlberg*, Barcelona: Gedisa. Trabalho original em inglês publicado em 1989.
- LAURSEN, B. e KOPLAS, A. L. (1995), «What's important about important conflicts? Adolescents' perceptions of daily disagreements», *Merrill-Palmer Quarterly*, 41, 536-553.
- LERNER, M. J. (1975), «The justice motive in social behavior: Introduction», *Journal of Social Issues*, 31, 1-20.
- LEVENTHAL, G. S. (1976), «Fairness in social relationships», in J. W. THIBAUT, J. T. SPENCE e R. S. CARSON (Eds.), *Contemporary topics in social psychology*, Morristown, NJ: General Learning Press.
- LEWIN, K. (1965), «Décisions de groupes et changement social», in A. LÉVY (Ed.). *Psychologie social, textes fondamentaux*, vol. 2, Paris: Dunod.
- LIND, E. A. e TYLER, T. R. (1988), «The social psychology of procedural justice», in M. J. LERNER (Ed.), *Critical Issues in social justice*, New York: Plenum.
- MAGENAU, J. M. e PRUIT, D. G. (1978), «The social psychology of bargaining: A theoretical synthesis», in G. M. STEPHENSON e C. J. BROTHERTON (Eds.), *Industrial relations: A social psychological approach*, London: Willey.
- PARSONS, T. (1968), «The school class as a social system», in *Socialization and School, Harvard Educational Review*, vol. 1, Reprint Series.
- PIAGET, J. (1955), *The language and the thought of the child*, London: Routledge & Kegan Paul. Trabalho original publicado em 1926.
- PIAGET, J. (1987), *El criterio moral en el niño*, Barcelona: Martínez Roca. Trabalho original em francês publicado em 1932.
- RUBIN, J. Z. e BROWN, B. (1975), *The social psychology of bargaining and negotiation*, New York: Academic Press.
- SAMPSON, E. E. (1969), «Studies of status congruence», in L. BERKOWITZ (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, New York: Academic.
- SHELLING, T. (1960), *The strategy of conflict*, Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- SCHMUCK, R. A. e RUNKEL, P. J. (1985), *The handbook of organization development in schools*. Illinois: Waveland Press.

Conflito e desenvolvimento pessoal

- SELMAN, R. S. (1976a), «A developmental approach to interpersonal and moral awareness in young children: Some educational implications of levels of social perspective-taking», in T. HENESSY (Ed.), *Values and moral development*, New York: Paulist Press.
- SELMAN, R. L. (1976b), «Social-cognitive understanding. A guide to educational and clinical practice», in T. LICKONA (Ed.), *Moral development and behavior. Theory, research and social issues*, New York: Holt, Rinehart & Winston.
- TEDESCHI, J. T.; SCHLENKER, B. R. e BONOMA, T. V. (1973), *Conflict power and games*, Chicago: Aldine.
- THOMAS, K. W. (1992), «Conflict and negotiations processes in organizations», in M. D. DUNNETTE e L. M. HOUGH (Eds.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, vol. 3, Palo Alto: Consulting Psychologist Press.
- VALENTE, O. (1989a), «A educação para os valores», in *O ensino básico em Portugal*, Porto: ASA.
- VALENTE, O. (1989b), «Mesa redonda: Caminhos para a formação pessoal e social», *Inovação*, 2, 4, 483-513.
- WALSTER, E.; WALSTER, G. W. e BERSCHIED, E. (1978), *Equity theory and research*, Boston: Allyn and Bacon.
- WASSERMAN, E. R. (1980), «Alternative high school based on Kohlberg's just community approach to education», in R. MOSHER (Ed.), *Moral education*, New York: Praeger.
- WERTSCH, J. (1984). «The zone of proximal development: some conceptual issues», in B. ROGOFF e J. V. WERTSCH (Eds.), *Children's learning in the zone of proximal development. New Directions for Child Development*, 23, San Francisco: Jossey-Bass.

1. Os papéis da Família e do Estado na Educação

«Adam Smith ensinou que é o instinto de cada homem melhorar a sua condição. O mundo aprendeu de forma dolorosa que as instituições adequadas a apoiar este instinto são os mercados livres e não os monopólios estatais. (...) porque é mais sensível aos grupos de interesse organizados da área da educação do que a pais e alunos desorganizados, a democracia representativa geralmente frustra os instintos dos consumidores de educação porque se afasta do mercado livre em direcção ao monopólio estatal»¹.

1.1. *O papel primordial da família e a instrumentalidade do papel do Estado*

Todo o ser humano nasce e vive em comunidade. O Homem existe e desenvolve-se na sua plenitude enquanto sujeito e objecto de relações com o outro.

Esta vivência comunitária assume um especial papel na fase inicial da vida humana, assumindo a comunidade de origem – a Família – um leque de deveres para com o novo ser que, tendo origem na ordem natural das coisas, encontram eco na generalidade das ordens jurídicas ocidentais e, em especial, na Portuguesa.

Desde logo a Constituição da República Portuguesa (CRP), na sua Parte I, dedicada aos direitos e deveres fundamentais, além de referências várias à família, dedica-lhe um artigo em exclusivo – o 67.^o – onde começa logo por reconhecer que «*A família, como elemento fundamental da sociedade, tem direito à protecção da sociedade e do Estado e à efectivação de todas as condições que permitam a realização pessoal dos seus membros*».

Temos assim consagrada na Constituição a família enquanto «*realidade social objectiva [...] portanto, uma categoria existencial [...] e não uma criação*

* Advogado. Director Executivo da Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo.

¹ Arthur Seldon, prefácio de *Education and the State. A Study in Political Economy*, E. G. West, 3.^a edição, Liberty Fund, Indianapolis, 1994, p. XIV.

jurídica (...)»². Mais; esta dignidade da família fundamenta-se no facto de ser um meio de realização das pessoas que a compõe.

Daqui resulta claramente que a tutela constitucional da família aponta para o carácter instrumental da acção do Estado. Isto é, o Estado tem obrigação de criar condições para que, *pela* família (ou *com* a família ou *em* família), cada um dos seus membros se realize enquanto pessoa. Ao Estado compete apoiar a acção da família e não determiná-la, defini-la ou, por qualquer forma, impor-se à família.

Assim, quando o legislador Constitucional estabelece que «*Incumbe ao Estado, designadamente, para protecção da família: [...] cooperar com os pais na educação dos filhos*»³, não se refere a uma relação de cooperação entre iguais mas sim a uma relação de cooperação do Estado com os pais numa actividade que é própria destes: a educação dos filhos. Ao Estado compete apenas servir os pais, com total respeito pela orientação que estes entendam dar à educação dos filhos. Entender o contrário – que o Estado pode orientar a educação dos filhos – é aceitar que o Estado possa agir *contra* os membros da família, o que pressupõe um ataque ostensivo à sua realização pessoal que seria... inconstitucional!

Voltemos agora um pouco atrás na CRP ao artigo 36.º. Neste estabelecem-se direitos e deveres das pessoas que constituem a família. Interessam-nos especialmente os seus números 5 – «*Os pais têm o direito e o dever de educação e manutenção dos filhos*» – e 6 – «*Os filhos não podem ser separados dos pais, salvo quando estes não cumpram os seus deveres fundamentais para com eles e sempre mediante decisão judicial*».

Ao atribuir aos pais o direito e o dever de educação dos filhos, o legislador constitucional vedou expressamente ao Estado a possibilidade de intromissão nesta acção dos pais a não ser, artigo 67.º, naquilo que seja necessário para os auxiliar nesta missão ou nos casos especiais do n.º 6 do artigo 36.º.

Na realidade, este n.º 6 é importantíssimo para estabelecer o papel do Estado no processo de educação dos filhos. A proibição de «separar» os filhos dos pais não tem um alcance meramente físico. Não se proíbe apenas que se obrigue os filhos a viver longe dos pais. «Separar» significa afastar da área de influência; retirar a possibilidade de interacção preferencial dos pais. A única excepção a este princípio é o incumprimento, pelos pais, dos seus *deveres fundamentais* para com os filhos. E, note-se, esta excepção tem de ser verificada por acto do poder judicial.

Ora, a tentativa do Estado de se substituir aos pais na educação dos filhos é uma violação clara desta proibição de «separação». Aliás, resulta da experiência corrente de todos quantos são pais que não há maior «separação» dos filhos que o afastamento espiritual/ideológico-valorativo.

² In *Constituição da República Portuguesa Anotada*, por J. J. Gomes Canotilho e Vital Moreira, 3.ª edição revista, Coimbra Editora, anotação II ao artigo 67.º, p. 351.

³ Alínea c) do n.º 2) deste artigo 67.º da CRP.

Da conjugação das quatro normas enunciadas (n.º 1 e al. c) do n.º 2, ambos do art. 67.º e n.ºs 5 e 6 do art. 36.º) resulta claro que à família cabe o papel primordial na educação dos filhos e que ao Estado cabe o papel, subsidiário, de auxiliar os pais nessa missão, podendo substituindo-se-lhes apenas em casos de grave incumprimento que ponham em causa o bem estar dos filhos e que sejam verificados por acto judicial.

1.2. O n.º 1 do artigo 75.º da Constituição

Vejamos agora o n.º 1 do artigo 75.º que é, tradicionalmente, o pomo da discórdia entre partidários da liberdade de opção educativa das famílias e os partidários de uma oferta educativa criada e gerida a partir dos serviços do Estado (central e local) e imposta à população. Estabelece esta norma que *«O Estado criará uma rede de estabelecimentos públicos de ensino que cubra as necessidades de toda a população»*.

A defesa da tese estatista foi cristalizada, de forma lapidar, por Gomes Canotilho e Vital Moreira em anotação ao n.º 1 do artigo 75.º da CRP: *«O sentido imediato deste preceito é o de que a satisfação do direito ao ensino é necessariamente uma tarefa pública, em termos de ser ao Estado (entendido no sentido amplo de administração central e autoridades regionais e locais) que compete criar a rede de estabelecimentos que cubra todas as necessidades educativas do país. A competência educativa da rede pública de ensino é tendencialmente universal, só não podendo abranger aqueles sectores de formação que, por natureza, não competem a um Estado sem identificação religiosa ou ideológica (nomeadamente, as escolas de formação religiosa ou ideológica [...]). O sistema público de ensino é, portanto universal (pois tem de englobar todos os tipos e áreas necessários de ensino) e geral (pois tem de responder às necessidades de toda a gente). Toda a necessidade de ensino há-de ter uma resposta no ensino público. O facto de em certo domínio existir ou poder vir a existir uma escola particular ou cooperativa não isenta o Estado do cumprimento da obrigação constitucional. [...] O facto de numa determinada área de ensino ou região já haver uma escola privada ou uma escola cooperativa, sem que exista uma escola pública, não é motivo para não criar esta; é, antes, prova de que há uma necessidade pública de ensino que não encontra resposta, como devia, no sistema público de ensino»*⁴.

Ora, fazendo fé nas palavras de Gomes Canotilho e Vital Moreira, a CRP criaria um ónus para o Estado de criar escolas ainda que ninguém as frequente!

⁴ *Constituição da República Portuguesa Anotada*, por J. J. Gomes Canotilho e Vital Moreira, 3.ª edição revista, Coimbra Editora, anotação II ao artigo 75.º, p. 369.

Na verdade, ao afirmar-se que a existência de uma escola particular é um indício da falta de uma escola do Estado, e admitindo que as famílias que frequentam essa escola particular o fazem porque querem, a tese dos autores aponta uma imposição constitucional do desperdício do dinheiro dos contribuintes: a construção de uma escola do Estado (e, presume-se, a contratação de professores) que ninguém vai frequentar⁵.

Todavia, esta tese encontra escolhos no próprio ordenamento constitucional. Os seus autores reconhecem que o n.º 2 do artigo 75.º não se aplica no caso da educação pré-escolar e do ensino especial para deficientes⁶. Ora, houvesse uma vantagem importante do ensino nas escolas do Estado sobre o ensino nas escolas particulares e cooperativas, certamente que o legislador constitucional não deixaria de estender esse benefício a todas as crianças; especialmente aos deficientes (crianças com necessidades educativas especiais).

Para quem, como nós, defende a tese contrária à de uma educação estatizada, este texto da Constituição – o n.º 2 do artigo 75.º – não pode deixar de ser lido (aliás, a tanto obrigam as regras da boa interpretação jurídica) enquanto parte de um sistema mais vasto no qual se insere, de forma preponderante, a liberdade individual e o direito fundamental à opção educativa (que tem consagração na Declaração Universal dos Direitos do Homem⁷ e na Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia⁸).

Lido à luz dos direitos fundamentais à educação e de opção educativa (da família), este n.º 2 do artigo 75.º da CRP não pode significar mais que a salvaguarda de que todos os alunos tenham uma escola que ofereça um projecto educativo consentâneo com as opções da sua família!

Esta escola poderá ser propriedade do Estado (central ou local), de uma cooperativa de pais, de uma sociedade anónima ou de qualquer outra entidade

⁵ A prática tem demonstrado que este postulado contém mais malícia do que se possa supor. Atendendo ao facto de a frequência de uma escola particular implicar um custo importante para as famílias, a opção pela construção de novas escolas do Estado, ao invés de financiar a opção educativa das famílias, tem sido uma forma de impedir o desenvolvimento do ensino particular e cooperativo e de manter o *status quo* no sector (que interessa apenas a grupos bem definidos).

⁶ «Excepção a este princípio são, porventura, a educação pré-escolar e o ensino especial para deficientes [...] pois aí a Constituição parece não impor uma resposta global do sistema público», *Constituição da República Portuguesa Anotada*, J. J. Gomes Canotilho e Vital Moreira, 3.ª edição revista, Coimbra Editora, anotação II ao artigo 75.º, p. 370.

⁷ «Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar aos filhos», n.º 3 do artigo 26.º da DUDH.

⁸ «São respeitados, segundo as legislações nacionais que regem o respectivo exercício, a liberdade de criação de estabelecimentos de ensino, no respeito pelos princípios democráticos, e o direito dos pais de assegurarem a educação e o ensino dos filhos de acordo com as suas convicções religiosas, filosóficas e pedagógicas», n.º 3 do artigo 14.º da CDFUE.

que reúna as condições previstas na Lei para criar um estabelecimento de ensino. A natureza jurídica da entidade titular da escola não é relevante para efeitos deste artigo.

Visto assim, «*rede de estabelecimentos públicos de ensino que cubra as necessidades de toda a população*» significa «quantidade estruturada de escolas que (i) cumprem os requisitos mínimos definidos pela Lei (e, para além disso, têm a sua oferta própria), (ii) são acessíveis em termos geográficos e financeiros às pessoas que a elas se queriam candidatar e (iii) resultam da procura de educação por parte das famílias».

O Estado não tem qualquer obrigação constitucional de construir e gerir escolas, mas, tão somente, a de apoiar a oferta escolar existente na medida em que esta satisfaça as necessidades da população (e a verificação desta satisfação é elementar: ela existe cada vez que uma família opta por efectuar a matrícula ou a renovação de matrícula em certa escola⁹).

A tónica aqui são as necessidades da população e não a existência de uma escola em cada m² do país! Mais: são as necessidades *personais de cada pessoa* e não as *necessidades do povo* definidas por cientistas sociais em gabinetes públicos.

O que está em causa na interpretação a dar ao artigo 75.º da CRP é um confronto ideológico profundo e não a interpretação técnico-jurídica de uma norma da Constituição. Um confronto ideológico entre quem confere ao Estado o papel de grande educador e quem lhe confere o papel de regulador de ofertas educativas.

1.3. O Estado regulador

Definida que está esta característica essencial do papel do Estado na Educação – a sua subsidiariedade em relação à família – urge começar a densificá-lo.

Em nossa opinião, ao Estado compete: (i) regular o Sistema de Educação, (ii) fiscalizar o cumprimento da Lei pelos agentes educativos, (iii) apoiar as famílias no exercício da sua opção educativa e (iv) apoiar e fomentar a investigação e produção científica em matéria pedagógica.

A promoção da liberdade de escolha das famílias e a consequente responsabilização das escolas pelos seus actos parece-nos o único caminho para provocar o início de um movimento de melhoria contínua de que iriam beneficiar todos os alunos e todas as escolas. Nas palavras de Ruben Cabral «*A escolha da escola deveria, sempre que possível, depender da família, de modo a criar uma*

⁹ Claro que estamos a supor que se trata de uma matrícula ou renovação de matrícula numa escola do ensino particular e cooperativo – cuja frequência é livre – ou, a partir do ano lectivo 2003/2004 – uma matrícula numa escola secundária do estado atendendo a que, num sinal claríssimo a favor da liberdade, o Sr. Ministro da Educação matou, ainda que por despacho, a obrigação de inscrição na escola secundária da área de residência do aluno ou de trabalho dos seus pais.

*competitividade saudável entre as escolas, permitindo assim identificar aquelas cujo projecto não merece a confiança da comunidade e analisar as respectivas razões»*¹⁰.

Para mais, o papel regulador do Estado resulta do ordenamento constitucional existente, bastando alterações a nível infra-constitucional, para que o enquadramento jurídico do sistema de ensino português se transforme num edifício sólido e capaz de promover uma educação de qualidade para todos¹¹.

2. O Projecto Educativo

Fundando-se todo o sistema educativo no exercício pela família do seu direito de opção educativa, a pedra angular das escolas tem de ser o seu *projecto educativo*. Isto porque, para optarem, as famílias têm de conhecer as propostas alternativas que lhes são presentes. Ora é o *projecto educativo* da escola traduz a razão de ser da escola e o futuro para onde pretende caminhar¹².

Trata-se de um conceito sem definição legal e sujeito às mais diversas concretizações práticas. Em Portugal, tem ganho uma nova dignidade no discurso público, mas poucos documentos existirão dignos desse nome.

Todavia, trata-se do documento chave de funcionamento da escola e do seu enquadramento na comunidade e no país.

Saliente-se antes de mais que o *projecto educativo* é um documento em sentido formal. Na verdade, e atendendo à sua essencialidade, o *projecto educativo* não pode ser algo desmaterializado; tem de haver uma evidência de sua existência; não pode haver dúvidas quanto ao seu conteúdo.

Mas será possível a existência de uma escola sem projecto educativo? Estamos em crer que não. Mesmo que uma escola não possua um projecto educativo, o ensino não é uma actividade axiologicamente neutra pelo que nessa escola vão existir tantos projectos educativos quantos educadores. Não é possível leccionar História de forma neutra; não é possível leccionar Filosofia de forma neutra. Mesmo que fosse possível ao docente situar-se numa posição de observador indiferente perante a realidade que está a leccionar, os próprios conteúdos pro-

¹⁰ In *A Educação em Debate*, coordenação de Pedro d'Orey da Cunha, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, 1997, p. 80.

¹¹ Como se argumenta infra no texto, a qualidade do sistema não corresponde à sua conformação material com uma idealização criada por uns quantos «especialistas» mas sim à existência de uma efectiva liberdade de procura e de oferta educativa e a conformação da acção de cada escola com o projecto educativo que propõe à comunidade.

¹² Para mais desenvolvimentos sobre o conceito de Projecto Educativo, sua estrutura e forma de criação, veja-se Jesus Garrido Suárez, *Projecto Educativo de Escola*, edição da Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo (AEEP), 1999.

gramáticos não são neutros pelo que, ainda assim, os alunos estariam a ser alvo da transmissão de valores.

Mas será que a escola *deve ser* neutra? Também nos parece que não. O desenvolvimento e aprendizagem do Ser é um percurso ético e valorativo mais que científico ou didáctico.

E é, também por isto, que o direito de opção educativo é um direito fundamental das famílias: a formação dos filhos é seu direito e dever e não da escola ou dos professores que, de forma aleatória, forem passando pela vida do menor.

Daqui nasce um dos problemas de maior dimensão no sistema de ensino português: o projecto oculto da escola do Estado. Na verdade, não possuindo actualmente as escolas do Estado autonomia de funcionamento, e estando elas obrigadas a ser *escolas públicas, democráticas, tolerantes, republicanas e laicas*, o seu corpo directivo não poderá impor a qualquer docente um *projecto educativo*. Na verdade embora dono e gestor das suas escolas, «O Estado não pode programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas»¹³.

Porém, tal não obsta a que cada docente, seja intencionalmente, seja apenas porque tal resulta necessariamente do exercício da função docente, se relacione com os alunos à luz do seu *próprio* projecto educativo. Na verdade, numa escola do Estado, mesmo que a generalidade dos docentes estejam unidos em torno de um projecto educativo comum, ainda assim o docente discordante, contratado por um departamento central sito em Lisboa, não se encontra vinculado ao seu cumprimento¹⁴.

A propósito deste «currículo oculto», ensina Mário Pinto que: «*Para respeitar a liberdade, qualquer projecto educativo escolar, porque escolar e não apenas individual, tem sempre de ser coerente e explícito por parte da escola, como comunidade docente, e aceite por parte do educando, ou seus pais. Ora isso não ocorre na escola estatal, cuja organização e definição de projecto educativo, dizendo-se neutro, o não é, tornando-se assim uma falácia de liberdade. E, pior do que isso, uma fraude, na medida em que, sob o manto da neutralidade, o que na verdade acontece é que todos os projectos educativos individuais dos professores nele poderão caber como “currículos ocultos”. Que é o que realmente acontece*»¹⁵.

¹³ N.º 2 do artigo 43.º da CRP.

¹⁴ O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, e outra legislação aplicável às escolas do Estado, utiliza a expressão «projecto educativo». Todavia, esta expressão não pode, nestes diplomas, ter outro significado que não o conjunto de instrumentos/técnicas pedagógicas que os docentes deverão utilizar. Na verdade, mercê da limitação constitucional apontada, não se vislumbra possível que o Estado possa ter, nas suas escolas, projectos educativos impregnados de valores.

¹⁵ Conferência proferida no *I Encontro do Fórum para a Liberdade de Educação*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2002.

Mas, supondo que há escolas do Estado onde foi possível adoptar projectos educativos próprios, estas escolas encontram-se em situação ilegal e são uma violação inaceitável dos princípios democráticos! Então e as famílias que residem na área de influência pedagógica desta escola e que não aceitam o seu projecto educativo? O Estado obriga os seus filhos a frequentar aquela escola e depois impõe-lhes *valores*!?

Qual é a situação preferível? A da escola valorativamente asséptica em que cada docente segue o seu projecto oculto ou a da escola de valores que anuncia claramente um projecto?

E como se resolve o problema de haver grupos profissionais (os docentes) que, sem qualquer legitimidade democrática (daquela que apenas advém do voto), utilizam o dinheiro dos contribuintes para desenvolver a sua cosmovisão e perpetuá-la por via do ensino?

A concretização de verdadeiros mecanismos de exercício das liberdades de aprender e ensinar é a única e necessária solução para os problemas levantados.

Só a existência de escolas autónomas, frequentadas por alunos que aderiram ao seu projecto, permitirá ultrapassar as questões de legitimidade e promover um ensino de qualidade em Portugal.

3. Currículo nacional e diversidade de Projectos Educativos

Uma das expressões necessárias da liberdade de aprender e ensinar é a liberdade de conformação curricular de cada escola em função do seu projecto educativo.

No ordenamento jurídico português, existem instrumentos que garantem esta liberdade. Nomeadamente, os *contratos de autonomia* para as escolas do Estado e os *planos próprios* para as escolas particulares e cooperativas.

Todavia, em ambos os casos, a questão é colocada em termos inversos ao princípio da liberdade. Em ambos os casos, a escola que pretende oferecer um currículo próprio, função do seu projecto educativo, terá de obter uma autorização do Estado para o fazer. Este facto levanta dois tipos de problemas. Um de ordem conceptual e outro de ordem prática.

Conceptualmente, a liberdade de opção educativa pressupõe a liberdade de oferta¹⁶. Ora, tratando-se de direitos fundamentais, o seu exercício não pode estar ser sujeito à obtenção de uma autorização administrativa prévia. O que poderá, e deverá, existir é um controlo de legalidade, efectuado pelo Estado, à

¹⁶ Atente-se que a liberdade de oferta educativa é, também ela só por si, um direito fundamental e não uma mera decorrência do direito de opção educativa.

posteriori. Isto é, a escola tem de ser livre de efectuar a sua oferta, sujeitando-se a verificação pelo Estado do cumprimento daqueles critérios mínimos legais que hão-de existir, função de aquela escola se inserir em certo país, com determinada Constituição, determinada cultura e determinadas necessidades de formação.

Na prática, a necessidade de obtenção de autorização administrativa prévia para a adopção de um currículo próprio coloca o poder de decisão sobre o exercício pelos cidadãos de um seu direito fundamental nas mãos do funcionalismo público. É certo que, formalmente, a decisão cabe ao membro do Governo em quem esteja delegado este poder; é certo que em caso de recusa ilegítima de aceitação podem os cidadãos impugnar judicialmente a decisão; mas também é certo que, na verdade, o *funcionário do guichet* pode criar tais obstáculos que todo o processo se torna impraticável.

A este propósito, uma história (real): Certa escola particular tem planos curriculares próprios há mais de 10 anos. Este ano, função das alterações ocorridas no currículo nacional, decidiu alterar os seus planos próprios de forma a, sem prejuízo do percurso académico dos seus alunos, facilitar a transição de alunos de e para a escola. Como formação transdisciplinar a todo o currículo, a escola indicou a «educação para os valores». O Departamento do Estado que analisa as propostas de currículos próprios das escolas chumbou o projecto porque: «O Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, indica como formação transdisciplinar a educação para a cidadania!» Em audiência com um membro do Governo, a escola defendeu o seu ponto de vista: «A educação para os valores engloba, por natureza, a educação para a cidadania. Para além disso, o nosso projecto educativo é claro; educamos para valores que vão muito para além do da cidadania que, provavelmente, nem é o primordial quando se fala da estrutura íntima do ser humano. Além do mais, somos uma escola de inspiração católica e para nós os valores religiosos são parte imprescindível do currículo». Debalde... para poder resolver o assunto em tempo útil (trata-se de iniciar ou não anos lectivos o que não é compatível com recursos judiciais) a escola teve de indicar como formação transdisciplinar a educação para a cidadania...

Muito mais histórias se poderiam contar a este respeito e todas são graves por serem um ataque inaceitável ao exercício de um direito fundamental.

Novamente se remete para os ensinamentos de Mário Pinto que, usando a mesma questão da «educação para a cidadania» refere que: *«Endoutrinar não é o mesmo que dar doutrina, mas verifica-se quando é dada quer as pessoas queiram quer não. Isto é, sem que o educando à partida a procure ou solicite, ou dela seja advertido e a ela possa preferir alternativa – o que sucede quando a escola é de projecto educativo oficial ou quando afirma não ter projecto educativo porque é neutra, mas contudo nela os educadores se podem exprimir doutrinariamente por conta da sua liberdade pessoal e a maior parte das*

vezes subliminarmente: o chamado currículo escondido. Aliás, não é verdade que entre nós se usam muitas vezes expressões como por exemplo educação para a cidadania, e outras que revelam existir um projecto educativo com referência a valores, aliás mal explicitados porque a sua compreensão não é inequívoca?»¹⁷.

Assim, temos como certo que a única organização curricular conforme com os direitos fundamentais de opção educativa (de aprender e ensinar) é a existência de um currículo nacional, mínimo, que cada escola irá gerir e complementar de acordo com o seu projecto educativo. Este currículo nacional mínimo terá de ser o fruto de um amplo consenso nacional e ter uma duração temporal suficiente para poder ser implementado, avaliado e só depois, se necessário, alterado.

A este propósito note-se que, nos termos constitucionais, a lei de bases do sistema de ensino não tem valor reforçado. Significa isto que para a sua alteração basta uma maioria simples dos deputados na Assembleia da República. Consequentemente, toda a estrutura do sistema poderá ser questionada, em qualquer momento, por uma simples maioria parlamentar.

Atendendo a que se aproxima uma época de revisão constitucional, seria conveniente reflectir sobre a concessão de valor reforçado à Lei de Bases do Sistema de Ensino e a inclusão nesta dos mínimos curriculares nacionais.

Na verdade, exigindo-se para a aprovação e alteração desta Lei uma maioria qualificada no parlamento, ficaria garantido que o sistema de ensino ganhava a estabilidade de que tanto necessita e que os seus parâmetros nacionais mínimos resultavam de um consenso social alargado¹⁸.

4. Avaliação da qualidade: os papéis da Escola e do Estado

A Liberdade de Opção Educativa, como qualquer outra liberdade, só existe quando a escolha for o resultado de uma vontade esclarecida. Na verdade, a opção por uma escola em detrimento de outra, se foi determinada pelo mero acaso, não constitui o exercício do Direito Humano Fundamental de Opção Educativa.

Daqui não se pode concluir que os pais apenas podem optar por uma escola para os filhos se estiverem munidos das competências intelectuais necessárias para formular um juízo pedagógico sobre os diversos projectos educativos que lhes são apresentados. Todavia, a ausência deste juízo (e não a sua *intensidade*) descaracteriza esta opção.

¹⁷ Conferência proferida no *I Encontro do Fórum para a Liberdade de Educação*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2002.

¹⁸ Garantido pela representatividade democrática dos deputados à Assembleia da República.

Consequentemente, uma das condições que o Estado tem de *efectivar* para protecção da família¹⁹ e das formas que tem para *cooperar* com os pais na educação dos filhos²⁰ é assegurar a existência de instrumentos de análise de cada projecto educativo e de cada escola.

Apenas no contexto de uma opção educativa das famílias é que conceitos como «qualidade», «avaliação» ou «desempenho» fazem sentido

O processo de avaliação de uma organização (e uma escola é uma organização) pressupõe a aferição do cumprimento de parâmetros pré-definidos; pressupõe a aplicação à realidade de uma imagem do que esta deveria ser.

Logo, um bom resultado numa avaliação dependerá sempre da consonância entre o que a grelha de avaliação da realidade estabelece que a realidade avaliada deve ser e o que a realidade avaliada é efectivamente.

No caso de uma escola, um bom resultado numa avaliação dependerá sempre da consonância entre o que esta é e o paradigma de escola do instrumento de avaliação aplicado.

Ora, até ao presente, tentou-se demonstrar que o Estado não pode determinar qual o paradigma de escola! Aliás, duvidamos que este exista, tal como se referiu a propósito do Projecto Educativo. Consequentemente, entendemos impossível que o Estado se arrogue o papel de avaliador da qualidade das escolas.

Com isto não se afasta a absoluta necessidade de o Estado, no seu papel fiscalizador, verificar do cumprimento da lei pelas escolas; nem tão-pouco a possibilidade de o Estado, como forma de auxiliar as famílias na análise dos projectos educativos existentes, efectuar a recolha e tratamento de indicadores objectivos da actividade de cada escola.

Todavia, nenhum destes actos consubstancia uma Avaliação da Qualidade.

Repare-se que o *produto* final do processo ensino não é uma realidade tangível, nem o *processo* em si é uma série de actos pré-ordenados que dão origem àquele produto. De forma quase diametralmente oposta, o *produto* final do *processo* ensino é uma realidade intangível – o Ser – e o *processo* em si são sequências de relações humanas (a relação pedagógica), enquadradas mas espontâneas.

Ora, o Ser não é uma realidade susceptível de avaliação objectiva segundo critérios universais. Estando o *produto* final do *processo* ensino intrinsecamente ligado ao que de mais íntimo existe em cada Homem, a sua Avaliação da Qualidade é, necessariamente, um acto valorativo individual.

Imaginemos duas famílias cuja opção educativa assenta em diferentes valores: o sucesso académico para a Família A e a formação religiosa para a família B; e duas escolas cujos projectos educativos ponham a tónica num e noutra destes valores: a Escola AA no sucesso académico e a escola BB na formação religiosa.

¹⁹ Cf. n.º 1 do artigo 67.º da CRP.

²⁰ Cf. al. c) do n.º 2 do artigo 67.º da CRP.

Se o menino A terminar os seus estudos na escola AA com nota máxima obtida em exames nacionais, é de concluir que a escola AA é de grande Qualidade; se o menino B, ao terminar os seus estudos na escola BB, for uma pessoa com boa formação religiosa, é de concluir que a escola BB é de grande Qualidade.

Todavia, será que um processo de avaliação da qualidade, efectuada pelos serviços do Estado, irá produzir estes resultados? Parece-nos que dificilmente. Para já, será necessário que o Estado (ou melhor, os seus agentes) não pretenda difundir um seu projecto educativo. Depois, será necessário que o Estado (ou melhor, os seus agentes) aceite como igualmente válidos todos os valores apresentados nos projectos educativos das escolas²¹. Por fim, será ainda necessário que o Estado/avaliador não tenha qualquer interesse *pessoal e directo* no resultado da avaliação (o que não se verifica quando o Estado é dono de escolas que estão em concorrência com a escola avaliada).

Diferente será o caso se o Estado recolher junto das escolas dados meramente quantitativos (como notas obtidas pelos alunos, actividades extracurriculares oferecidas, formação do corpo docente, condições físicas das instalações, etc.) e, depois de os tratar estatisticamente, os puser ao dispor das famílias em geral.

Desta forma sim o Estado estará a auxiliar as famílias na escolha da escola. Está a tornar pública informação que permitirá às famílias determinar qual a escola que, na sua prática, oferece um projecto educativo de acordo com o que pretendem para os seus filhos.

A Qualidade é, por definição, a conformidade entre os objectivos e a prática. No campo escolar, há Qualidade quando existe um projecto educativo claro e evidências da sua concretização. Não se nega a importância de a escola ter boas instalações, de a comida servida aos alunos ser saborosa, de os recreios terem balizas ou de haver um computador em cada sala. Todavia, tudo isso são meros instrumentos para a prossecução do fim último da escola: a concretização do seu projecto educativo.

A actividade pedagógica de cada estabelecimento de ensino é centrada no seu projecto educativo que, sendo o documento orientador da acção da escola, contem em si os únicos parâmetros válidos de aferição de cumprimentos ou incumprimento da acção pedagógica da escola. Assim, a imposição exógena de modelos de avaliação é um processo complexo e difícil, que deve ser precedido de uma análise cuidada do universo de destinatários e da sua diversidade.

Note-se ainda que a Avaliação da Qualidade constitui um instrumento de gestão indispensável para as organizações escolares. Na verdade, consistindo na verificação da conformidade entre o que a escola se propõe fazer e aquilo que efectivamente faz, permite à escola reconhecer os seus pontos fortes e pontos

²¹ Com os limites que decorrem necessariamente da CRP e dos instrumentos de resolução de eventuais conflitos de direitos.

fracos, bem como monitorizar a eficácia das acções de melhoria que decidir introduzir em cada momento (ciclo) de avaliação.

Daqui resulta que a Avaliação da Qualidade não só cumpre o papel de instrumento de informação às famílias para o efectivo exercício do seu direito de opção educativa, mas também o de instrumento de fomento da melhoria contínua na organização escolar.

Este aspecto da melhoria provocada pela avaliação tem impressionado alguns autores que, não colocando a questão da opção parental, ainda assim apontam como centro da avaliação a própria escola e não o seu controlo pelo Estado. Veja-se as palavras ilustrativas de Miguel Guerra: «*Os profissionais do ensino encontram na avaliação um excelente modo de aperfeiçoamento. A reflexão que pressupõe o juízo fundamentado leva à compreensão da natureza e do sentido das práticas educativas e permite a modificação dos modelos de comportamento, das atitudes e das concepções que sobre elas se têm. [...] A finalidade última da avaliação e a origem da sua exigência é o melhoramento da prática que se realiza na escola*»²².

Creemos assim que a Avaliação da Qualidade das escolas é um processo importante de melhoria e controlo do sistema, mas no qual a intervenção do Estado deve ser lateral, funcionando apenas como regulador do sistema por via do acompanhamento das metodologias de Avaliação da Qualidade adoptadas pelas escolas, de forma a garantir que não há a publicitação enganosa de resultados insustentados.

A este propósito, salienta-se o que, segundo supomos, é a experiência mais alargada de aplicação de instrumentos da Avaliação da Qualidade em escolas portuguesas: a adopção da norma da European Foundation for Quality Management (norma EFQM) por um grupo de cerca de 70 escolas do ensino particular e cooperativo, no âmbito da sua associação patronal (AEEP)²³.

A adopção desta norma está aliás em consonância com o disposto no Decreto-Lei n.º 166-A/99, de 13 de Maio, que, no seu artigo 11.º, aponta a norma EFQM como referencial para os serviços da administração pública.

No início da legislatura, o Governo propôs à Assembleia da República, que aprovou e fez publicar, a Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, que cria o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior.

Esta Lei ignora o disposto no Decreto-Lei n.º 166-A/99, de 13 de Maio, e, sem apontar claramente uma alternativa (ou alternativas), enuncia um emaranhado de princípios que a avaliação de escolas deve prosseguir.

²² Miguel Ángel Santos Guerra, in *Entre Bastidores. O lado oculto da organização escolar*, Edições ASA, 2002, p. 271.

²³ Para mais detalhes sobre esta experiência do ensino particular e cooperativo, consultar www.aeep.pt. Para mais detalhes sobre a EFQM, consultar www.efqm.org.

Desde logo, não se estabelece se a avaliação pressuposta pelo legislador é uma avaliação quantitativa ou qualitativa, remetendo-se aqui para o que foi referido supra quanto ao papel do Estado na avaliação qualitativa de escolas.

Para mais, urge ter atenção a uma conjugação de factores que se tem verificado na estrutura jurídica do sistema de ensino e que pode ter feitos perversos. A Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, reserva para o Estado a prerrogativa de definir os instrumentos de avaliação das escolas e proceder à sua aplicação; a proposta do Governo de nova Lei de Bases da Educação, equipara as escolas do Estado e as privadas e cooperativas, estabelecendo que: «*Pretende-se assegurar um modelo de organização e funcionamento das escolas, públicas, particulares e cooperativas, que promova projectos educativos próprios, no respeito pelas orientações curriculares de âmbito nacional, e padrões crescentes de autonomia de funcionamento*»²⁴. É necessário ter atenção para que daqui não resulta a estatição total do ensino e a sua fundamentação no *moderno* conceito de Qualidade.

Independentemente da necessidade de encontrar novos modelos de gestão para as escolas do Estado, a autonomia do Ensino Particular e Cooperativo, génese da sua criação e funcionamento, terá de ser garantida face à existência de «termos de referência» uniformizadores e que mantêm o «modus operandi» da escola do estado como referencial.

Referencial este que se encontra em crise em todo o mundo: «*a forma como as escolas estão organizadas faz uma diferença considerável na educação que as crianças recebem. Todavia, não há consenso quanto a qual a melhor estrutura organizacional, pelo que a organização deve ser decidida ao nível da comunidade (regional)*»²⁵.

5. O papel da Família na Escola

Sendo a frequência de determinada escola por uma criança o resultado do exercício pelos seus pais do direito fundamental de opção educativa, pergunta-se qual deverá ser a relação entre a escola e a família. Quais os direitos de intervenção na vida da escola que assistem aos pais e quais os seus deveres.

Os papéis da família e da escola não se podem confundir. Pensamos que é daqui que partem a maioria dos mal entendidos vividos por algumas escolas e pais (ou suas associações).

²⁴ In «Proposta de Lei de Bases da Educação», diploma aprovado em Conselho de Ministros, ponto XIII do preâmbulo, p. 18.

²⁵ Hans F. van Aalst, in *Schooling for Tomorrow. What Schools for the Future? – The Driving Forces for Schooling Tomorrow: Insights From Studies in Four Countries*, p. 165

À família compete o papel primordial na educação dos filhos: a educação não formal e a escolha do projecto educativo formal. À escola compete o papel de auxiliar técnico da família, oferecendo ao aluno uma educação formal²⁶.

Como é de esperar, a generalidade das famílias não saberá optar entre técnicas pedagógicas de fomento da aprendizagem da escrita ou da matemática. Praticamente nenhuma saberá determinar qual a melhor sequência de apresentação dos fenómenos físicos ou das regras gramaticais de uma língua estrangeira. Assim, nalgumas matérias o papel da escola não é susceptível de ser sujeito à orientação ou controlo da família²⁷.

Consequentemente, família e escola colaboram, mas o seus papéis não são coincidentes nem se podem confundir. À família compete escolher a escola, função do projecto educativo por esta oferecido; mas não lhe compete gerir a escola. À escola compete desenvolver a sua actividade em fidelidade ao seu projecto educativo; mas não lhe compete substituir a família na educação dos filhos.

Também aqui o projecto educativo da escola desempenha uma função central. Este deve prever como é entendida a relação daquela escola com os pais; o que se espera deles e o que se lhes oferece.

Não havendo um projecto educativo, o papel dos pais é frequentemente reduzido ao de um *sindicato* que reivindica melhor comida ao almoço ou o afastamento da professora do 3.º C que *dá más notas*.

Pelo contrário, havendo um projecto educativo sólido, os pais e a escola tornam-se parceiros com um fim comum. O papel dos pais é o de observadores atentos de um rumo preestabelecido e parceiros relevantes na avaliação do cumprimento do mesmo.

Atente-se que, pelo menos do ponto de vista estrutural, a estrutura das escolas particulares e cooperativas é bastante mais transparente que a das escolas do Estado. Quando os pais pretendem gerir a escola dos seus filhos, constituem-se em sociedade comercial ou cooperativa e *criam* uma escola. Quando não querem gerir a escola mas pretendem participar de forma activa na vida escolar dos filhos, *aderem* a um projecto educativo de terceiros que garanta essa sua participação.

Esta distinção clara entre os pais que criaram uma escola e os que a ela aderiram é utilíssima no dia a dia da escola. Todos conhecem as regras e estão confortáveis com elas.

Já na escola propriedade do Estado e por este gerida, o problema dos papeis de cada um e a sua linha divisória é mais complicado. Não podendo, por limitação constitucional e *democrática*, a escola ter um projecto próprio para oferecer à

²⁶ Isto sem prejuízo do ensino em casa que é uma via de ensino respeitável e conforme com a CRP. Todavia, esta via terá sempre uma expressão estatística pouco relevante.

²⁷ É nestes casos que o papel do Estado enquanto entidade reguladora e fiscalizadora do sistema é essencial e insubstituível.

sua comunidade educativa, e tendo os pais direito a participar nos seus órgãos de gestão^{28, 29}, fica por esclarecer como devem ser resolvidos os diferendos que surjam; especialmente os que tenham a haver com questões de ordem valorativa (sejam questões políticas: festejos do 25 de Abril, do 5 de Outubro ou abordagem ao papel das superpotências no mundo; sejam questões morais: abordagem à sexualidade ou ao aborto).

Aos pais compete escolher um projecto educativo para os seus filhos. À escola compete ser fiel ao projecto educativo que propõe.

Se os pais não pretenderem o projecto da escola, não devem nela inscrever os seus filhos; se a escola não cumprir o projecto educativo que anuncia, deve ser sancionada pelo Estado.

6. Síntese – A dinâmica do Sistema de Educação

Do exposto resulta um sistema educativo que é uma estrutura dinâmica em que os actores principais são a família e a escola e em que o Estado surge como mero regulador (definindo as condições mínimas de funcionamento das escolas, os currículos mínimos nacionais e velando pelo cumprimento da Lei) ou facilitador (criando as condições necessárias para que as famílias tenham um efectivo poder de opção).

Este sistema, porque se baseia no exercício pelas famílias do seu direito fundamental de opção educativa, tem uma legitimidade universal e, porque tem como motor de desenvolvimento a liberdade individual e a livre iniciativa, é o que mais garantias tem de sucesso.

A educação é um direito individual de toda a pessoa humana. Este direito apenas pode ser exercido mediante a livre escolha de um projecto educativo.

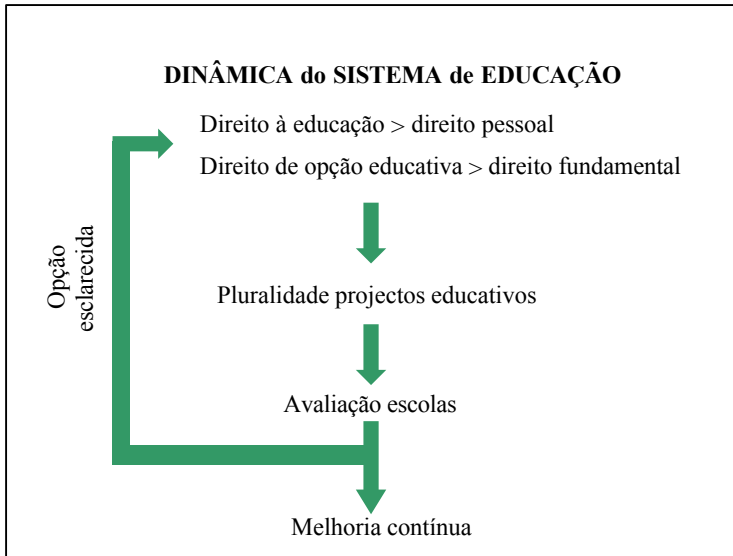
Esta escolha de projecto educativo pressupõe a existência de uma efectiva liberdade de oferta educativa e a consequente pluralidade de projectos educativos.

²⁸ Os representantes dos pais participam na Assembleia da escola, na Assembleia Eleitoral que elege a Direcção Executiva e no Conselho Pedagógico (artigos 8.º, 19.º e 25.º do Decreto-Lei n.º 115-A/89, de 4 de Maio). Isto é, em todos os órgãos da escola excepto na Direcção Executiva (mas, de qualquer forma, procedem, com outros, à sua eleição).

²⁹ Não se leia daqui que nos opomos à participação dos pais nos órgãos de gestão da escola; apenas nos parece que se a escola é dos pais (e, nos termos da lei, também dos professores) então não deve estar dependente do Estado por via da Direcção Regional de Educação ou do poder local. E, a seguir, todas as escolas do Estado deveriam ser concessionadas aos grupos da sociedade civil que as quisessem levar por diante. Desta forma, libertava-se a escola dos espartilhos impostos, e bem, ao Estado no tocante à programação da educação e permitia-se aos pais escolher de facto o projecto educativo que querem para os seus filhos.

Tendo a escola um projecto educativo, pode ser verdadeiramente avaliada no seu desempenho. Desta avaliação resultam quer os ingredientes para a melhoria contínua, quer os indicadores para que a escolha pelas famílias seja uma escolha esclarecida.

E desta forma fechamos o círculo da dinâmica educativa, com uma escola apostada na melhoria contínua e famílias a exercerem o seu direito de opção educativa de forma cada vez mais intencional.



Para finalizar, uma história e uma curiosidade.

Primeiro a história ³⁰:

Uma família católica (italiana) tem o seu filho na escola do Estado que, como não poderia deixar de ser, é uma escola pública, democrática, tolerante, republicana e laica. Frequentam esta escola um número significativo de crianças muçulmanas.

Um dia, o filho da família católica chega a casa e diz: «Papá, papá, no teatro do Natal da escola há três personagens... e eu só uma delas. Adivinha qual...».

³⁰ Esta história, real, foi contada pelo eurodeputado italiano Mário Mauro, responsável pela introdução de uma experiência de vouchers escolares na região da Lombardia, num encontro promovido pela Associação Portuguesa de Famílias Numerosas (APFN) no dia 15 de Maio de 2003 em Lisboa.

O pai responde: «São José?»

«Não...».

«O Menino Jesus?» tentou o pai...

«Não...».

«Nossa senhora!?».

«Não papá... o cogumelo! É um teatro sobre a natureza!».

O pai católico foi imediatamente à escola saber o que se passava. Na escola foi-lhe explicado que a alusão ao Natal como celebração católica poderia ser atentatória da liberdade religiosa dos alunos muçulmanos. O pai reagiu violentamente mas... o teatro de Natal da escola foi sobre a natureza.

Após as férias do Natal as crianças muçulmanas deixaram de aparecer na escola.

O pai católico foi falar com um pai muçulmano, seu vizinho, para saber o que se tinha passado.

«As crianças estão doentes?»

«Não» respondeu o pai muçulmano «... mudaram de escola».

«Foi por causa de eu ter refilado por o teatro de Natal não ter o Menino Jesus?»

«Não» retorquiu o pai muçulmano «... uma escola que não é capaz de propor aos seus alunos a herança cultural do país onde estão não nos merece confiança para educar os nossos filhos! Por isso... mudámos as crianças para uma escola católica!».

Quanto à curiosidade:

Há pelo menos 13 empresas cotadas no NASDAQ dedicadas unicamente ao ramo da educação (uma delas só básico e secundário). Diariamente, as suas acções movimentam 30 milhões de dólares. O SIESP (associação de escolas privadas do Estado de S. Paulo, Brasil), entidade que edita a revista de que a curiosidade foi retirada, tem mais de 15.000 escolas associadas.

O LUGAR DA PRÁTICA NA ESCOLA E NA VIDA

Maria José Figueiroa Rego *

O que podemos entender por 'prática' e qual o seu lugar na Escola como na Vida, é o que nos propomos abordar. Talvez seja oportuno começar por um esclarecimento: ao abordar a dimensão que esta possa assumir, não estamos a contrapo-la a outras áreas como teoria, princípios, valores, etc., chamando no entanto a atenção sobre a riqueza da sua relação com estas áreas. Trata-se simplesmente de delimitar o contexto: o da aplicabilidade prática. Esta aplicabilidade prática, pode assumir diferentes aspectos consoante os contextos em que possa emergir. Propomos, desde já, como ponto de partida a investigar, o acreditar que é esta aplicabilidade prática que confere sentido aos princípios que a norteiam e/ou que a justificam.

Uma lição que renovei durante a realização deste último Programa Aberto de Formação de Pais (CEPCEP/Universidade Católica), tendo por base as expectativas que os pais tinham em relação aos formadores, é a de que teoria só não basta, não é apelativa, nem totalmente esclarecedora. Assim como, por outro lado, a casuística desenquadrada de teoria, igualmente não é suficiente, credível e não corresponde a aspirações de rigor ou 'cientificidade'. Fica, portanto, mais uma vez provado que entre teoria e prática, não existe uma bipolarização de exclusividade (no sentido de se excluírem mutuamente) mas sim uma relação de cumplicidade e complementaridade, até porque é pela sua actualização (pelo seu por em prática) que uma teoria pode manifestar toda a sua riqueza. Por isso, Dewey afirma que:

«Uma onça (28.35g) de experiência é preferível a uma tonelada de teoria, pois é apenas pela experiência que qualquer teoria ganha, vital e verificável, significado» (trad. nossa) ¹.

* Investigadora. Directora do Centro Ménon de Filosofia com Crianças.

¹ «An ounce of experience is better than a ton of theory simply because it is only in experience that any theory has vital and verifiable significance», Dewey, *Democracy and Education*, A Free Press Paperback, Nova Iorque, 1966, p. 144.

Debruçando-nos agora sobre as diferentes aplicações que esta dimensão prática pode assumir, tanto na escola como na família e na vida em geral, e fazendo justiça ao princípio que nos norteia, passaremos a concretizar as diferentes aplicações que esta dimensão prática pode assumir:

O papel do **exemplo**

O exemplo é um instrumento inestimável de que o professor dispõe para clarificar conteúdos de carácter geral, donde teórico. Ilustrar com situações concretas, enunciados de carácter geral, é caminhar do geral para o particular. Afirmar, por hipótese, que todos os cães são mamíferos, a aproveitar para referir o caso do seu próprio cão, referindo o nome deste e mais algumas características próprias que possam ser úteis para ilustrar a afirmação universal de que todos os cães são mamíferos, não só não compromete o rigor científico, como serve de exemplo a uma aplicação prática dos conhecimentos que se aprendem na escola. Mais ainda, se o professor convidar os alunos a fornecerem, eles próprios, exemplos para enunciados gerais, estará a treinar neles a competência da dedução (caminhar do geral para o particular), indispensável tanto na escola como na vida. O mesmo se passa sempre que, de um exemplo particular, se parte para uma generalização, ou se testa se esta é, ou não, lícita ou possível de ser feita. Esta será, por ventura, a forma mais eficaz de combater o preconceito. Quer se trabalhe a competência da indução (como é este o caso), ou a da dedução, estamos perante duas situações interessantes:

1. o professor prontificou-se, ele próprio, a servir como exemplo: façam como eu faço;
2. decorrendo da primeira, os alunos tornam-se autónomos na utilização de hábitos adquiridos, e cujas consequências não se esgotam no desempenho escolar.

Também na educação familiar, o exemplo se reveste da maior importância. Agindo como modelos, os pais protagonizam determinada conduta a adoptar. Grande será, porventura, a responsabilidade, e, em alguns casos, a dificuldade. Que moral tem um pai ou uma mãe, para sensibilizar os seus filhos para os benefícios de não fumarem, se o fizerem de cigarro na boca? Mas vejamos a situação por outro lado: estará, um pai ou uma mãe, pelo facto de fumar, condenados a não poder apelar aos filhos para não fazerem o que, ele(a) próprio(a), faz? Esse é o outro lado do exemplo, do poder que este tem. A lição a retirar é a de que o exemplo, por si só, pode ser bom ou mau; mas será sempre eficaz e/ou poderoso. Mas é claro, que surgem duas dificuldades. A coerência nem sempre é fácil de se praticar; por outro lado, os exemplos não vêm sempre e só dos pais (para o bem ou para o mal). Mas, se pode ser difícil ter um comportamento coerente entre

hábitos (especialmente quando estes se assumem como vícios) e princípios, já não será tão facilmente compreensível ou desculpável se essa falta de coerência se verificar entre valores e atitudes. Os filhos podem sentir-se perdidos e sem referências, quando surge o dilema: adoptar como exemplo a seguir a actuação do pai ou da mãe, ou aquilo que o pai ou a mãe dizem ser a conduta a adoptar?

O lugar da **conduta**

A questão da conduta é de tal forma importante que certos autores, como John Dewey, identificam conduta com a própria dimensão moral. A moral diz da qualidade da conduta. Esta, por sua vez, é sempre aplicada no âmbito da inter-subjectividade, da interacção, da prática no âmbito de determinada comunidade, pois o homem não é uma ilha isolada, mas uma parte de um continente, como diz John Donne:

«Nenhum homem é uma ilha isolada; cada homem é uma partícula do continente, uma parte da terra»².

O que nós fazemos afecta os outros, e o que os outros fazem, também nos afecta a nós. Este é o princípio da interacção e o peso responsabilidade. São eles que estão na base da importância que o exemplo assume, na formação e/ou modelagem da conduta, bem como nas consequências que daí possam advir.

Num enquadramento mais abrangente, podemos afirmar, concordando com Dewey, quando este afirma que

«Toda a conduta resulta numa *interacção* entre os diferentes elementos inerentes à natureza humana e o meio, natural tanto como social»³.

Ou ainda:

«As qualidades moral e social da conduta são, em última análise, uma e a mesma»⁴.

Assim, e seguindo uma linha de coerência com o que temos vindo a referir, podemos inferir ser a conduta o cenário de eleição para as relações que o homem estabelece com o seu semelhante. De novo, a coerência entre aquilo que credi-

² John Donne, in Ernest Hemingway, *Por Quem os Sinos Dobram*, Livros do Brasil, Coleção Dois Mundos, Lisboa, p. Introdutória.

³ «We can recognise that all conduct is interaction between elements of human nature and the environment, natural and social», Dewey, *Human Nature and Conduct, An Introduction to Social Psychology*, The Modern Library, Nova Iorque, 1921, p. 10.

⁴ «The moral and the social quality of conduct are, in the final analysis, identical with each other», Dewey, *Reconstruction in Philosophy*, The Beacon Press, Boston, 1946 (2.^a edição), pp. 79-80.

tamos ser todo um conjunto de princípios, crenças, opções políticas, etc., que possamos adoptar e por ele pautar toda a nossa acção, deixa de ter sentido se, de facto e na prática, não aplicarmos aquilo em que acreditamos. Radicalizando, de que nos serve a Fé sem as obras:

«Assim também a fé: se ela não tiver obras, é morta em si mesma» (Tgo 2, 14 e ss.).

ou seja, acreditar sem praticar:

«Agora subsistem as três: A Fé, a esperança e a caridade:, mas a maior delas é a caridade» (1 Cor 13).

Tal como a experiência dá sentido à teoria, permitindo que esta se manifeste plenamente, também a conduta, ao actualizar aquilo que valoramos (aquilo que nos é caro), confere-lhe sentido autêntico.

Particularizando, agora, o contexto das nossas observações, constatamos que a conduta pode assumir-se como linguagem, sem que o seu emissor esteja disso, necessariamente, consciente. Esta pode traduzir-se num sinal de alerta. Tome-mos, por exemplo, aqueles que ainda não têm, para além deste, outro código de se fazerem entender e/ou comunicar com o outro: o caso dos bebés. A este respeito, afirma Brazelton:

«Uma criança deprimida ou angustiada terá uma expressão vazia e o seu corpo não terá reacção. Não toca o rosto dos pais para explorar. Quando nos inclinamos sobre ele para o fazer sorrir ou vocalizar, ele volta a cabeça para o lado, com um olhar triste. Resiste a que lhe peguem ao colo ou o embalem. Pode rejeitar os alimentos e começar a perder peso. Se isto continuar, pode resultar uma condição conhecida por incapacidade de crescimento. Ela verifica-se em bebés com problemas neurológicos e psicológicos, e **também em bebés abandonados**» (o realce, é nosso)⁵.

Da citação de Brazelton, podemos concluir que existem dois tipos de causas para tal conduta da criança: um, do foro neurológico; outra, resultante da forma (ou da ausência) de estímulos à comunicação e à interactividade em geral. Parece caber aos pais, a primeira responsabilidade no que diz respeito a este segundo tipo de causa para uma conduta anormal, pela parte do bebé: é que também os pais a protagonizaram, dando, assim, o exemplo. Ou, para sermos mais precisos, aquilo a que poderíamos chamar, o contra-exemplo (ou, o exemplo que não deveria ser dado, único modo de garantir o seu não seguimento).

⁵ T. Berry Brazelton, *O Grande Livro da Criança, o desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos*, Editorial Presença, Lisboa, 1992, p. 289.

Nos primeiros tempos, não é de excluir a componente do diálogo, mas não é uma estratégia a adoptar em exclusividade, por questões óbvias. Expressões faciais, toda a espécie de mimos, diversas formas de carinho, serão manifestações representativas do interesse e cuidado que os pais têm pelo seu filho que se sente, deste modo, desejado e querido, contribuindo para a dose certa e inestimável, de autoconfiança, de amor-próprio, de estabilidade emocional. Esses factores constituem uma mais valia que acompanhará a criança, desde o início e que a marcará, positivamente, pela vida fora. Insistir nesta dimensão da comunicação, pela própria conduta dos pais enquanto pais, será porventura, a melhor apólice de vida que os pais possam fazer aos seus filhos.

Diálogo

É chegada, agora, a altura de retomar um problema que deixamos em aberto: que alternativa assiste aos pais que, exercitando o contra-exemplo de fumar, apelam aos seus filhos para não o fazerem. A solução da conduta em termos exemplares, está fora de questão, pela sua autocontradição. Mas, pode-se sempre discutir o assunto. Quando o exemplo só não chega, ainda nos resta uma alternativa: o diálogo. Este, não é uma alternativa ao exemplo; é muito mais do que isso. Consiste numa troca de ideias, no livre debate de um assunto, de permuta de pontos de vista.

A condição *sine qua non* para a sua existência, é a de que exista uma atmosfera de respeito mútuo, entre os seus intervenientes. Cabe ao que fala, reconhecer que não está só; ter consciência do outro, dos seus interesses, das suas ideias. Ao outro, enquanto receptor, cabe respeitar o direito de expressão do emissor, não o interrompendo, aguardando a sua vez para falar. De ambos se espera que expressem as suas ideias, não forçando os outros a segui-las fazendo uso da autoridade que lhes possa assistir. É lícito, assim como benéfico, que sejam apresentadas razões que suportem determinados pontos de vista. Igualmente lícito é pedi-las, caso não tenham sido dadas. Fazer acompanhar de razões as suas ideias, é fundamentá-las. Fundamentá-las, é conferir-lhes força, é torná-las convincentes ou mesmo abrir caminho para que se tornem eficazes.

O diálogo opõe-se à endoutrinação: passagem subreptícia de conteúdos ideológicos, não no âmbito da justificação e fundamentação, mas num contexto de manipulação. Ao contrário do verdadeiro diálogo, em que são apresentadas razões mediante um exercício de transparência que se torna, de certa forma modelar, a endoutrinação não visa a autonomia dos receptores mediante a criação de hábitos de raciocínio. Pelo contrário, espera-se antes, que o receptor tenha uma atitude acrítica durante o processo, possibilitando desta forma, uma assimilação passiva e inquestionada dos conteúdos transmitidos. Ao exercício do

espírito crítico, corresponde uma atitude interrogativa de quem quer de facto saber ou compreender. Este exercício implica uma garantia de liberdade de expressão, e esta, por sua vez, assenta na condição de respeito mútuo. Assim se fecha o ciclo que vai do emissor ao receptor, e deste ao emissor, passando pela mensagem, não apenas comunicada, mas trabalhada entre os diferentes intervenientes no processo de comunicação.

O respeito mútuo de que falamos, consiste no reconhecimento do Outro, como Ser de pleno direito, tal como nós próprios. É ter para com ele, uma conduta tal, como se Ele fosse Eu, e Eu fosse ele. Trata-se de basear a nossa actuação nesta analogia: agir como se Eu fosse Ele, e Ele fosse Eu. Isso mesmo podemos encontrar ao nível do senso comum, quando se diz: «Não faças ao outro, aquilo que não gostavas que te fizessem a ti»; ou ao nível de um discurso mais elaborado, de cariz filosófico, em que a linguagem não é exactamente a mesma, mas o seu sentido intrínseco não anda muito longe. Diz Kant:

«Age de tal modo que a máxima da tua vontade possa valer sempre ao mesmo tempo como princípio de uma legislação universal»⁶.

A máxima é entendida aqui como fundamento da determinação da vontade. Se aquilo que tomamos como fundamento da determinação da nossa vontade pudesse ser tornado numa espécie de legislação para todos os homens (legislação universal), isso teria, inevitavelmente, um efeito bumerangue, ou seja, seria igualmente aplicada pelos outros, inclusive, no seu relacionamento connosco. Acabariámos, em última análise, por sermos nós, a determinar a forma como seríamos tratados pelos outros. Pela positiva, corresponde à ideia de colhemos o que semeamos: a forma como nos relacionamos com os outros, acabará por ser a forma como estes se relacionarão connosco.

Como e onde, implementar o diálogo? Em todos os aspectos da nossa vida. O diálogo representa a adopção de um modelo de racionalidade que pautará a nossa conduta, enquanto interacção com os outros.

Como qualquer modelo, a sua génese ocorrerá na própria família, acompanhará a criança pela escola fora, e será este o elo de união entre a escola e a sociedade em que o indivíduo adulto se irá inserir. Mas, será que é assim mesmo que tudo se passará? Se o diálogo é um modelo que surge na família, dependerá da família de cada um. Dependerá da forma como os pais, enquanto formadores e educadores, entenderem a sua missão, e da maneira que encontrarem mais apropriada ao exercício da sua responsabilidade parental.

Quanto ao papel da Escola, a importância a dar ao diálogo enquanto componente do processo educativo, estará na razão directa da importância que esta

⁶ E. Kant, *Crítica da Razão Prática*, Textos Filosóficos, Edições 70, 1984, p. 42.

confira à preparação do aluno, para o papel de cidadão, membro activo da sociedade. Temos pois, dois aspectos a considerar:

- a dimensão social da escola;
- a relação entre diálogo e processo educativo.

Comecemos por este segundo aspecto. O que poderemos entender por diálogo, num contexto educativo? Se pensarmos nas questões que o professor dirige aos seus alunos, até para se assegurar se a matéria está a ser assimilada, estaremos a ser pouco ambiciosos. Esse dinamismo pergunta resposta, não traz consigo novidade alguma. Regra geral, o que o aluno responder, é aquilo que o professor veiculou. Mas, se pensarmos que não há verdadeiro conhecimento a menos que se introduza alguma novidade, que se transforme de algum modo, aquilo que se aprendeu, então este dinamismo, não traz em si mesmo, verdadeiro conhecimento. Poderíamos também afirmar, que tal dinamismo não é exemplo do que consideramos ser verdadeiramente diálogo. Este, caracteriza-se por ser uma via de dois sentidos. Mais, compreende não só a pergunta que o professor possa fazer, como a questão que o aluno lhe possa colocar. De novo, se a questão do aluno contemplar exclusivamente a elucidação sobre o que é que o professor disse, nenhuma novidade daí resultará. Não estamos, propriamente, a progredir. Se tanto o aluno como o professor, se interrogarem sobre o sentido de algo, procurando genuinamente uma resposta, que não foi dada por ninguém de quem nos devamos lembrar, mas que estamos, nós próprios, alunos e professores, empenhados em descobrir. Se os alunos aprenderem a trocar ideias pela prática do diálogo em sala de aula, como defendem alguns educadores (como, por exemplo Lipman), então eles estarão a praticar o tipo de conduta inerente ao processo de comunicação: ter por base o respeito mútuo; saber ouvir; saber escutar; participar interessada e activamente no meio de uma comunidade (aula) pensar por si mesmo e, simultaneamente, estar receptivo a ouvir criticamente o outro. Esta é a revolução que Matthew Lipman propõe em termos de Educação: a transformação e uma sala de aula clássica, numa Comunidade de Investigação:

Uma comunidade de investigação, especialmente quando assenta no diálogo, assume-se como o contexto social mais propício ao exercício da excelência do pensar⁷.

Uma comunidade de investigação caracteriza-se por um esforço de procura do sentido de determinado conteúdo ou assunto, desenvolvido em interacção. Por interacção queremos dizer que quem nela participa, ganha algo de novo, na

⁷ «The community of inquiry, especially when it employs dialogue, is the social context most reliable for the generation of higher-order thinking», M. Lipman, *Thinking in Education*, Cambridge University Press, Nova Iorque, 1993, p. 21.

medida em que não se apela à memorização mediante assimilação passiva de conteúdos e sua fiel reprodução, mas à construção conjunta de respostas, de trabalho de informação. Na verdade, é ao ser trabalhada que qualquer informação ganha sentido, que o passa a ser realmente. Este modelo de interação aplicado ao processo de comunicação, resulta numa teia de relações que se podem estabelecer ao nível do discurso: professor-aluno; aluno-professor; aluno-aluno. A representação física de tal realidade transparece na própria disposição das carteiras em sala de aula: uma disposição em U; ausência de um estrado que separe professor dos seus alunos. O professor é mais um membro da comunidade, com uma tarefa especial: a da moderação do debate. Dele não se espera a resposta certa, nem que detenha todas as respostas. «Basta» que partilhe excelentes perguntas. Claro está que tal modelo não é de pacífica aplicação no nosso panorama escolar. Contudo, ele é protagonizado por algumas escolas, sobretudo por aquelas que consideram tão importante o posicionamento crítico perante a informação, como a própria informação; que o aprender a pensar é indispensável e deve ser contemporâneo ao aprender qualquer conteúdo. Este é o princípio que norteia o programa educativo criado por Lipman, a que ele dá o nome de *Philosophy for Children*, e que a tradução portuguesa de *Filosofia com Crianças*, pode trazer um duplo equívoco. Por filosofia não se entende o veicular de conteúdos de autores filosóficos, situando-os no seu tempo e na corrente em que se inseriam. Isso, é história da Filosofia! O que se trata é de a partir do hábito da interrogação sobre o sentido das coisas, passar à descoberta de resposta(s), mediante um trabalho de fundamentação (dar razões) original (do próprio aluno), em articulação quer em concordância, quer em desacordo, com a turma em que se insere. Isto, certamente, não é história da filosofia.

Por outro lado, a expressão ‘for Children’, não se refere exclusiva ou necessariamente a crianças, mas a toda uma geração, naturalmente anterior à do facilitador do diálogo filosófico. Resta ainda acrescentar que esta metodologia é transdisciplinar, pelo que os hábitos de análise que encerra, podem ser transpostos para qualquer disciplina ou área do conhecimento.

Foquemos, então, o papel social que a Escola possa ter, ou seja, respondamos à pergunta: «Qual a relação entre a Escola e a Sociedade?».

Escola e Sociedade

Para que serve a escola? Esta questão pode parecer disparatada, pois a sua resposta parece demasiado óbvia. Mas, façamos o papel de bobó, tenhamos a coragem de, honestamente, arriscar tentar respondê-la. Muitas podem ser as respostas possíveis, dependendo de quem as dá. Para os pais cansados da sua

labuta diária, a escola pode representar o sítio confiável onde podem colocar os filhos enquanto trabalham. Mas é claro, que também estes, reconhecem ser esta instituição muito mais do que isso: é onde os filhos podem aprender. Aprender o quê? Aquilo de que necessitam para serem bem sucedidos ao se inserirem na sociedade. Regra geral, espera-se que a escola lhes ensine matérias específicas que os pais não dominam, na sua totalidade, bem como aquilo que os pais, embora sabendo, não têm tempo para ensinar. Hoje em dia, espera-se que a escola ensine e eduque, simultaneamente. Se os pais se demitem, exigem que a escola supra essa lacuna. Mas será que a escola pode? Neste aspecto, o eixo da missão escolar moveu-se da pura informação, para a conduta cívica. Radicalizando, de cuidados de saúde primários, a uma educação para a sexualidade, tudo se espera da escola. Não se arriscam previsões sobre qual o papel da Família nos tempos vindouros. Poderá, a escola, substituir-se à família?

Centrando-nos no papel da escola enquanto instituição de ensino, se este visa a preparação para a vida em sociedade, esperasse que o aluno esteja apto para trocar o seu papel discente pelo de cidadão participativo. Agora que já aprendeu toda a informação de que necessitava, é chegada a hora de exercer uma conduta cívica. Quando é que o jovem vai adquirir hábitos de cidadão consciente e participativo? Depois da Escola? Não será tarde de mais?

Qual a solução, fazer da escola uma espécie de balão de ensaio de uma sociedade? Como é que os seus alunos podem aprender como se age, lá fora, na realidade social, na vida a sério? Parece que se impõe uma certa tabela de câmbio entre o que fazer na escola e na vida lá fora. Para certos autores como, por exemplo, Dewey, isso não fará muito sentido, nem parecerá muito eficaz. Seria preparar para enfrentar a realidade através de um 'faz de conta'. A escola não se pode limitar a ser um balão de ensaio da sociedade; ela tem que ser uma sociedade. A conduta dentro da escola não poderá ser outra do que fora da escola, mas a mesma. Os hábitos do que hoje em dia está em voga chamar-se cidadania, começam a ser vividos dentro da própria escola, incentivando a uma participação empenhada no meio em que nos inserimos.

A escola só pode ser entendida como preparação para a vida em sociedade na medida em que recriar, no seu seio, condições próprias da vida em sociedade. [...] A única forma de nos prepararmos para a vida em sociedade, é vivendo em sociedade. [...] a escola é uma, instituição social, com vida e valor social, em si mesma⁸.

⁸ «The school cannot be a preparation of social life excepting as it reproduces, within itself, typical conditions of social life. [...] The only way to prepare for social life is to engage in social life. [...] the school as a social institution, having social life and value within itself», Dewey, *Moral Principles in Education*, pp. 14-15.

Desta forma, inevitavelmente, que a escola, recriando a sociedade, não formaria apenas alunos mas, cidadãos. A sua responsabilidade seria, mais do que preparação eficaz do indivíduo, o assegurar uma sociedade responsável.

Esta aproximação entre Escola e Sociedade, poderá, sem dúvida, ser utópica. Mas, como diz Sebastião da Gama, 'pelo sonho é que vamos'.

Se o lugar da prática, entendida como trabalho crítico e participação cívica, fosse central na Escola, quem sabe se não resultaria disso a perpetuação de Humanidade, no seu melhor.

A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA ESCOLA

Francisco Herculano Sousa *

A função educativa da família

A educação dos filhos exige uma participação cada vez mais interventora e consciente da família e da escola. Descobrir e ajudar a descobrir aquilo que é próprio de cada um é o ponto central da educação familiar e escolar.

É vocação da família ser o espaço por excelência para a educação. Os pais, que transmitem a vida aos filhos têm a obrigação de educá-los. Quando existem condições para que desenvolva a relação afectiva entre pais e filhos, a família apresenta-se como o espaço privilegiado de educação. A responsabilidade dos pais é irrenunciável e inalienável

Como as coordenadas do universo das crianças são substancialmente diferentes das do adulto, evoluindo para níveis de compreensão progressivamente mais complexos à medida que vai amadurecendo na integração e assimilação responsável dos conhecimentos, ela precisa de possuir um conjunto de referenciais que se lhe apresentam como semáforos no seu itinerário evolutivo. Para atingir este crescimento, os filhos devem sentir segurança e esta segurança manifesta-se por actos de compreensão, de carinho, de diálogo. O filho deve sentir-se amado. «Ora, são precisamente os pais a desempenharem esse papel de orientação vital-afectiva na interiorização dos valores que constituem o tecido da sua conduta moral, individual e social, como pessoa em crescimento. Por consequência, é um dado adquirido que o papel conjugal não se restringe exclusivamente ao da procriação. Os pais, tal como os filhos, também têm necessidade de amor e de afeição, de apoio e de segurança, de aprovação e de reconhecimento»¹.

Cada família possui a sua percentagem de êxitos e de fracassos, de ajustamentos e de incompatibilidades, de maturações e de desequilíbrios. Muitos pais

* Professor de Filosofia no Ensino Secundário.

¹ Cf. J. P. Pourtois e outros, *Eduquer les parents ou comment stimuler la compétence en éducation*, Ceris, Bruxelles, 1987, p. 66.

conseguem lidar perfeitamente com os seus filhos enquanto são pequenos. Porém, com o decorrer do tempo, ressentem-se com a busca incessante da sua autonomia e independência manifestada com maior acuidade a partir da adolescência. O ambiente familiar está directamente relacionado com o ambiente escolar.

Deste modo, é difícil imaginar um ambiente familiar conturbado que possa ajudar e apoiar eficazmente a criança de forma a permitir-lhe, por exemplo, sobrepor-se aos desafios impostos pela actividade escolar. A incoerência das atitudes parentais, a falta de estabilidade na vida familiar são factores que, entre outros, projectam a criança num clima de insegurança afectiva pouco propício a uma adaptação escolar.

Os pais são, sem dúvida, os primeiros e principais educadores dentro da família e não só, de tal modo que onde faltam os pais dificilmente a educação será cumprida na totalidade. A família aparece, assim, como o lugar embrionário e essencial onde se aprende a viver, a ser e a estar, onde se bebem e se consocializam as virtudes sociais de que as sociedades necessitam absolutamente. Na família aprende-se a respeitar os outros e a colaborar com eles. Este dever de educar precisa da ajuda de toda a comunidade humana que deve defender sempre os deveres e direitos dos pais e auxiliá-los segundo o princípio de subsidiariedade. A comunidade ultima a obra da educação que os pais começaram. Entram aqui a escola e todas as instituições educativas.

Entre todos os meios de educar, a escola ocupa um lugar importante. Pertence-lhe desenvolver a capacidade de julgar rectamente tendo em conta o passado cultural da nação, promover o sentido dos valores, preparar a vida profissional e educar os alunos para o tão almejado entendimento pacífico que estes, por sua vez, alargarão a todo o tecido social. Por isso, se vem defendendo a escola como um núcleo no qual devem tomar parte, em co-responsabilidade, as famílias e os professores, os promotores da vida cultural, cívica e religiosa, a sociedade civil e toda a comunidade humana.

Neste sentido, todos os educadores têm como missão principal educar e formar homens e mulheres dentro do património cultural e moral pátrio, no respeito pela liberdade dos outros à luz da verdade e de uma total responsabilidade. Esta educação total só é atingível se forem conjugados os esforços de pais e professores.

O direito-dever de educar da parte dos pais pode classificar-se de três modos: *essencial*, porque são estes os transmissores da vida humana; *original e primário*, porque são os primeiros educadores, por causa da relação de amor que existe entre eles e os filhos; *insubstituível e inalienável*, porque não pode ser totalmente delegado ou usurpado por outros.

A psicologia genética, a antropologia cultural e, sobretudo, a psicanálise põem hoje em evidência a importância da constelação familiar na construção da

personalidade infantil. A génese pessoal não é unicamente uma génese biológica, mas uma génese psicossocial na qual pesam as estruturas culturais gerais, as estruturas grupais e, de forma relevante, a estrutura familiar. Na sua aprendizagem humana e social, a criança depende tanto ou mais daqueles com quem convive quanto das suas potencialidades caracteriais, porque estas só serão actualizadas e promovidas quando encontrarem meio afectivo propiciador. Por isso mesmo, grande número de adaptações, de anomalias ou de perturbações do comportamento, resultam de pai ou de mãe insuficientes. Muitas crianças inadaptadas provêm de famílias cujo clima é de insegurança. E os encargos sociais que daí resultam (delinquência, perturbações do comportamento, doenças mentais, inadaptação social, etc.) são consideráveis. Por tudo isto, podemos considerar a instituição familiar como uma relação em marcha e uma relação vital, demasiado variada, divergente. Cada família difere da outra e, por isso, cada uma deve procurar caminhos específicos capazes de fomentar o crescimento de todo o núcleo. Na família desperta, pois, a vida e se faz a pessoa, em convivência e relação interna e externa.

Na escola, o processo educativo desenvolve-se numa interacção entre educandos e educadores, e, por isso, se deve caminhar para o diálogo que gere expectativas e que crie aprendizagens significativas. Deste modo, o crescimento escolar faz-se através da participação numa perspectiva de complementaridade e comunhão entre alunos, pais e professores. A educação é um processo personificado nos pais e nos professores. A interacção de toda a comunidade educativa faz da escola um espaço de educação total. Os pais não são parte periférica da escola mas parte integrante da comunidade educativa.

A pesença dos pais no processo de aprendizagem

A transformação da educação passa por um processo de comunicação autêntica entre professores e pais. Só se pode ser educador dentro de um contexto participativo e vivencial. Só se aprende quando existir co-responsabilidade na educação. Por isso, a comunicação deve ser mais aberta, de motivação constante e de integração de todas as potencialidades educativas. Cada pai e cada professor colabora na construção do edifício intelectual e emocional de cada aluno. Só se pode educar quando se está aberto à colaboração mútua entre pais e professores. É importante a existência de educadores que representem o estímulo, a colaboração e capazes de estabelecer formas democráticas de comunicação. «A complexidade do mundo actual, manifesta nas rápidas mutações demográficas, tecnológicas e sociais, com enormes reflexos nas estruturas familiares e sociais, obriga-nos a considerar a escola como um sistema que necessita da colaboração

de outros sistemas que incluem necessariamente a família. Se estes sistemas estiverem articulados a colaboração funciona para o desenvolvimento intelectual e moral dos alunos»².

Parece-me evidente que os altos índices de insucesso escolar, decorrentes de uma total apatia e alergia ao estudo, variam na proporção directa dos conflitos familiares que originam um desinteresse total pela aprendizagem dos filhos. Comportamentos rebeldes e insubordinados, têm, normalmente, na raiz, uma pedagogia exemplar dos pais, desvirtuada em termos de conduta moral e social. As condutas menos ortodoxas que o aluno transpõe para o ambiente escolar, sem quaisquer complexos ou inibições, são quase sempre decalcados a papel químico do *modus vivendi* dos pais.

A atitude estimulante dos pais, no que respeita ao desempenho escolar dos filhos, encorajando-os a prosseguir na sua busca pessoal da verdade, é considerada positiva e determinante para o aperfeiçoamento progressivo do seu recorte moral e intelectual.

Pelo que ficou dito, o papel de dar existência a filhos não se pode restringir meramente a isso. A criança necessita de apoio e de segurança, de amor e de afeição, de aprovação e de reconhecimento de modo a crescer equilibradamente, não só afectiva, mas também intelectualmente. Ora este crescimento só se verifica com a presença constante dos pais numa atitude de diálogo de modo a resolver problemas de crescimento – as chamadas crises de crescimento – por um compromisso sério e transparente, visando criar um ambiente inter-familiar respirável.

Portanto, uma má qualidade do clima educativo familiar é meio caminho andado para o insucesso escolar. Se não houver, da parte da escola, uma vontade pedagógica para remediar este clima, a escola em vez de ser um sistema de promoção do crescimento humano, transformar-se-á num conjunto de indivíduos atrofiados intelectual e socialmente. Por isso, para obstar a um desconhecimento da família por parte da escola, a família deve estar intimamente ligada a ela e vice-versa.

A inserção dos pais nas escolas, segundo Ramiro Marques³, visa alcançar três objectivos: mudar as atitudes dos professores para que ultrapassem a ideia negativa das crianças oriundas de famílias pobres; incentivar relações positivas entre a escola e a comunidade, passando pelos pais; promover, na comunidade, com o apoio de grupos locais, iniciativas que favorecem a educação de crianças pobres.

Estes objectivos contribuiriam grandemente para o aproveitamento escolar dos alunos e, ao mesmo tempo, para uma educação mais integral e totalizante, fazendo consequentemente a ponte entre a escola e a comunidade social exte-

² Ramiro Marques, *Professores, famílias e projecto educativo*, Texto Editora, Lisboa, 2.^a ed., 1990, p. 13.

³ Ramiro Marques, *A escola e os pais como colaborar?*, Texto Editora, Lisboa, 2.^a ed., 1990, p. 12.

rior. Digo contribuiriam, se os pais se interessassem e tornassem estes objectivos realidade, pela sua presença na escola, quando requerido. Acontece que os pais continuam a primar pela ausência, mesmo quando se trata de resolver assuntos que dizem respeito aos seus próprios filhos.

O que afirmei acima é o que hoje se verifica. De qualquer modo, a minha análise não vai tanto nesse sentido, mas partindo do princípio de que as Associações de Pais corresponderão positivamente ao que delas se requer para cumprir os objectivos propostos. Neste sentido, vejo como positivo o envolvimento dos pais na educação escolar dos seus filhos, permanecendo lado a lado com os professores e nunca distantes ou simplesmente alheados.

E também nunca como supervisores, mas partilhando preocupações e ideais acerca de uma melhor qualidade de ensino/aprendizagem. Isto exige dos pais empenho e disponibilidade para participarem numa tarefa que lhes é inalienável e que outrem não pode desempenhar por eles. Por isso, a escola deve incluir os pais e os alunos – e os professores – nas estruturas participativas e na experiência pedagógica quotidiana. Esta é uma exigência da Lei de Bases do Sistema Educativo Português. E, porque é uma exigência fundamental para uma nova mentalidade escolar, o contacto entre a escola e os pais não se pode limitar ao envio de notas ou de mensagens para casa que, excluídas de um contexto global, podem dar a impressão de «fatalidade» e originar, porventura, castigos nos filhos, que são muitas vezes, causadores de maior mal-estar e de dificuldades na aprendizagem. Isso deve ser evitado pelo contacto recíproco entre o Director de Turma e o Encarregado de Educação, ou Associações de Pais, através do qual este vai sendo integrado no processo educativo escolar do seu educando. É necessário criar condições para desenvolver o modelo participativo entre pais e professores, de modo a que as famílias possam encaradas como parceiros e possam cooperar com as escolas, tenham voz activa para implementar esse modelo.

A presença dos pais deve ser entendida como possibilidade de ultrapassar obstáculos e dificuldades entre a escola e a vivência social, entre o que os alunos aprendem/estudam e o que vivem, de modo a que um crescimento físico-afectivo, psicológico-intelectual, aconteça. Com a presença dos pais também deve ser ultrapassada a tradicional reunião, onde o Director de Turma se limita a comunicar o que o aluno fez de negativo, que geralmente contribui para o aumento de problemas e do insucesso escolar, para se passar à implementação do diálogo, que se quer contínuo, com o fim de incentivar a integração social e o sucesso escolar. Pode dizer-se que muitos pais não entendem a linguagem escolar por falta de cultura e de instrução escolar. Neste campo, é muito importante o papel do Director de Turma que tem a obrigação de explicar aos pais em que moldes se processa o ensino escolar e como eles podem ajudar os seus filhos, cumprindo deste modo, os três objectivos que Ramiro Marques aponta. Consequentemente, não é tanto a família que deve ir ao encontro da escola, mas a escola que deve ir

ao encontro dos pais, tantas vezes difíceis de contactar segundo o mesmo autor⁴. Importa vincar que a família não pode assistir passivamente ao ensino escolar dos seus filhos, mas deve participar em decisões concernentes à educação. É de fundamental e essencial importância esclarecer que os pais não podem contentar-se em levar os filhos à escola para se libertarem de responsabilidades, mas têm de colaborar e de acompanhar toda a tarefa escolar, particularmente a formação ética que ali deve ser ministrada⁵. A perspectiva dos pais como educadores inclui actividades de aprendizagem em casa, reforço da motivação dos filhos. Para isso, os pais têm necessidade de informação e conhecimento a fim de serem capazes de desenvolver competências como educadores que lhes possibilite vigiar os trabalhos de casa reforçando os hábitos de estudo. Parece claro que, na actualidade, se tende, de uma forma progressiva, embora lenta, para um maior relacionamento entre todos os educadores, pais e professores. Existe uma maior consciência participativa que se traduz numa relação pais-escola cada vez mais forte. Todavia, apesar do panorama relacional ser presentemente mais fácil, temos de reconhecer a indiferença ainda existente em alguns sectores da família, particularmente entre os pais com filhos mais velhos e os de mais alta e mais baixa posição sócio-económica; e ter também em linha de conta certos pais, excessivamente conscientes da sua função participativa, que se intrometem em assuntos escolares que não são da sua competência. É necessário clarificar os papéis de uns e de outros, dos pais e dos professores.

A tendência para uma maior relação família-escola obedece a várias causas. Uma delas é o sentido que a sociedade actual tem da responsabilidade educativa que compete aos pais na educação integral dos filhos, responsabilidade que não condescende com o abandono despreocupado da sua educação nas mãos dos professores, por mais excelentes que sejam, reservando os pais para si, exclusivamente, a atenção ao desenvolvimento fisiológico dos filhos, sem colaborar com os restantes educadores no desenvolvimento de todas as dimensões da personalidade.

Outra causa é a consciência, cada vez mais vincada, de que a educação é um fenómeno complexo que necessita da acção combinada de muitos educadores. A problemática que implica o tratamento pedagógico dos diferentes aspectos que formam a personalidade-liberdade, a socialização, a afectividade, a inteligência, é de tal importância que ultrapassa a capacidade de um só educador. Daí a necessidade de que sejam várias pessoas a ajudarem o educando a realizar-se, ajuda que não será real se a acção desses educadores não for bem coordenada.

Um terceiro factor que contribui, sem dúvida, no momento actual, para uma maior relação família-escola, é a existência de uma maior sensibilidade, em todos os espaços institucionais da sociedade, para exigir a participação como um direito.

⁴ Idem, p. 11.

⁵ Paul Gouyon, *El Concilio y la educacion, Comentario*, Ed. Fax, Madrid, 1968, p. 63.

Para isso contribui, certamente, a mudança que permitiu a passagem de estruturas sociais de carácter piramidal para outras mais horizontais e de diálogo.

Esta é a situação presente. O futuro é um desafio a todos os educadores para que a relação mútua, nas escolas, seja um facto quotidiano e real e não um episódio de circunstância. Um desafio que tem carácter de urgência, porque a relação pais-escola é vital para a educação dos filhos e é grave chegar tarde a qualquer etapa da sua maturação como pessoas.

O desenvolvimento de um sentido de associação entre professores e pais, considerado como eficaz e satisfatório por ambas as partes, só pode ser conseguido se se preencherem duas condições:

- a) Os pais estarem razoavelmente bem informados sobre o que a escola está a fazer e compreenderem essa acção;
- b) Haver da parte da escola a abertura de oportunidades para professores e pais terem contactos individuais, de forma adequada, para que possam discutir a evolução do aluno.

As associações de pais podem fazer muito na ajuda aos seus elementos para que se sintam informados, confiantes e coordenados. É evidente que o material que aqui se refere sobre evoluções recentes constitui apenas uma pequena parte do que existe nas diferentes escolas portuguesas e a que as associações de pais têm acesso. Assim, às Associações de Pais, compete:

- a) Identificar os objectivos das actividades escolares, o que poderá ajudar os Encarregados de Educação a compreenderem o que as escolas fazem;
- b) Fazer com que as escolas compreendam a necessidade de dar aos pais material de publicidade atraente e escrito de forma adequada e clara sobre o trabalho da escola, sua filosofia, organização, estilo de ensino;
- c) Exercer pressão sobre a escola para garantir que os pais possam participar em conversas informais com os professores, permitindo-lhes comunicação aceitável para ambas as partes, de forma a ajudá-los e aos professores, individualmente, nos seus contactos sobre os seus próprios filhos;
- d) Conseguir, como direito constitucional, a ida dos pais à escola, sem prejuízos nos respectivos empregos.

Além disso, as escolas necessitam de projectar uma imagem de que querem criar uma associação com os pais. Para este fim, devem explorar os meios de comunicação locais, isto é, os jornais, a rádio e a televisão e, evidentemente, as oportunidades que lhes surgem através da associação de pais. A escola tem de garantir que tantos os pais como a comunidade local recebem as informações de que necessitam, a fim de poderem compreender os cursos que estão a ser ministrados na escola. Na maior parte das escolas, dá-se muito pouca atenção à projecção do trabalho da escola, da sua imagem e das suas vitórias, aos seus

«parceiros», quer se trate de indivíduos, quer de grupos, de empresas, de lojas, de escolas ou de outros organismos na área ou no ambiente que pode identificar como sendo a sua «comunidade». Toda esta congregação de esforços tem como finalidade executar essa pedagogia de co-responsabilidade onde pais e professores se encontrem como líderes do mesmo processo educativo.

Uma pedagogia co-responsável: a colaboração entre pais e professores

A maior parte dos pais acolhe favoravelmente estas mudanças de ênfase e o conseqüente alargamento dos objectivos do ensino/educação escolar. Alguns, talvez porque estejam menos a par destas mudanças, consideram-nas surpreendentes ou mesmo inadequadas para os seus filhos. Seja qual for a sua opinião, está claro que a mudança implica que a escola tenha uma maior quota-parte no desenvolvimento de qualidades, de aptidões e de compreensão que advêm também da experiência e do meio de vida na família e, geralmente, fora da escola. Por outras palavras, alargou-se a área em que a escola está a prosseguir objectivos que constituem parte integrante do processo de educação por parte dos pais. Poderá argumentar-se que, na realidade, a mudança não é tão dramática na medida em que as escolas sempre se preocuparam com o desenvolvimento das qualidades sociais e pessoais dos alunos e que as escolas sempre viram isto como uma associação entre a escola e a família. Mas, de uma maneira geral, estes objectivos estão agora a receber um perfil muito mais alto e provavelmente continuarão assim no futuro.

Basicamente, estes aspectos reforçam a necessidade de os professores e de os pais poderem comunicar, particularmente se a escola está a cuidar de apoiar a passagem de um jovem para a vida de adulto. Mas, é necessário reconhecer que as dificuldades e diferenças fundamentais, entre o aluno e o pai, o pai e o professor, a escola e a família, a escola e a comunidade, estão relacionadas com problemas que terão de ser combatidos e resolvidos, na medida do possível.

Tal como acontece em qualquer actividade que envolva os pais nesses papéis, é essencial que eles sejam bem informados dos objectivos da escola quando se dá este tipo de experiência. Muitas vezes, um dos objectivos principais consiste no desenvolvimento da auto-confiança do jovem de forma a que possa planear e realizar as suas próprias actividades sem a interferência dos adultos. Os pais poderão ter de ser particularmente cuidadosos nisto. Da mesma forma, sempre que o seu próprio filho está envolvido, eles têm de se certificar de que a relação entre eles não vai prejudicar a experiência do aluno. Ter sempre presente que «... o professor é o agente e o auxiliar dos pais na obra da educação. Ele está *in loco parentis*. Se se pretende que o aluno se desenvolva harmoniosamente e chegue a uma maturidade bem equilibrada, a família e a escola devem trabalhar

de mãos dadas, o mais estreitamente possível, sem tensões e, sobretudo, sem criar divisão no coração do aluno»⁶.

A família, tendo como fim a procriação e a educação dos filhos, possui, por isso mesmo, uma prioridade de natureza e, conseqüentemente, uma prioridade de direito-dever no campo da educação relativamente à sociedade. Ela não deve e não pode renunciar a este direito. É necessário, por isso, que, juntamente com os professores e os alunos, também as famílias estejam presentes na Escola e se sintam responsáveis pela orientação educativa da comunidade escolar⁷.

Colaboração no ambiente educativo escolar

Nas escolas onde o actual modelo de gestão pôde realizar-se plenamente, verificou-se que os Conselhos Directivos, os Conselhos Pedagógicos e até os de Turma, sentiam muitas vezes a necessidade de ouvir os pais ou encarregados de educação e de contar com eles para a tomada de atitudes e de decisões que aos filhos diziam respeito. Fizeram-no por sensibilidade pedagógica.

É precisamente para uma maior democratização da escola, para uma excelência de ensino, que se vem defendendo a necessidade de devolver a escola à família, à comunidade, aos estudantes, tendo em vista o sentido comunitário que a nossa sociedade defende. Ao mesmo tempo, nota-se também uma frequente pressão dos próprios pais de se inteirarem do processo educativo a que entregam os filhos.

Estes dois parágrafos reflectem aquilo que o Ministério da Educação Português apresentou para legislar sobre o novo modelo de gestão das escolas, baseando-se no Relatório elaborado por Fraústio da Silva sobre a reestruturação dos planos curriculares e no Relatório Global da Comissão de Reforma do Sistema Educativo. Estes relatórios pretendiam marcar a presença participativa e activa da família nos estabelecimentos de ensino. Esta presença participativa nas decisões, em matéria de educação, surge no sentido de devolver a escola às entidades atrás referidas, a fim de a educação poder ganhar um sentido comunitário e, ao mesmo tempo, o ensino poder recuperar qualidade e excelência.

Conseqüentemente, o ensino/aprendizagem atingirá resultados mais positivos na medida em que houver diálogo sério não só dentro das Associações de Pais mas também com o corpo de professores, reservando-se a estes a maioria de voto nas decisões, devido à sua competência e ao seu permanente contacto com os alunos.

⁶ António Martins Alves, *Direitos e deveres da família na educação*, Ed. Perpétuo Socorro, p. 115.

⁷ Idem, p. 116.

Como há muitas famílias que não têm noção da essência da educação escolar, é natural que se peça à escola que desempenhe essa função. Levantam-se problemas: o dos padrões de educação que podem ser diferentes entre professores e pais; o dos padrões de cultura e especificidade do acto educativo e pedagógico. Por isso, a especificidade do acto pedagógico deve ser do conhecimento dos Encarregados de Educação. Deve ser explicado o que se pretende avaliar, como se avalia, como se estrutura o projecto educativo da escola, as obrigações dos professores, dos pais e dos alunos. Os encarregados de educação devem estar presentes, mas não ter o poder de dizer, em exclusivo, como se deve processar o acto educativo, tal como os familiares de um doente, mesmo sendo médicos, não interferem na estrutura hospitalar, ainda que opinem sobre a doença.

Não rejeitar a colaboração que os pais podem prestar no que diz respeito aos seus educandos na relação directa com o respectivo Director de Turma, mas evitá-la em decisões que afectem o próprio acto pedagógico, ou a condução da escola.

Torna-se evidente, pelo contacto diário com professores, que a maior parte deles não vêem qualquer vantagem na participação das Associações de Pais na vida escolar, ou porque se sentem fiscalizados e perdem poder; ou porque essas associações não percebendo todos os meandros da vida da escola, porque não vivem diariamente nela, não sentem os problemas directamente, sendo, por isso, de extrema dificuldade coordenar o que pensam uns e outros.

A questão que se coloca é a seguinte, uma vez que a legislação que determina a presença das Associações parece não voltar atrás: estarão os pais, porque não conhecem o meio escolar a fundo, preparados para responder efectivamente às exigências educativas que a escola coloca, nomeadamente na pedagogia e na avaliação dos alunos? Ou será que a presença dos pais vai mais no sentido de uma educação afectiva transferindo responsabilidades para os professores do que vai mal? E o contrário não acontecerá também?

Seja como for, o meio educativo escolar apresenta, hoje, problemas que dizem respeito a toda a comunidade, principalmente aos pais, porque o meio escolar não é totalmente indissociável do meio educativo familiar. Ora, se o novo modelo de gestão conseguir motivar os pais para se interessarem pela educação dos seus filhos, não será totalmente negativo. Os Encarregados de Educação devem ter conhecimento da gama de disciplinas facultativas a serem oferecidas na escola; dos processos utilizados pelos alunos para escolherem as opções e dos processos a serem utilizados pela escola para consulta aos pais relativamente às escolhas de carreira feitas pelos filhos.

Os pais são obrigados, por lei, a manterem contacto com as escolas acerca dos progressos dos seus filhos. Se isto não for feito, o professor terá, se necessário, de visitar os pais nas suas próprias casas, ou pelo menos arranjar uma solução plausível para inteirar os pais desse processo. Pelo lado da escola, reforça-se este

contacto pela prática de permitir que o mesmo professor siga uma turma, ano a ano, para observar a sua caminhada, possibilitando assim, um contacto adulto estável para o aluno, dentro do ambiente da escola.

Nas escolas secundárias, é necessário um apoio dos pais, em primeiro lugar, para dar aos filhos um incentivo geral à medida que eles vão progredindo nos anos escolares; e, em segundo lugar, para que os pais, que constituem um elemento chave de influência sobre a escolha de carreira dos seus filhos, possam desempenhar um papel informado ao ajudar na decisão, nas fases finais da educação secundária, sobre o que fazer a seguir: se deverão ou não prosseguir através de mais educação académica, formação profissional ou procura de emprego.

O desempenho com êxito destes papéis depende de os pais estarem dispostos a dedicarem algum tempo para saberem o que tenta a escola conseguir para os seus filhos e sobre as carreiras e oportunidades de formação que lhes estão abertas.

Basicamente, os pais devem ser agentes interessados e desempenhar alguns papéis, como:

- a) Falar com o seu filho sobre o que está a fazer na escola; ler as informações dadas pela escola;
- b) Visitar a escola para consultar os professores individualmente;
- c) Estar presente em reuniões formais ou informais da escola, organizadas para explicar quais as actividades da escola bem como para expor trabalho feito, ou a fazer, pelos alunos; participar em festas, visitas de estudo.

Não são apenas estas as tarefas das Associações de Pais. Identificam-se outras, nomeadamente como membros da comunidade local: a de apoiarem os contactos da escola com aquela e simultaneamente a de aproveitarem os recursos que ela pode oferecer à instituição escolar. Estas ideias constituem elementos básicos essenciais como ponto de partida para uma boa cooperação entre os pais e a escola.

Na maior parte das escolas, consegue-se, geralmente, construir bons contactos entre as escolas e os pais nas fases pré-primária e primária. Esses contactos enfraquecem quando a criança entra na escola secundária. O contacto, nessa altura, fica muitas vezes limitado a uma ou duas reuniões por ano com um ou mais professores do aluno para uma análise do relatório de progressos, geralmente sob a forma de uma nota, mas, por vezes, com um breve comentário como, por exemplo, «poderia ter feito melhor». Qualquer outro contacto provavelmente só será feito em caso de emergência – uma convocatória para que o pai visite a escola a fim de discutir um problema que, geralmente, é de natureza disciplinar. É necessário inverter a situação. Por isso, em primeiro lugar, os cursos da escola deverão motivar os alunos e têm de parecer a estes e, idealmente, também aos seus pais, relevantes para o mundo real. A escola também proporcionará a todos

os alunos a oportunidade de sucesso e de orgulho do seu trabalho. Quando isto acontecer, os próprios alunos irão começar a exercer pressão sobre os seus pais para que visitem a escola.

Em segundo lugar, esta, como instituição, incluindo o seu pessoal, devem reflectir uma atitude que valorize e acolha positivamente o envolvimento dos pais. Os professores devem desenvolver as técnicas necessárias para comunicar com os pais mesmo que venham de ambientes sociais ou étnicos diferentes. Isto não é fácil, pois muitos professores são educados e formados com uma filosofia totalmente oposta.

As escolas podem oferecer cursos para os próprios pais, quer como parte da sua educação de adultos, quer como actividade recreativa, durante o dia, à noite ou nos fins de semana. Deste modo, atrai-los-á mais à escola, interessá-los-á mais pelo trabalho dos filhos e levá-lo-á a colaborar mais profundamente no auto e hetero processo educativo.

Uma parte da formação profissional dos professores deverá incidir na necessidade de adquirirem aptidões para que os pais, de todos os tipos, se sintam bem na sua escola; de procurarem informação sobre o mundo em que vivem os pais dos alunos, que poderá ser muito diferente do seu; de aprofundar a sensibilidade para respeitar os costumes, ideias e conhecimentos dos pais.

Podem existir pais que nunca entraram em contacto com a escola. Poderão estar intimidados por recordações desagradáveis dos seus tempos de escola ou pela maneira formal e de linguagem utilizada pelos professores. Alguns pais imigrantes não saberão mesmo falar a língua do país de acolhimento. Para estes, será necessário darem-se passos especiais para contacto.

As visitas ao domicílio, feitas por alguém capaz de um bom relacionamento, poderão ser uma das soluções: ou um professor bom conhecedor do aluno ou um professor da turma ou um «tutor». Porém, nem todos os professores têm capacidade de fazerem estas visitas com êxito e nem todos estão dispostos a fazê-las. As escolas podem nomear um elemento de ligação entre a escola e a casa ou a comunidade, isto é, um «tutor».

Noutros casos, podem os elementos da Associação de País contactar determinada família que tem relutância em deslocar-se à escola. Estes pais intermediários deverão ser capazes de os convencer a irem juntos à escola, pelo menos a uma reunião e a estabelecerem um primeiro contacto.

O ideal seria criar lugares de encontro na escola, onde os pais explicariam a outros pais o funcionamento desta e a importância de acompanhar a educação dos filhos, de modo a que contactos informais se transformassem em presença interessada no processo ensino/aprendizagem dos alunos. Estes centros exteriores ou anexos da escola, situados separadamente da área de leccionação, são de muita utilidade na atracção ou contacto com os pais que não estão dispostos a irem à escola, seja qual for a razão.

Os pais podem, ainda, ajudar em projectos práticos das instituições que os filhos frequentam. Estas podem contribuir para «serviços da comunidade», como, por exemplo, colaborar, criar ou dirigir um serviço do ambiente, limpar um parque local ou melhorá-lo. A supervisão, a tempo inteiro, destes trabalhos por parte dos professores, poderá ser difícil e os adultos, especialmente os pais, poderão ser solicitados a participarem.

Concluamos, esquematizando o complexo e útil papel das Associações de Pais. Competir-lhes-á:

- a) Informar todos os pais sobre o papel das actividades da associação no apoio à escola através de reuniões e outros processos considerados adequados;
- b) Envolver tantos pais, quanto possível, nas suas actividades associativas, de forma a identificar e reflectir os interesses, preocupações e necessidades dos diversos grupos e indivíduos na comunidade da escola;
- c) Elaborar e publicar material sobre a escola, sobre a comunidade, sobre os processos de orientação, sobre o mercado de trabalho (incluindo, aqui, a produção de vídeos a serem emprestados aos pais, se necessário em várias línguas);
- d) Apresentar à escola os grupos e pessoas a quem se pode recorrer na comunidade local;
- e) Estabelecer relações de trabalho cordiais com as autoridades locais.

Conclusão

Verificámos que a presença dos pais no processo de aprendizagem dos filhos é fundamental para se atingirem desempenho de sucesso. Daí a necessidade de ligar cada vez mais intimamente a família à escola. Porque só assim os pais conseguirão desempenhar o seu papel de educadores, estimulando o desempenho escolar dos filhos, uma vez que é essencial a afeição, a aprovação e o reconhecimento por parte dos pais para o desenvolvimento afectivo e intelectual. Sendo a educação um fenómeno cada vez mais complexo necessita de todas as forças para ser levado em frente. Daí a necessidade de um conhecimento cada vez mais profundo da escola por parte dos pais. A presença dos pais na escola deve ser vista como possibilidade de maior conhecimento dos alunos e das características que transportam consigo, para potenciar um melhor ensino/aprendizagem. Assenta, aqui, a responsabilidade educativa. E também só assim se conseguirão ultrapassar divergências entre o papel da escola e o papel da família. Professores e pais perseguem os mesmos objectivos e, se os objectivos são os mesmos, os meios para os atingir devem ser estabelecidos e procurados em colaboração próxima. Esta

colaboração é entendida como participação nas decisões em matéria de educação defendendo a qualidade dessa mesma educação. Neste sentido, os pais devem ser chamados a colaborar na escola e a integrarem-se nela como parte responsável de todo o processo.

Concluimos, por fim, que os pais têm o dever legal de intervenção e colaboração na escola, tomando decisões de co-responsabilidade na sua orientação. Este dever, apresentado pela legislação portuguesa, visa ligar os pais ao sistema educativo, exigindo responsabilidades e integrando-os num processo em que eles desempenham o papel de colaboradores, de consultores e de membros da direcção da escola.

Os pais são reconhecidos, pela lei portuguesa, como os principais educadores dos seus filhos e como tal, cumprindo a lei, devem participar efectivamente na educação escolar dos filhos e serem tratados pela escola como verdadeiros membros da comunidade educativa. É imprescindível que a escola se torne numa realidade aberta aos pais fazendo uma contínua interacção com a comunidade exterior, promovendo, mais eficazmente, o desenvolvimento intelectual, moral e social dos alunos.

Maio 2003.

2. ÁLVARO SIZA VIEIRA

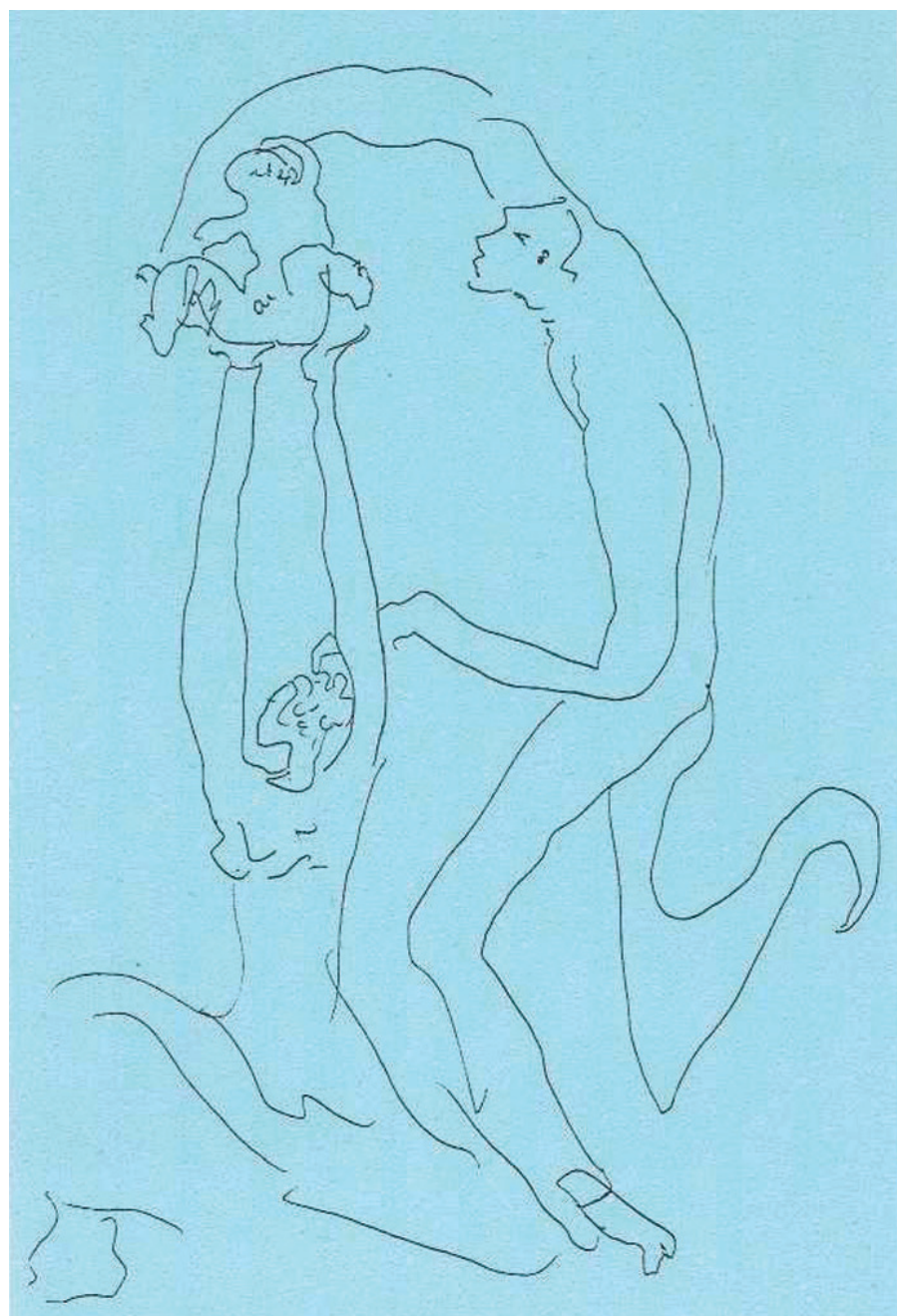
Sem o recurso à facilidade da heteronomia, Álvaro Siza tentará, ao longo da sua vida, conciliar prazer e realidade, particular e universal, numa multiplicidade de significados que se intersectam permanentemente. Da introversão mais extrema, à metáfora quase monumental, ambas originando objectos solitários em implantações que parecem só deles e do seu conteúdo depender, passando por todos os estádios intermédios de relação generosa ou crítica com a envolvente, a essência da sua temática é sempre distinguir-se do contexto validando-o. Significa isto, transformar sem perder a dimensão da história de que se quer parte, exigindo a sua consideração global para o entendimento da obra.

A quem prefere os sentimentos vagos que não comportam definição, Siza vai contrapor a secura da expressão e a nitidez do raciocínio e sentimentos perfeitamente definidos, de tal modo que é difícil a emoção neles.

No seu percurso paciente e inteligente, foi ganhando convicção pelo desenho, no desenho de uma personalidade de inquietante e assumida complexidade. A sua coragem tem, muitas vezes, o sabor da provocação. Tem-na pago com amargura e solidão. A sua exigência tem dado ao seu rosto uma aparência de alheamento tranquilo, *no espelbo as rugas dos lábios e o olhar magoado*.

Como diria Almada, Siza fechou a mão com força e agarrou bem a loucura dentro da mão.

* Arquitecto, Professor Catedrático da Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto.



3. INÉDITOS CEPCEP

ATTITUDE E DOCUMENTO INVULGAR – A INTERVENÇÃO DE UMA PRESTIGIADA OITOCENTISTA, ANTÓNIA PUSICH, NA CÂMARA DOS DEPUTADOS

Ana Maria Costa Lopes *

Antónia Pusich, reconhecida e admirada pelos intelectuais do seu tempo, pertence ao grupo das figuras femininas relevantes do século XIX. Os seus textos e acções caracterizam-se, entre outras coisas, por uma faceta proselitista, liberal, patriota e defensora da igualdade: «Servimos a Deus, e a Portugal sem uma só esperança de premio neste mundo!»¹. Do espírito militar de seu erudito pai², seu educador, herdou, provavelmente a noção de compromisso e de dever, da religião católica que professou e defendeu, tomou muito a sério a ajuda aos mais desfavorecidos: «Em extremo religiosa e caritativa dedicou aos humildes a sua atenção e defendeu os seus direitos»³.

A sua actividade é, na verdade, multímoda. Não se esgota nas diferentes funções ligadas à imprensa periódica, nas quais se distinguiu como «jornalista». Talvez seja a primeira do século XIX. Do período estudado (1820-1890) é a terceira mulher que assume a direcção de periódicos femininos: a sua primeira publicação data de 1849, apesar de já, em 1834, por ter enviuvado pela segunda vez e ter filhos menores a seu cargo se ter socorrido «das letras, aproveitando a sua vasta erudição e vocação para subsistir»⁴. A escritora ultrapassa de longe estes aspectos. A sua actividade alargou-se à docência, às causas políticas, bem como sociais, defendendo as classes mais desfavorecidas. Pugnou frequentemente pelos ideais liberais.

* Investigadora do Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa da Universidade Católica Portuguesa.

¹ Antónia Gertrudes Pusich, «Instrução pública», *A Beneficencia*, 15 (Jul.) 1854, 2.^a série, p. 2.

² O seu pai, António Pusich, «era sócio da Academia Real das Ciências de Lisboa, doutorado em Letras e Ciências e homem de notável saber, teólogo, filósofo, botânico e hidrógrafo. Poliglota distinto, viajado por toda a Europa e norte de África», cf., «António Pusich», *Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira*, 23, Lisboa, Rio de Janeiro, Enciclopédia Ed., 1945, p. 747. Outros factos de natureza muito diferente notabilizaram este homem.

³ «Antónia Gertrudes Pusich», *Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira*, 23, Lisboa, Rio de Janeiro, Enciclopédia Ed., 1945, p. 747.

⁴ Idem, *op. cit.*, p. 746.

Os muitos escritos de Pusich permitem explicar o seu percurso humano, social e progressista. Na verdade não era muito comum, nesta altura, em Portugal, uma senhora escrever sobre questões como a situação dos professores e do ensino dos dois sexos, sobre os benefícios da instrução ou o estado de ignorância ou cultura das mulheres das diferentes classes, sobre a actividade jornalística ou ainda sobre a luta pela mudança. Mas Antónia Pusich fê-lo. Tratou, com efeito, entre outros, de problemas invulgares como os da vida intelectual e profissional femininas, tomando a sua como exemplo. Tudo isto também era pouco usual nesta época. Catarina de Andrada, na década de 1830 já o tinha feito, mas aquela ainda o desenvolverá mais. A estas se pode acrescentar ainda uma ou outra mulher, intelectual ou não, que se interessaram por estes assuntos; tentavam directa ou indirectamente, através das suas actividades ou cargos que desempenhavam, intervir socialmente, fundando asilos e instituições de beneficência ou escolas, por vezes, nos sítios mais recônditos do país. Frequentemente, esta porfia era solitária, uma vez que não contava com a ajuda do Estado. Mas Pusich contou com a imprensa para esta luta. Por isso, um aspecto interessante da actividade literária de Antónia e da sua orientação ideológica é a que se prende com a sua acção na *Crença Liberal* e na *Liberdade*, entre outros periódicos, «em cujas paginas advogou sempre com a fe d'um apóstolo, com a crença d'um patriarca, com o dogma d'um fanatico – a instrução popular»⁵ como lembra um colega seu que muito a estima, Luís B. Pacheco.

Com os mesmos objectivos, a sua tendência filantrópica levou-a ainda, por exemplo, a oferecer gratuitamente os seus préstimos para a fundação de uma escola de asiladas, que o Estado recusou⁶, e também a defender os órfãos e as freiras abandonadas à sua sorte depois do encerramento dos conventos⁷; as viúvas pensionistas, a par de outros actos de solidariedade e de justiça em que envolve mesmo a sua família. Do seu percurso não estará ausente a influência da mentalidade liberal que professou e dos grupos que frequentou e com quem trabalhou, de entre os quais, o de António Feliciano de Castilho e de Alexandre Herculano, personalidades que tomam posições bem avançadas em algumas questões referentes à mulher.

Do ponto de vista liberal, a utilidade dos cidadãos para com o país, aqui entendida em relação aos dois sexos, foi para estes ideólogos e para algumas

⁵ Luís Pacheco, in Maria José Canuto, «Necrologia», *A Mulher*, (32) 1883, p. 256.

⁶ Cf. Antónia Gertrudes Pusich, «Instrução pública», *A Beneficencia*, 15 (Jul.) 1854, 2.ª Série, p. 2.

⁷ Cf. Idem, «Religiosas», *A Assembléa Litteraria*, 39 (Out.) 1850, pp. 60-62; Idem, «Religiosas», *A Assembléa Litteraria*, 40 (Nov.) 1850, pp. 65-69. Já n' *O Correio das Damas* se publicavam anúncios sobre religiosas de diversos conventos. A Soror Gertrudes Maria do Amor Divino, Abadessa do extinto Convento de Santa Apolónia, refere que, «reduzidas à extrema indigencia, e pobreza, por lhes terem sido tirados para o Estado os seus rendimentos» as religiosas pedem esmola, in *O Correio das Damas*, 2 (13) 1837, p. 104.

intelectuais que a tomaram a peito, um factor cardinal plenamente demonstrado através de diversas acções. Aquela mede-se por actos concretos para com os cidadãos. Haja em vista, por exemplo, a intervenção de Pusich na Câmara dos Senhores Deputados (hoje Assembleia da República), ou a adesão à causa de Alexandre Herculano na defesa dos propósitos da Associação popular promotora da educação do sexo feminino, em 1858⁸, juntamente com Mariana da Fonseca Dine e de Oliveira Marreca, entre outros⁹. A escritora excede-se em dedicação e actividades com vista à boa condução deste projecto.

Pusich reflecte e preocupa-se assaz com a instrução dos dois sexos com igual empenho e conhecimento da realidade mostrando as suas capacidades como escritora em vários âmbitos do pensamento sem, com isso, se inibir de exprimir as suas ideias ou se sentir inferiorizada no concerto dos seus pares do sexo masculino. Não receia fazer da escrita um acto público e, por vezes, até político e social, na defesa da condição feminina e dos desprotegidos. Na continuação do pensamento ou da acção de outras senhoras, Pusich vai cimentando uma história de intervenção pública por parte da mulher.

Quanto ao que esta realizou a nível literário e jornalístico tem-se um conhecimento preciso. Ela mesma faz uma espécie de inventário – e de auto-afirmação – em *A Cruzada*, em 1858, da sua múltipla actividade intelectual¹⁰, educativa e social. Ciente, talvez de que a acção da mulher caía facilmente no esquecimento e de que, por isso, era necessário evitar tal facto, escreve: «Temos a consciencia de haver concorrido com todas as forças [...] para a grandiosa empreza em que superiores intelligencias tanto se teem empenhado (e sem auxilio estranho) a instrução, e moralisação dos povos. Damos o testemunho [...] de nossos escriptos ha 16 annos. Seis dramas – quatro comedias – um poemetto – um romance – varias produções em verso e prosa (tudo original) impressas avulso e em diversos jornaes – três periodicos fundados e redigidos por nós – temos outras obras ineditas e a beographia de nosso virtuoso pae»¹¹. Além disto foi proprietária e directora de três periódicos: *A Assembléa Litteraria*, *A Beneficencia*, *A Cruzada*,

⁸ Cf. Brito Aranha, «Ao Partido Liberal português a Associação popular promotora da educação do sexo feminino», *Dicionário Bibliográfico Português. Estudos de Inocência Francisco da Silva*, 21, Lisboa, Imp. Nacional, 1914, p. 637. Refere que a Associação acabou, mal tinha sido constituída. Cf. Idem, «Ao Partido Liberal português, a Associação popular promotora da educação do sexo feminino», *Dicionário Bibliográfico Português. Estudos de Inocência Francisco da Silva*, 8, Lisboa, Imp. Nacional, 1867, p. 32.

⁹ Será esta Associação promotora... que, segundo José-Augusto França «abrirá novas perspectivas à mulher, que a 'civilização liberal' tinha posto no caminho da emancipação social e psicológica», *O Romantismo em Portugal*, Lisboa, Horizonte, 1993, 2.^a ed., p. 269.

¹⁰ Diversas poesias ou obras de ficção aparecem na revista de Pusich. *Júlia* é o título de um drama escrito por ela própria, em 1844. Cf. Antónia Pusich, «A Portugal», *A Cruzada*, 1 (Nov.) 1858, pp. 1-2.

¹¹ Idem, *op. cit.*, p. 1.

sendo a acumulação de todas estas funções coisa rara na época¹². Por outro lado, estas mesmas actividades davam-lhe um certo poder e autonomia, expondo, por isso, com alguma liberdade, nas suas publicações, as suas concepções acerca do género e da condição da mulher. Foi audaz na exposição das suas ideias e em dar guarida às de outras suas contemporâneas nestes diversos espaços que, para si, e para outras, criou. Entre outras coisas fez-se propagandista, nestas revistas, do célebre Método de leitura repentina de Castilho, tão divulgado quanto contestado, na altura.

Os seus escritos mostram, antes de mais, a reacção contra algumas convicções conservadoras do seu tempo, quer na sua vida pessoal e intelectual, quer na intervenção bem sucedida a vários níveis em áreas consideradas, na altura, «masculinas». Antónia Pusich insere-se na linha de inovação das mulheres que foram ao longo dos tempos abrindo outros caminhos.

Neste sentido, um passo assaz importante da sua vida e actividade social é o referente à acção desenvolvida nas Cortes a favor das pensionistas do Estado, transcrita num folheto por ela publicado sob o título de *Galeria das senhoras na Câmara dos senhores deputados ou as minhas observações*¹³. Esta obra contribui de maneira especial para a compreensão da sociedade do século XIX em geral, e das mulheres em particular. É, talvez, um dos mais importantes testemunhos da sua ousadia e coragem na afirmação feminina de direitos e da igualdade, talvez mesmo mais significativo do que o facto de ter dirigido com sucesso qualquer uma das suas revistas. Por isso, e por ser um documento raro, se decidiu publicá-lo juntamente com este artigo, mantendo a grafia da época.

A intervenção política e social de Antónia Pusich

Está ainda por investigar e estudar a actividade política de Antónia Pusich. Não se poderá, no entanto, ignorá-la, porque está indirecta e paradoxalmente presente nas revistas que dirigiu. De facto, embora a escritora negue o carácter político das suas publicações, ao dizer explicitamente n'*A Beneficencia*: «ESTE JORNAL NÃO ENVOLVE POLITICA DE côr alguma; candidas como a virtude a que se dedicam desejamos ostentar suas columnas livres das sombras de odiosas dissensões que degradam a humanidade»¹⁴, a dimensão «política» da sua obra, no sentido mais nobre do termo, não pode deixar de ser vincada.

¹² É de notar que, uns anos antes, Catarina de Andrada fora juntamente com o marido responsável pela revista *L'Abeille* assumindo mais tarde sozinha a sua direcção.

¹³ Cf. Antónia Gertrudes Pusich, *Galeria das senhoras na Câmara dos senhores deputados ou as minhas observações*, Lisboa, Tip. de Borges, 1848.

¹⁴ Idem, «Manifesto da redactora», *A Beneficencia*, 1 (Nov.) 1852, p. 3.

Os testemunhos das pessoas que a conheceram e que com ela privaram, designadamente o de D. António da Costa, mostram esta faceta da jornalista que, por um lado, rejeita o envolvimento político, mas não a seriedade da discussão das coisas de interesse público e social, emblematicamente significados, por exemplo, na palavra Pátria: «Por mais de uma vez em assembléas publicas, onde se discutiam interesses da Patria, expendeu convicções por modo tão digno, que recebeu sinceros applausos»¹⁵. Do mesmo modo, o P. Rodrigo António de Almeida acentua elogiosamente o seguinte: «é uma Senhora distincta por posição e nascimento: immenso apreciavel por seus nobres sentimentos, politicos e religiosos; por suas qualidades eminentes, sociaes e domesticas; por seus dotes, não vulgares physicos e moraes [...] uma Senhora assim, que já é rara – muito rara em qualquer parte, e em qualquer tempo é um prodigio no nosso Portugal: – um portento em nossos dias de frivolidade e desatino!...»¹⁶.

De todos os materiais que, sobre a sua intervenção política chegaram ao nosso conhecimento, o mais curioso, imprevisto e surpreendente é a já referida *Galeria das senhoras na Câmara dos senhores deputados ou as minhas observações*. Para além das questões tratadas, o texto é rico em informações concretas da Câmara, designadamente da existência de um local destinado ao sexo feminino onde este podia ter assento e assistir às suas sessões. Tanto quanto se sabe está por inventariar a actividade das senhoras nas Cortes e a legislação atinente à sua estadia neste local, de quando começaram a ter acesso a este espaço e se esta concessão continuou ou foi interrompida.

Do que não restam dúvidas é que ele constituía um lugar favorável à participação feminina na vida pública e à posterior intervenção fora dele. Assim, nos finais da década de 40 este local serviu para a reivindicação social e económica de um grupo de mulheres que não queria prescindir dos seus direitos. A esta Galeria se refere, aliás, Eça de Queirós, passados alguns anos, em *O conde de Abranbos*. O romancista conta que «D. Virgínia [...] frequentava assiduamente a galeria da Câmara»¹⁷ e um pouco adiante, na mesma obra, a propósito de uma outra sessão nas Cortes, elucida que as galerias transbordavam de gente. Nomeia mesmo quem aí se encontrava, inclusive algumas personagens femininas¹⁸. Mas a imagem que se retira de Eça é, em certa medida, inversa da que se deduz dos testemunhos de Pusich. A mulher que Eça faz deslocar à Galeria tem apenas uma função passiva e decorativa.

¹⁵ D. António da Costa, *A mulher em Portugal. Obra póstuma publicada em beneficio de uma criança*, Lisboa, Companhia Nacional Ed., 1892, p. 306.

¹⁶ P. Rodrigo António de Almeida, «Ill.^{ma} e Ex.^{ma} Sr.^a», *A Beneficencia*, 30 (Mar.) 1855, p. 3.

¹⁷ Eça de Queirós, *O conde de Abranbos*, Lisboa, Livros do Brasil, 2000, p. 119.

¹⁸ Cf. Idem, *op. cit.*, p. 138.

O mesmo não aconteceu com Antónia Pusich. Lutando pelo cumprimento de um projecto de defesa das pensionistas órfãs e viúvas «para que tornassem a vencer por suas competentes repartições militares, como se pratica em todos os paizes.» Fez um requerimento «pedindo [que] as salvassem da terrível tutela dos titulos, de renda vitalicia, sem os quaes não podem receber seus vencimentos, e nem rebate-los, por ser uma das clausulas, artigo 4.º dos mesmos titulos, não se podem vender nem negociar, e os recibos hão-de ser apresentados com o titulo, e assim no atraso de seos pagamentos tem as infelizes de morrer victimas da indigencia»¹⁹.

Representando o grupo que defendeu, como tantas vezes fez relativamente aos mais fracos e de classe inferior à sua, diz: «Esperamos que os ministros da corôa não poupem diligencias em favor da classe inactiva, já que as Côrtes se esqueceram de nós nesta legislatura, sendo um dos negocios mais urgentes, pois não importava menos do que a existencia de tantas pessoas, não só para as salvarem da indigencia, mas tambem e para mostrarem que não esquecem serviços feitos ao throno e á patria, cuja recompensa não deve ser a miseria que tem sofrido»²⁰.

Esta intervenção na Galeria das senhoras na Câmara dos deputados nunca poderia ser considerada banal, ou normal, atendendo à época, à acção em si e às suas consequências. O acto de Pusich e das senhoras que a acompanhavam originou um complexo evento, digno de fazer parte de uma História das Mulheres Portuguesas, aliás não único. Através dele se pode medir o poder de intervenção feminina e a aceitação masculina desta. O texto de Pusich faz sobressair a sua postura social e política, ao mesmo tempo que revela ainda outro aspecto fulcral – o seu conhecimento da legislação e dos direitos civis e sociais. Por isso, pode reivindicar o seu lugar de cidadã de pleno direito. Antónia Pusich aproveitou convenientemente as possibilidades existentes, o que era raro para a época. Apesar de não ter qualquer cargo público ou incumbência especial nesse sentido a escritora tinha uma noção muito exacta dos seus direitos, podendo o seu testemunho ser considerado um teste ou uma provocação às tendências dominantes no século, a juntar a alguns depoimentos de Camilo Castelo Branco e de António Feliciano de Castilho, não menos ousados.

O documento referido tem duas componentes especiais, a parte política e a comportamental, que se exprimem através de defesas e acusações variadas expostas ao longo do texto. O que transparece dele prioritariamente é a exclusão do tratamento da parte política por parte dos deputados, fazendo uma distinção entre matéria e entre os espaços privado e público, e salientando a divisão de papéis. Conquanto estas posições não fossem assumidas por todos, a maioria parece ter menosprezado não tanto os objectivos e os argumentos de Pusich face

¹⁹ Antónia Gertrudes Pusich, *Galeria das senhoras...*, *op. cit.*, p. 234.

²⁰ *Idem*, *op. cit.*, p. 235.

à questão levada ao parlamento, mas o facto de terem sido mulheres a fazê-lo. É o que decorre das suas reflexões ao longo do texto sob comentário.

A intervenção de Pusich nas Cortes não se limitou apenas à elaboração de um Requerimento. Formou aquilo que hoje se chamaria um grupo de pressão, que controlava, *in loco*, através da sua presença e do seu grupo o andamento da discussão e da resolução dos deputados nas Cortes. Intimidação, provocação, abuso de poder feminino? A violenta reacção de alguns deputados fazendo tão acesa oposição a esta intervenção feminina compreende-se quando situada na época.

No decorrer do processo, não são apontados contra Pusich, pelo menos na forma como ela apresenta os factos, quaisquer argumentos que impugnem o Requerimento, ou a ocupação do espaço das Galerias. A lei permitia-o, mas não a mentalidade de alguns deputados, nem os hábitos no funcionamento das Cortes. De facto, a lei, em muitos casos, tinha menos força do que os costumes e daí que, muitas mulheres, como mais tarde Francisca Wood e outras, tanto tenham lutado contra isto. Assim, impedidos de proibir legalmente a frequência daquele recinto, utilizaram a sátira, a maledicência²¹ e, portanto, a exclusão, como tática. Outros, porém, defenderam a causa de Pusich e venceram. A apresentação e descrição dos comportamentos masculino e feminino permitem, aliás, a decifração dos limites de actuação de cada um deles.

A questão central na rejeição do requerimento por parte de alguns deputados baseava-se na infracção de uma hierarquia estabelecida. Em Pusich não se atacava a falta de inteligência ou a incapacidade de gestão do problema já que a sua participação nas Cortes era prova do contrário, sendo adequada às necessidades e exigências da causa; colocava os deputados no seu devido lugar, sem receios e sem cedências. Não era nesse campo que os seus opositores se colocaram, mas sim na redução de toda a questão a uma guerra moral e de comportamentos, uma guerra de sexos, em que lembram o papel, o lugar de cada um deles na sociedade e o poder que lhes compete nas suas respectivas esferas. Nesta discussão mais não se faz do que reproduzir a posição que as estruturas de poder do tempo reservavam à mulher, ao arrepio de alguns dos factores de mudança,

²¹ Podem-se fazer comparações com todas as que, de qualquer maneira, subvertem o esquema, como é o caso das «Savantes». Também estas, pela manifestação pública da sua erudição, e por entrarem em competição directa com o sexo masculino enfrentaram o ostracismo e a hostilidade. Esta mesma atitude mantém-se em outros domínios de intervenção pública. Talvez aí esteja toda a questão da invectiva contra as Pusichs: a demonstração da capacidade de exercer o raciocínio lógico e inteligente, numa afirmação ou defesa pública consciente e lúcida. Madame de Staël afirma a este respeito que «Permitia-se às mulheres sacrificar as suas ocupações domésticas ao gosto do mundo e dos seus divertimentos; mas acusava-se de pedantismo todo o estudo sério; e se não se elevassem, desde os primeiros passos, acima das brincadeiras que os assaltavam de todos os lados, estas brincadeiras conseguiam desencorajar o talento e secar a fonte mesma da confiança e da exaltação», in *De la Littérature*, Paris, Flammarion, 1991, p. 335.

já em curso. Vale a pena analisar mais em detalhe a situação pois ela é reveladora das relações entre os dois sexos, na altura.

Os argumentos invocados pelos deputados contra a autora são, no essencial, Oitocentistas: o afastamento das funções tradicionais femininas, a falta de moral, a interferência indevida na política. Pusich, porém, ultrapassa muito bem estas questões, de que está, aliás, consciente. Ela tem bem a noção de que, ao escrever, o faz em nome de uma justiça e igualdade inexistentes. E repõe direitos, verdades, virtudes. O texto é um acto catártico em que a insubmissão e a transgressão dominam, invertendo, com isso a construção da diferenciação sexual interiorizada pela sociedade ao longo de séculos, e com óptimos dividendos para uma das suas partes. Agir publicamente em espaços e com matérias do domínio masculino era ofensivo. Esperar ser bem sucedida nas suas invectivas era provocatório. A reflexão de Pusich é inteligente e adequada à situação. Domina o campo privado e público. Pode-se dizer, utilizando a linguagem e a mentalidade Oitocentista, que a escritora se defendeu em todas estas questões com armas 'masculinas': o raciocínio e a pena, a frontalidade e a coragem.

Apesar de Pusich, nas suas revistas, raramente tratar da sua vida privada²², e de questões domésticas, neste documento entrelaçou-a com a pública. Isto porque o teor das acusações masculinas assim o exigiram na defesa da sua integridade e do seu papel de mulher-mãe, noções, nesta sociedade, prioritárias em relação a quaisquer outras actividades. Antónia optimizou a gestão de tudo isto, ora para a defesa, ora para a acusação. Não deixou assim, quando atacada nas áreas do privado, de se socorrer da sua biografia para salientar predicados da sua vida particular, descrevendo as suas actividades como devota mãe de cinco filhos, cumpridora dos seus deveres.

Para além disto salientou o seu papel de chefe de família afirmando não se ter «poupado fadigas, nem diligencias, para lhes não faltar [...] o preciso alimento, sem encommendar pessoa alguma; e só com sacrificios meus, pois não tenho genio de ser pesada à sociedade!»²³. Sozinha era o garante económico da sua família. Engrandecendo os seus dotes de mulher-mãe, dava força aos seus argumentos. E assim se colocou numa posição superior. Assumindo simultaneamente papéis ora reveladores de funções masculinas, ora femininas, mostra a viabilidade da conjugação da vida privada e da pública, de acordo, aliás, com o que defendia nas suas revistas e concretizava nas suas múltiplas actividades. E com tudo isto não fazia mais do que inverter a imagem negativa da condição da mulher, utilizando muito bem o aparelho legal que tinha à sua disposição para a sua defesa e de outros. Prova assim que o domínio do Saber e do Fazer são uma

²² Cf. Antónia Gertrudes Pusich, *Galeria das senhoras...*, *op. cit.*, p. 232.

²³ Idem, *ibid.*

arma que a mulher pode usar com igualdade. Do que se pode deduzir que a instrução era fulcral.

Em tudo isto se revela que os argumentos que as sociedades invocam para a manutenção da ordem têm fundamentalmente como objectivo a continuidade das situações de dominação, legitimada pela ideologia da 'naturalidade' das funções diferenciadas entre homem e mulher, assim caracterizadas por uma escritora moderna, Henrietta L. Moore: «A associação 'natural' da mulher com os filhos e a família fornece um nível suplementar de categorização. Dado que as mulheres estão confinadas ao contexto doméstico, a sua principal esfera de actividade são as relações inter e intra-familiares, por oposição à dos homens que operam no domínio político e público da vida social. Os homens identificam-se assim com a sociedade e com o interesse público, enquanto as mulheres permanecem associadas à família e, por isso, com preocupações particularistas e fragmentárias»²⁴. Mas, esta ideologia é apenas um pretexto, nem sempre assumido, para garantir essa dominação.

Para além do ataque à sua vida doméstica, Antónia Pusich teve de enfrentar outras acusações, outras intimidações. É assim que, para a desmotivarem e às suas co-reivindicadoras, afirmavam os deputados que a estadia daquelas senhoras nas Cortes se prendia apenas com uma intenção, ou afectiva ou oportunista, uma vez que eram viúvas e ali estavam apenas para arranjam um parceiro. A diatribe era certa, e o argumento aparentemente adequado. De facto, se a categoria «mulher» era, já de si, sinónimo de fragilidade, o seu estatuto de precaridade agravava-se com o facto de ser viúva ou órfã, uma vez que, na altura, a figura do protector era muito importante: a mulher valia por quem a sustentava, não só física mas também moralmente. Por isso, é que se tentava casar a mulher bastante cedo: a sua situação económica e social dependia quase exclusivamente da do marido. Neste condicionamento geral se pode ver a arte da invencível Pusich que invocou, a seu favor, privada e publicamente, a sua qualidade de mãe e de provedora do lar, contra o que era mais habitual no meio social em que vivia. Mas isso não obsta a que, para muitos defensores da moral de então, o facto fosse uma ignomínia.

Contudo Pusich nunca tergiversou ou retrocedeu. Pelo contrário, atacou e denunciou publicamente as estratégias masculinas: «Fora maldizentes!... Pois sois vós, homens indignos do logar que occupais, que anticipaes a publicação destas observações; que eu tencionava dar ao prélo unidas às minhas reflexões moraes [...] e não soffreríeis os golpes da minha penna se vos houvesseis conduzido como homens de bem! Mas tivestes a miseravel idéa de proferir expressões de que eu jurei, e hei-de vingar-me! Quero, e posso desafrontar-me!... portanto pre-

²⁴ Henrietta L. Moore, *Feminism and Anthropology*, Cambridge, Polity Press, Blackwell Publishers, 1992, p. 15.

parai as costas para sofrer os golpes, não dos punhaes que o medo (companheiro inseparavel do crime) vos fez senhor!»²⁵.

A difamação sempre foi um ínvio, mas eficaz processo, de desencentivar e enfraquecer o adversário, independentemente do sexo; mais eficaz quando o objecto das setas era o sexo feminino. Para os defensores da estabilidade e da modorra social parecia necessário pôr fim a todas estas transgressões, controlando quem as fazia e afastando tais mulheres do desempenho de uma qualquer acção mais 'masculina'. O problema é que Pusich pensava de 'modo masculino' e queria igualmente acabar com estes abusos do poder.

Cabe perguntar a este propósito se o que os movia era o medo; medo de tão adequado desempenho; o receio da fulgurante inteligência de Pusich, da sua perspicácia, das suas críticas, da usurpação de poderes, de espaços, e de funções. Temeriam eles discutir as verdadeiras causas de tanta guerra ou encontrar rivais superiores a eles, cingindo, por isso, os ataques a áreas tradicionais e não aos aspectos políticos, sociais e económicos? Sentir-se-iam ameaçados?

O que parece retirar-se da leitura atenta dos documentos em análise é que há neles como que uma troca ou inversão de atributos e de comportamentos dos dois sexos em todas as situações descritas por aquelas páginas. As atitudes habitualmente ligadas à mulher como o pavor e a intriga, são aqui associadas ao homem. Da mesma maneira os objectivos que prosseguem. Pelo contrário, os actos responsáveis, a defesa da legalidade, são assumidos pelas mulheres. Ora se a consciencialização e a denúncia desta permuta contribui, por um lado, para a dignificação do sexo feminino e para a constituição de outras imagens, produz, por outro, efeitos opostos no que se refere ao outro sexo.

A polémica revestiu, aliás, alguns aspectos menos correctos ou aceitáveis, em que os críticos de Pusich se refugiavam, para produzir os seus insultos, sob o anonimato das cartas que enviavam à escritora. Mas Pusich, na sua atitude de clareza e de afrontamento, optou por publicitar não só os factos como também a identificação de alguns dos seus adversários. Ao fazê-lo, sabia da reprovação social e moral a que os expunha. A prova disso foi a justificação de um deles dirigida a Pusich recusando as acusações da jornalista. Havia valores legítimos para os dois sexos, não na mesma proporção, mas muito importantes, na altura.

Como se estes ataques não fossem já suficientes, um outro fez parte das invectivas dos deputados: a comparação de Pusich a Maria da Fonte caricaturando assim a sua figura política. O importante era caluniar, afastando com isso Pusich da cena política. Em todas estas questões o interessante são os processos utilizados para a aniquilar, associando-a a imagens negativas, radicalizando os argumentos, pretendendo a sua ostracização, comuns na luta política de então,

²⁵ Antónia Gertrudes Pusich, *Galeria das senhoras...*, op. cit., p. 232.

como Eça de Queirós bem refere n' *O conde de Abranbos*. A prática parecia trazer dividendos.

Todavia a escritora repudiou esta vertente politqueira, nunca soçobrando na confrontação com o adversário, independentemente das ações levadas a cabo por ele. A personalidade da jornalista e as suas atitudes eram sempre as mesmas. Nunca se intimidou: «Disei o que vos parecer, que eu vou escrevendo também o que entendo [...] Não conheço odio politico: não combato opiniões senão com a arma franca e leal do raciocino e por isso ingenuamente declaro, que em politica sou retrograda; (e retrograda avanço!...). Não me justifico àcerca de outros insolentes ditos, por que o meo nome é assás conhecido»²⁶. De salientar é que nesta luta Pusich dá predomínio à razão sobre o sentimento, usando as armas que o sexo masculino gostava de empregar.

Curiosamente, uns anos mais tarde, Francisca Wood, directora de um outro periódico, no final da década de 60, foi também alvo de crítica e perseguição por questões que se prendem com a sua afirmação social. Wood utilizará precisamente a mesma táctica de Pusich, menosprezando as injunções da cultura dominante e auto-valorizando-se. Estas duas senhoras têm, aliás, em comum algumas facetas da personalidade que as fez enfrentar todas as adversidades inerentes ao seu género, ao seu tempo e à sua classe.

Mas as respostas de Pusich a este problema transcenderam, de longe, a defesa das pensionistas ou de si própria. Do particular ao público, a escritora envolveu a população em outras lutas a nível nacional. Não difamou, mas denunciou publicamente a degradação das sessões nas Cortes, fazendo desonrosas apreciações de alguns dos deputados lá presentes: «Que não obstante todos os esforços da prudencia, e delicadeza que distinguem o Ex.mo Presidente, aquelle parlamento se converteu, mais de uma vez, em casa de alienados [...] Os berros, as expressões agrestes, e insolentes; os saltos e batidas nas carteiras; finalmente um frenesi tal, que não se podia tomar, em cavalheiros d'aquella ordem, senão por acesso de loucura!»²⁷. Comentou a actuação política de cada um deles, desprestigiando a maioria, não sem, no entanto, destacar as qualidades de alguns. Deu ao país uma noção de decadência dos representantes da Nação. Chamou a atenção para a sua incúria relativamente aos assuntos de interesse nacional, e para a preocupação com ninharias que nada tinham a ver com o seu trabalho. De alguns contou a inépcia, a incompetência, o desinteresse, o oportunismo, mostrando como e por quem o país estava a ser governado.

O testemunho merece ser lido na sua totalidade, pelo caricato de algumas situações que refere e pelo modo como põe a nu as fraquezas do outro sexo, subvertendo assim o discurso politicamente correcto. É o género que se mani-

²⁶ Idem, *op. cit.*, p. 232.

²⁷ Idem, *op. cit.*, pp. 232-233.

feira, é a pena, o raciocínio, o conhecimento da política, as capacidades de crítica que estão presentes. Em certa medida, é pois, pela publicação desta obra, a *Galeria das senhoras na Câmara dos senhores deputados...* que Pusich desmascara as linhas de suporte de toda a sociedade e demonstra a situação injusta das mulheres a vários níveis. Ficam bem patentes no texto a desigualdade de oportunidades, a repressão, a discriminação, a exclusão a que eram sujeitas, bem como a total desvantagem em que se encontravam.

Pode-se, por isso, concluir que nada do que a jornalista fez, foi em vão. É mesmo lícito dizer que a sua actuação transcendeu, de longe, este específico contexto de luta pela defesa da mulher. O relato e a interpretação desta história passada nas Cortes ultrapassaram a mera conquista de uma pensão de sobrevivência. Mostraram a mentalidade da época, a relação inter-sexual. A *Galeria das senhoras na Câmara dos senhores deputados ou as minhas observações* foi, acima de tudo, uma guerra de género: uma luta contra a discriminação, a intolerância e o obscurantismo.

A escritora constrói e desconstrói novos significados e maneiras de estar nas Galerias. Não deixou prevalecer a imagem masculina e contrapôs a sua. Enfrentou a situação, na igualdade, ao participar da vida pública, política e profissional. Atenuou privilégios masculinos, a divisão de funções, de tarefas exercendo cargos iguais aos do outro sexo. Ao fazê-lo defendeu a igualdade de oportunidades, apesar de efectivamente as não ter. Aguentou a luta por lugares há séculos conquistados pelos homens e de que as mulheres estavam excluídas. Exerceu direitos de cidadania hodiernos, sem ainda estarem em prática. Pusich pôs em juízo os preconceitos e os valores definidos para cada um dos sexos. E tudo isto com um simples instrumento, com apenas uma arma: «a arma é a penna; o campo a imprensa, que é aquelle onde milito; já que as leis da sociedade me prendem as mãos, e impedem que eu empunhe outras armas!... animo não me falece... Sóbra-me o desejo; e a rasão é um estímulo o mais forte... O triumpho não seria duvidoso. Continuar-se-ha, se continuarem...»²⁸.

As contendas, desavenças ou ofensas habitualmente tratadas através do duelo resolveu-as Pusich de outra maneira: converteu em escrita aquilo que a muitos desagradava. E esta intervenção, negativamente interpretada naqueles tempos, é hoje considerada como um factor que contribuiu para a dignificação da mulher e para uma construção da diferenciação sexual com base numa ética da justiça e da igualdade. Deste modo vai-se assistindo à transgressão com ou sem o beneplácito do homem, à afirmação de múltiplas capacidades femininas expostas publicamente sem a intervenção dele.

A estas facetas da escritora se juntarão outras. Talvez por conjugar várias qualidades, foi deveras elogiada pelos escritores da sua época como já tinha

²⁸ Idem, *op. cit.*, p. 239.

acontecido com Catarina de Andrada. Os seus colegas não a deixaram passar despercebida, em razão das causas que defendeu. Do que tem vindo a ser mencionado pôde cantar vitória. Mas, apesar da eficácia desta luta, as viúvas foram gravemente penalizadas pelas suas atitudes. A curto prazo a situação retrocedeu, como refere Pusich passados dois anos numa das suas revistas, *A Assembléa Litteraria*: «As Pensionistas de Estado, Orphãas e Viuvas de benemeritos Officiaes e Officiaes Generaes do Exercito e Armada estão soffrendo um horrivel atraso no pagamento de suas pensões, e por conseguinte perecendo nas garras da indigência, sem terem com que pagar uma barraca em que se abriguem contra o rigor das estações. O Governo deve-lhes dinheiro e contemplações – pois compense-lhe como podér, não se lhes negue tudo!.. Esses Conventos desertos destinem-se a ser morada das infelizes Pensionistas, deixando de ser clausura e reunão-se as Freiras ou deixem ir as que quizerem para casa de seus parentes, que é mais conforme isto com a vontade de Deus e com os preceitos da nossa Religião, do que consentir em que vivam desesperadas em contínuos tormentos, e desordens ou morram de mixeria»²⁹.

Este pequeno opúsculo agora comentado é um valioso testemunho de uma época. Toda esta afirmação peremptória e crescente da mulher a vários níveis é uma das cruciais coordenadas da raiz da mudança que se está a operar de forma quase se diria concertada. Mostra como o sexo feminino estava cada vez mais consciente da luta que era necessário travar e dos exemplos a seguir de modo a dar à mulher o seu verdadeiro lugar na sociedade. Era já a metamorfose que de parcialmente invisível se ia tornando cada vez mais pública e incómoda; uma visibilidade que garantia um outro futuro às mulheres, um devir em que a igualdade seria a bandeira.

²⁹ Idem, «Religiosas», *A Assembléa Litteraria*, 39 (Out.) 1850, p. 61.

DOCUMENTO

GALERIA DAS SENHORAS NA CAMARA DOS SENHORES DEPUTADOS
OU AS MINHAS OBSERVAÇÕES POR D. ANTÓNIA GERTRUDES PUSICH,
Lisboa, Tip. de Borges, Rua da Oliveira (ao Carmo) n.º 65, 1848

AS MINHAS OBSERVAÇÕES

Mais tarde, e em melhor fórma appareceria o resultado de minhas observações ácerca do parlamento em 1848 (camara dos srs. deputados da nação portugueza) se a malidicencia d'algue[m] me não excitasse o desejo, de ha muito concebido, de publicar uma analyse simples, e curiosa, de alguns discursos, e mais eircumstancias que notei na camara dos srs. deputados em algumas sessões a que assisti, com todos os meus cinco sentidos.

Não ha por ahi uma só pessoa que ignore qual é a vida triste, e trabalhosa que tenho ha 15 annos, tendo perdido, por commoções publicas, toda a minha fortuna, e apoz, desta grave perda outra para mim muito mais fatal, a morte de meus prezadissimos pais! Cercada de cinco innocentes filhinhos, sem outro amparo alem do fraco apoio de sua mãe! Não ha quem por ahi me tenha visto em theatros, assembléas, passeios, ou outro qualquer divertimento; e todos me viram frequentar as côrtes. As pessoas sensatas, e que sabem distinguir as coisas, não duvidaram um instante de que eu só ia alli para ouvir, ou discorrer sobre os objectos de que as camaras se occupavam, e que eu podia comprehender!... mas, é lastima, que em logar aonde só deviam pensar no desempenho da séria missão de que os encarregára uma nação, houvesse quem se não envergonhasse de lançar as vistas a uma galeria para menoscabar o credito de todas as Senhoras

que alli appareciam!... Como haviam taes homens cuidar nos negocios do paiz, se elles só pensavam no modo de se entreter manejando, em damno alheio, a lingua, que muda e preza, se conservava, quando se curavam os meios de melhorar a situação da patria!

Este ignobil procedimento comprova assás o que antigo proverbio diz – O habito não faz o monge –; assim a dignidade de deputado não lhes tirou as manhas que sem este nobre titulo contrahiram!...

Sei que tambem tiveram a triste lembrança de me confundir nos seus elogios! repetiram estas palavras, que manifestam claramente, a immoralidade, e nenhum cavalheirismo desses senhores. Todas aquellas que veem ás Côrtes, veem namorar, sejam casadas, viuvias, ou solteiras! Fóra maldizentes!... Pois sóis vós, homens indignos do logar que occupais, sois vós que anticipaes a publicação destas observações; que eu tencionava dar ao prélo unidas ás minhas reflexões moraes (que tenciono em breve publicar), e não soffrerieis os golpes da minha penna se vos houvesseis conduzido como homens de bem! mas tivesteis a miseravel idéa de proferir expressões de que eu jurei, e hei-de vingar-me! quero, e posso desafrontar-me!... portanto preparai as costas para sofrer os golpes, não dos punhaes que o medo (companheiro inseparavel do crime) vos fez senhor! não da foice da Maria da Fonte, como ouzasteis chamar-me; porém de uma arma mil vezes mais terrivel de quantos punhaes, quantas foices, e paz, mão fememil tem manejado, e de que tendes noticia, por ouvir dizer!...

Direis tambem, não leio... não respondo... não dou cavaco!...

Disei o que vos parecer, que eu vou escrevendo tambem o que entendo: Quero em primeiro logar declarar; não para vos dar satisfações, a vós de quem me não importa; mas aos cavalheiros honrados que occuparam aquellas cadeiras, e de quem préso em muito o conceito; quero pois declarar que frequentei as Côrtes sem nunca faltar aos deveres do meo estado de mãe; porque sabia, depois de haver tractado e arranjado a minha pobre choupana, deixando os meos filhinhos entregues ou aos cuidados de sua mestra, ou de urna creada muito capaz; e não tendo eu poupado fadigas, nem diligencias, para lhes não faltar (como não lies tem faltado jámais, louvor a Deus) o preciso alimento, sem encommodar pessoa alguma; e só com sacrificios meus, pois não tenho genio de ser pesadas á sociedade!

Quanto á lembrança de me chamarem Maria da Fonte, é lembrança que só póde motivar um riso de desprezo! O crisma não me serve, já fui crismada, e fiquei sempre sendo Antonia, que é o mesmo nome que recebi na pia do baptismo!... Verdade é que em muitas occasiões estimava eu não ser quem sou! Oh! se eu pudesse esquecer-me de mim, eu me lembraria de vós, linguas perversas; eu me lembraria como vós mereceis ser lembrados; eu seria Maria da Fonte!... mas todos sabem que esta não é a minha bandeira!

Não conheço odio politico: não combato opiniões senão com a arma franca e leal do raciocinio e por isso ingenuamente declaro, que em politica sou retrograda; (e retrogradando avanço!...).

Não me justifico ácerca de outros insolentes ditos, por que o meo nome é assás conhecido; não receio que a malidicencia possa ferir o meo credito já estabelecido, e a honrosa opinião publica que tantos, e tão grandes sacrificios me tem custado; a guerra tenebrosa, e traiçoeira de um, ou outro miseravel, que não ousa combater-me face a face; não faz mais do que augmentar a minha gloria. Despresando pois tão miseraveis, quanto covardes inimigos; contentar-me-hei em declarar que sem me esquecer de meos deveres, no cumprimento dos quaes eu me préso ser desvelada, frequentei as Côrtes muitos dias, e tive occasião de admirar boas e más acções, bons e más discursos; e em resultado de minhas observações colhi o seguinte:

[p. 6] Que não obstante todos os esforços da prudencia, e delicadeza que distinguem o Exm.^o Presidente, aquelle parlamento se converteu, mais de uma vez, em casa de alienados, onde os enfermeiros precisavam empregar menos forças moraes, do que physicas!...

Os berros, as expressões agrestes, e insolentes; os saltos, e batidas nas cartei-ras; finalmente um frenesi tal, que não se podia tomar, em cavalheiros d'aquella ordem, senão por accesso de loucura!

O presidente soube sustentar o seo logar com dignidade: manifestou o seo saber sem orgulho; e sem offensa do seo decoro deu provas de juizo prudencial. Tolerou excessos que envergonhavam os espectadores!... excessos que elle soube conter apenas com sérias e prudentes advertencias, fazendo entrar em seos deveres aquelles que ultrapassaram os limites da ordem. Louvor pois ao sr. João Rebello da Costa Cabral que soube desempenhar com tanto acerto a sua difficil posição.

O exm.^o duque de Saldanha sustentou sublimes discursos, em que resplan-deceram os profundos conhecimentos de S. Ex.^a, scientificos e politicos; e a sua longa pratica parlamentar. Aos assaltos de vertiginosa exaltação, elle oppunha uma generosidade que devia confundir seos adversarios; e que o tornava superior a todas as accusações que lhe dirigiram alguns que parece estimaram vér-se collocados naquellas cadeiras, para terem a ignobil satisfação das almas abjectas; o gostinho de deprimir os grandes!...

O nobre duque de Saldanha ganhou contra os inimigos da sua gloria, os geraes applausos, as geraes sympathias!

Observei igualmente que o Exm.^o sr. Falcão, ministro de fazenda, soube sus-tentar inabalavel, e com admiravel sangue frio, o mais terrivel combate, oppondo ao frenetico ardor de seus contrarios, o invensivel escudo da consciencia livre de crimes! Creio que se S. Ex.^a mais não tem feito em favor desta pobre Nação, não é por falta de rectidão, zelo, e intelligencia que possui em alto grão; mas pelas tristes circumstancias do paiz. Embora esta linguagem não agrade a todos; eu não sei dizer senão o que entendo, porque a minha fraca rasão não se alumia com luz estranha! Ainda não vi em Portugal (desde que tenho uso de rasão, que tem sido sempre em tempos de revolução, e calamidade) um ministro da fazenda que fizesse milagres; porque só assim poderia felicitar o paiz, restituindo

ao thesouro as avultadas sommas que outros exauriram, sem que o resultado apparecesse em proveito nosso!... (Não foi por certo o sr. Falcão um destes). Muito justo, muito sabio, e providente foi o sr. Franzini, e comtudo estamos certos que se elle tivesse apparecido no parlamento, como ministro; teria soffrido a mesma opposição até desses que o citaram por modelo. Nós somos victimas, e das mais infelizes, mas não nos podemos queixar do ministro, em quem reconhecemos sempre as melhores intenções; queixamo-nos, e amaldiçoa-mos aquelles que absorveram as riquezas de Portugal, para deixar os outros laborando nas difficuldades que a cada passo se lhes amontoam, consequencia do liberalismo (ou antes egoismo) de nossos primeiros financeiros constitucionaes. É certo que muito mal nos teem feito as nossas contendas civis; porque tem peiorado a sorte do paiz; mas não foram só ellas a causa; quando começaram já não existiam nem conventos, nem lesirias, nem outras muitas riquezas nacionaes; e a divida externa, e interna estava por pagar! Passemos ávante que toquei um ponto a que nenhum coração pôde ser indifferente, e assim me ia desviando do principal objecto do meo discurso.

Nesta primeira legislatura de 1848 soffreu o ministerio em geral uma terrivel opposição; mas a meo ver ella podia ser mais util, e louvavel, se nessa opposição não figurassem homens que já foram ministros!... e o publico não estivesse inclinado a acreditar que essa opposição não era aos actos, mas sim ás pessoas. Embora se vestissem seus discursos com as mais brilhantes formas; o povo reconhece a natural.

Foi da parte de alguns srs. oradores da opposição, movida esta com muito saber, muita decencia, e só por convicção: distinguimos entre estes os srs. Pereira dos Reis, Avila, Albano, Xavier da Silva, Lopes Branco, Rebello da Silva, Carlos Bento, etc,

Em uma das primeiras sessões, o Exm.^o Esmoler Mór fez um eloquente discurso: foi o seo principal assumpto – esquecimento do passado – oxalá que todos os portuguezes unanimes seguissem o que S. Ex.^a disse no seo discurso! Sabemos que os espiritos exaltados não gostaram de o ouvir; a mim agradou-me aquella doutrina; e não sendo eu das que mais choram, confesso que soube arrançar-me algumas lagrimas, as quaes tambem sei que foram criticadas por alguém: não importa, eu não me envergonho de ter bons sentimentos.

O Exm.^o barão d'Ourem offereceu, além de outros projectos, um em favor das pensionistas do estado, orfãs e viúvas de seos benemeritos camaradas; para que tornassem a vencer por suas competentes repartições militares, como se pratica em todos os paizes, e como antes tambem se usava em nossa terra, pertendendo por este modo dar a devida consideração ás familias que representam nomes, e serviços respeitaveis, e libertar-mos da confusão do Thesouro! S. Ex.^a apresentou igualmente um requerimento das pensionistas de consideração, pedindo as salvassem da terrível tutella dos titulos, de renda vitalicia, sem os quaes não podem receber seos vencimentos, e nem rebater-los, por ser uma das clausulas, artigo 4.^o dos mesmos titulos, não se poderem vender nem negociar, e

os recibos hão-de ser apresentados com o titulo, e assim no atraso de seos pagamentos tem as infelizes de morrer victimas da indigencia.

Boas, sem duvida, foram as intenções do ministro que se lembrou crear aquellos titulos, e com effeito algum tempo foram bem pagos; mas como o socego do paiz não estava na boa vontade de S. E., piorámos muitissimo. O sr. Falcão a requerimento meo, e de algumas pensionistas, providenciou alguma cousa, mandando passar cédulas dos mezes que se ficaram devendo de 1847 ás pensionistas de consideração: seria conveniente tornar esta medida extensiva a todos os mezes.

Esperamos que os ministros da corôa não poupem diligencias em favor da classe inactiva, já que as Côrtes se esqueceram de nós nesta legislatura, sendo um dos negocios mais urgentes, pois não importava menos do que a existencia de tantas pessoas, não só para as salvarem da indigencia, mas tambem para mostrarem que não esquecem serviços feitos ao throno á patria, cuja recompensa não deve ser a miseria que tem sofrido, e o olvido dos representantes da nação, de que nós fazemos parte. Contamos que para a proxima legislatura deem causa a nossos louvores, e á nossa gratidão.

O exm.^o barão do Ourem foi o unico deputado que especialmente se lembrou de nós; e custa-nos manifestar o quanto senti-mos que nem um só dos srs. deputados solicitasse o andamento de tão urgente negocio! Se o sr. Franzini fosse deputado, teria por certo, auxiliado o nosso protector; não podemos esquecer, nem deixar de ser gratas ao sr. Franzini pelas beneficis providencias que ordenou em favor nosso, quando foi ministro da fazenda.

O sr. barão de Ourem foi igualmente digno dos maiores louvores pelo brilhante logar que fez como ministro da marinha, que desempenhou com zelo, actividade, e intelligencia, deixando as mais vivas saudades quando se ausentou, pois soube grangear a estima dos empregados daquella repartição e mesmo dos pertendentes: não empatava os requerimentos, nem enganava as partes; tem a rectidão, franqueza, generosidade, e resolução que distinguem o guerreiro benemerito; e é muito bemfazejo. Dava as mais bem fundadas esperanças de melhoramento. Entretanto como muito deveras estimamos a S. Ex.^a, folgamos de o vêr livre de incommodos, e ao lado de S. M. El-Rei, que nesta acertada escolha deu mais uma prova do quanto aprecia, e distingue o merito.

O sr. Corrêa Caldeira appareceu pela primeira vez no parlamento; e foi eleito secretario. Em alguns discursos que fez mencionou a sorte da classe inactiva; não nos esquecemos, e mui gratas nos confessamos. Este jovem cavalheiro tem um aspecto agradável, é mui dedicado em suas maneiras. Orou com muita eloquencia, e desembaraço e possui o dom de uma voz clara, sonóra; e um estilo engraçado.

Tambem o sr. Corrêa Leal, em alguns bellos discursos se lembrou de nós; de resto muito fallaram em nossa mesquinha sorte, mas parece que só como assumpto de opposição ao governo; pois como disse nunca se recommendou como urgente nem o nosso requerimento; nem o projecto do sr. barão d'Ourem.

O Ex.mo conde de Linhares, filho, também appareceu pela primeira vez na camara; ostentou a dignidade propria do seo elevado nascimento, e alguns discursos fez respectivos á engenharia, em cujos estudos S. Ex.^a se tem desveladamente empregado, e com feliz resultado.

O sr. Fontes Pereira de Mello, filho do muito benemerito cavalleiro Fontes Pereira de Mello, ministro e secretario d'estado honorario, e actual governador de Cabo Verde fez soar no parlamento longos e bem ataviados discursos, aonde resplandeceram o seu talento, a sua rasão illustrada, e seos bons desejos de ser util á patria. Louvamos a escolha que delle fez a provincia de Cabo Verde: terra que não pode deixar de me ser cara, porque alli vi raiar o primeiro de meos dias; alii meo prezadissimo pai tanta gloria adquirio; alli ainda tenho um irmão em serviço do estado; e por tantas rasões interessando-me aquelle archipelago, muito estimo que a escolha do seo representante fosse tão acertada.

Outros srs. deputados oraram com saber e acerto, mas como eu não faço um diario, mas, sim umas observações curiosas sobre alguns pontos que podessem escapar aos jornaes por não terem merecido tanto a sua como merecem a minha attenção, limitar-me-hei a tocar de leve alguns assumptos.

A camara dos dignos pares conservou o décor e a dignidade que distinguem a alta cathegoria sw seus illustres membros...

OBSERVAÇÕES CURIOSAS

Risos!..

Notámos que alguns srs. deputados da opposição riam de tudo!... Riam conversando, riam orando, riam ouvindo; riam até quando o presidente lhes pedia attenção!! Riam sempre!! E tanto que algumas vezes tambem nos obrigaram a rir sem querermos (o riso é um contagio).

Não os quizeramos vêr semelhantes a Heraclito que era um chorão, mas tambem não gostamos de os vêr imitando Democrito que de tudo ria! este era um philosopho, mas um homem politico não parece bem a rir! faz uma figura triste, tristissima!... (é a verdadeira opposição do character serio do representante de uma nação briosa.) Quem quizesse ridicularisar um deputado, como o pintaria melhor, sério, ou ás gargalhadas?... Ninguem toma o seo riso por mofa, ou desprezo (quem quer zombar não vai lá.) Parece disfarce de concentrada magoa, e os homens grandes são superiores a todos os revezes! – Hoje elles, amanhã nós! – Só se riam com esta lembrança?... E... pôde ser tambem riam alguma vez ao ver-me na galeria, recordando quanto notei o seo riso!... (Também eu sei rir, mas nem sempre...) Devéras! eu temi que se realisasse alli o que já li ácerca de uns dançarinos que escarnecendo entraram n'uma igreja em noite de Natal, e que

por castigo ficaram a dançar continuamente até se finirem um a um de dez que eram!... (Vi de Poesia do sr. Castilho Antonio – Revista Universal – Festividade do Santo Natal de 1844). Tomára eu saber se no parlamento inglez, que alguns querem por modelo, se ri tanto?...

Em opposição ao Riso, mas tambem de opposição.

Vimos rasgar papeis à maneira do jogador imprudente quando perde, que rasga as cartas em face das parceiros! Vimos calcar com os pés os carteiras, e atroar os salões com pancadas nas mesmas, de sorte que o som das batidas suffocava o som da voz. Ouvimos maltratar de palavras um illustre e benemerito cavalleiro, o sr. Castilho José, que tão relevantes serviços, e tão brilhante figura fez no parlamento! isto muito nos magoou, e muito mais por não estar elle presente! Louvamos os Exm.^{os} duque do Saldanha, Silva Cabral, e D. José Lacerda que tomaram a sua defeza, no que provam ser cavalleiros, não consentindo o escandalo de se processar alguém sem ser ouvido, e mover-se uma questão de pessoas, quando só o devia ser de economias!

Vimos maltratada a poesia pelo sr. Cunha Sotto-Maior (muito cavalleiro em nascimento, e muito civilisado, mas muito tribuno em Côrtes) que não admittia que o poeta podesse ser politico, nem economico! rematou seos discursos, muito eloquentes, mas muito ardentes, condemnando ao seo desprezo a poesia! O sr. Cunha Sotto-Maior realisou o proverbio.

– O que não podes haver dá pelo amor de Deus!

Jogaram com a poesia o jogo do empurra (e ella sobranceira a tudo!) uns para a direita, outros para a esquerda, aonde achou porém algumas delicadas expressões do sr. Pereira dos Reis, e um longo e brilhante discurso do sr. Rebello da Silva. Muito senti nesta occasião a falta do sr. Garrett em Cortes! Apesar da falta deste distincto chefe da poesia, sofreu o sr. Cunha uma derrota igual á que os cruzados deram aos Mouros que ousaram profanar o sagrado recinto da cidade santa!

Tambem eu estou n'um terreno que me não pertence, e por isso finaliso as minhas observações criticas: gosto mais de louvar do que de censurar: para sátyra nenhum geito, ou propensão tenho; só a verdade, ou a provocação, me faz entrar na arena: antes que eu sofra tambem alguma derrota (porque ha ahi algum sugeito que para dizer mal tem mais arte do que eu) deixemos o campo das censuras, e tornemos ao sério.

Conclusão.

Tive dois bilhetes por obsequio devido a dois deputados, os srs. Antonio Emilio Corrêa de Sá Brandão, e Francisco Brandão de Mello, jovens illustres cavalleiros, filhos dos condes de Terena, nos quaes relusem a mais fina educação, e distincto merito. Vi por tanto a Sessão Real do encerramento das Camaras.

Sua Magestade a Rainha ia elegantemente vestida com um rico vestido branco de renda, sobre outro de setim azul claro: cingia-lhe a frente o seo diadema de brilhantes. Seo Augusto Esposo a acompanhava, suas damas, e camaristas, e todo o cortejo do estilo. As galerias estavam cheias de immenso povo, de um e outro sexo, mas deputados e pares mui poucos.

Sua Magestade nas ultimas expressões do seo real discurso, deu mais um motivo á publicação das minhas reflexões moraes, que tenho escriptas ha muito, e sobre estas mesmas ultimas expressões discorrerei alguma cousa, pois é todo o meo fim nas mesmas reflexões – Moralisar o povo – e como não serão muitos os deputados que cumpram com a exactidão que devem esta salutar, e benigna recommendação de Sua Magestade. Supram os escriptores esta gravissima falta; e eu que não tenho recreios, nem descanço de tarefa, tirei aos meos dias algumas horas do preciso descanço da noite, para escrever alguma cousa em utilidade publica.

Disse.

Supplemento ás minhas observações.

As anonymas andam em moda para certas pessoas. As anonymas servem de pretexto para rompimentos de amizade, para denunciar amigos com o fim de os indispor com o governo (baldado exforço!) para urdir mil enredos, que por fins se rematam com este estrebilho – São enredos politicos – (e elles são talvez mui particulares), finalmente os anonymos servem para muito (agora bem entendido, porque d’antes, e ainda entre pessoas lisas no seo pensar e no seo proceder as anonymas tinham, e tem o cunho da falsidade e da cobardia). Pois tambem nós tivemos uma anonyma e que dizia ella? Dizia o que não julgo dever publicar por serem coizas que tendem a ridicularisar alguem; e eu não ostento, nem nos meos escriptos, nem nas minhas acções, um espirito jocoso ou critico. Se continuarem porém a provocar-me, não se queixem, pois não os pouparei; e heide mostrar que não possuo armas offensivas, porém as defensivas tenho-as terriveis! Publicarei sómente o mais preciso, por ora: e vem a ser o diser a anonima que os meos adversarios occultos e traiçoeiros são o sr. Joaquim Bento, o sr. Tranquibernia (Tranquibernia! Oh! Meo Deus, que nome tão feio) e...

Quanto no sr. Joaquim Bento admira sobre maneira, e custa-me a crer que se divertisse em falar de mim (que não estou no caso de ser objecto de zombaria) sem a mais leve causa! Um cavalleiro a quem sempre tractei com a devida attenção, e que tambem não me faltou á que eu lhe merecia! Se porém é certo o que dizem, surja S. S.^a a campo, que eu desejo conhecer os meos inimigos sem mascara, e desde já tanto a S. S.^a, como a todos aquelles que tiverem tido a mesquinha lembrança de falar contra mim, lanço a luva para provarem o que disserem, sob pena de ficarem tidos por vis calumniadores, maldisentes, e covardes.

Perguntei quem era o outro sr. de nome, ou alcunha tão celebre, disseram-me que era o sr. Barros!!! Meo filho mais velho conhece a S. S.^a e entendia que era seo amigo: mas eu não o conhecia nem de vista! agora sim, porque o desejo de me desafrontar me tem feito indagar alguma coisa: e muitas informações tenho tido!... mas nunca lhe fiz mal algum directa, ou indirectamente: e porque ataca nas trevas quem pacifico segue seo caminho sem contender com S. S.^a? é por certo muita falta de cavalheirismo! E é quererem que se lhes applique este verso de Camões –

É fraquesa entre ovelhas ser leão.

Quem assim procede tambem prova que só com ovelhas pôde medir as forças!... mas não me contem neste numero, porque não sou ovelha para com inimigos.

Devia eu zombar dos tiros da sua malidencencia como a praça de Arronches defendida apenas por 21 paisanos, zombou dos tiros da sua artilheria, a qual enviava as balas a seo salvo para o outro lado da praça! E terá a mesma coragem que teve certo militar em um encontro como conde de Mello quando este foi a Borba... ou igual ao I... T... que fugiu do N... ou finalmente com a mesma generosidade com que um figurão em Aviz com 70 rs, em moeda sonante, comprou na Aldêa do Barbeiro o voto!..., mas como estimo a poesia applicar-lhe-hei um quartetto que escapou ao Canto de Leicester no meo poema *A Abbadia de Camnor Place* e é o seguinte. As entranhas da terra ferindo/ Sepultados fataes eccos meos (seos) / Qual trovão subterraneo bramindo / Um só ai nem se quer sóbe aos Ceos! / Comtudo, verificado que seja que S.S.^a se pronunciou contra mim, embora seja sem causa, accete o duelo que offereço ao Sr. Joaquim Bento: ao sr. Barros, a esse cujo nome não declara a carta, e a todos que quizerem guerra comigo; pois não fujo!... e declaro que a arma é a penna; o campo a imprensa, que é aquelle aonde milito; já que as leis da sociedade me prendem as mãos e empedem que eu empunhe outras armas!... animo não me falece... Sóbra-me o desejo e a razão é um estimulo o mais forte... O triumpho não seria duvidoso.

Continuar-se-ha, se continuarem...

Declaração,

Recebi uma carta do sr. Joaquim Bento, na qual se justifica negando o que mo disseram haver S. S.^a dito. Não posso por tanto deixar de accetar a mesma negativa por sufficiente satisfação. Resta agora saber quem é o outro cujo nome se occulta.

O ORÇAMENTO DO ESTADO DA ÍNDIA DE 1588

Transcrição, prefácio e notas de

Artur Teodoro de Matos

P R E F Á C I O

O orçamento que agora se edita foi já objecto de análise no livro que publicámos em 1982 e que havia constituído o estudo complementar de doutoramento em História, apresentado na Universidade dos Açores em 1980¹. Na altura, quer na versão policopiada, quer na impressa, havíamos editado apenas o orçamento de 1581, até então inédito e desconhecido. Embora tivéssemos a intenção de, na publicação, juntarmos os dois orçamentos, hesitámos em fazê-lo e, colega autorizado na matéria, aconselhou-nos também a não o publicar. Hoje achamos que não foi a melhor opção. É que com as obrigações e compromissos que foram surgindo só agora, decorridas mais de duas décadas e, pondo de parte outras tarefas, decidimos divulgá-lo. Diga-se, contudo, que, mesmo antes de o estudarmos, já Vitorino Magalhães Godinho o havia referenciado e escrito sobre ele, aduzindo elementos importantes não só para a sua datação como acerca de muitos dos elementos nele contidos e até para a sua riqueza histórica².

O Orçamento do Estado da Índia de 1588³ – assim se costuma denominar – é um caderno de receitas e despesas daquele Estado, com muitas semelhanças

¹ A. Teodoro de Matos, *O Estado da Índia nos anos de 1581-1588: estrutura administrativa e económica. Alguns elementos para o seu estudo*, Ponta Delgada, Universidade dos Açores 1982. A versão policopiada – e ligeiramente modificada a quando da impressão – tinha como título: *O Império Português do Oriente nos anos de 1581-1588: Estrutura administrativa e económica. Alguns elementos para o seu estudo*, Ponta Delgada, Universidade dos Açores, 1980.

² V. Magalhães Godinho, *Les Finances de l'État Portuguais des Indes Orientales (1517-1635). (Matériaux pour une étude stucurale et conjoncturelle)*, Paris, Fundação Calouste Gulbenkian-Centro Cultural Português, 1982, pp. 24-26.

³ Arquivo Histórico Ultramarino, código 500.

aos anteriores: os de 1571, 1574 e 1581⁴. Embora não tenha aposta no início ou no final, como é frequente, a data a que respeita, pelos elementos nele contidos pode afirmar-se – como o fez Magalhães Godinho – que ele terá começado a ser elaborado em 1586 prolongando-se até meados de 1588. O nome do seu autor é também desconhecido. Mas, pela maneira como utiliza os textos normativos, quer os regimentos, como outras provisões, o modo como toma as contas dos diferentes feitores, o pormenor com que define, calcula e justifica despesas ordinárias e extraordinárias, por exemplo, denota grande conhecimento e experiência, o que nos permite afirmar, com toda a certeza, que terá sido um contador da Casa dos Contos de Goa⁵.

*

Em 1588 o Estado da Índia apresentava um saldo positivo nas suas contas de 43101\$766, o que significa um saldo de 14%. Goa arrecada as maiores receitas, provindas em boa parte do comércio. Mas também consome quase 50% delas, ficando até com um défice. Para além de Goa, Ormuz, Baçaim e Diu são as fortalezas que maior contributo dão ao Erário Régio de Goa, seguindo-se-lhe, a alguma distância, Chaul, Malaca, Cochim e, finalmente, Damão.

A renda da alfândega de Goa era o maior rendimento do Estado (10%). Mas os foros das Ilhas de Goa, Bardes e Salsete quase o igualam (9%). A arrematação da cunhagem da moeda de cobre tem também ainda alguma relevância (4%).

O Estado da Índia, como várias vezes tem sido afirmado gerava ainda – e continuará durante as primeiras décadas seiscentistas – as receitas suficientes ao seu normal funcionamento, apresentando anualmente saldos positivos.

⁴ O de 1571 foi também editado por nós: *O Orçamento do Estado da Índia de 1571*, Lisboa, Centro de Estudos Damião de Góis / Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses, 1998. O de 1574 além de ter sido publicado, com abundantes notas, por Vitorino Magalhães Godinho na obra acima referida, já o havia sido por Jean Aubin in *Studia*, 4, 1959 e por Águedo de Oliveira, *Orçamento do Estado da Índia*, Lisboa, Tribunal de Contas, 1960.

⁵ Opinião também defendida por V. M. Godinho, *ob. cit.*, pp. 24-25.

QUADRO I

Receita e despesa do Estado da Índia em 1588 ¹

Fortaleza	1588			
	Receita	Despesa	Saldo	
			Positivo	Negativo
Sofala	—	1 314\$200	—	1 314\$200
Moçambique	544\$000	3 887\$600	—	3 343\$623
Sena	—	611\$600	—	611\$600
Ormuz	54 000\$000	17 368\$547	36 631\$453	—
Cochim	16 050\$000	8 740\$600	7 309\$400 ²	—
Granganor	—	753\$100	—	753\$100
Coulão	—	668\$600	—	668\$600
Cananor	—	1 335\$160	—	1 335\$160
Diu	41 200\$00	15 739\$530	25 460\$470	—
Damão	15 462\$000	13 998\$780	1 463\$220	—
Baçaim	42 923\$520	17 973\$040	24 950\$480	—
Chaul	15 480\$000	4 422\$460	11 057\$540	—
Goa	86 478\$300	128 836\$747	—	42 358\$447
Onor	—	1 214\$720	—	1 214\$720
Barcelor	150\$00	2 280\$320	—	2 130\$320
Mangalor	660\$000	1 765\$120	—	1 105\$120
Manar	4 003\$800	6 031\$800	—	2 027\$840
Ceilão	900\$000	9 289\$270	—	8 389\$270
Malaca	25 200\$000	17 739\$140	7 460\$860	—
Amboino	—	2 506\$360	—	2 506\$360
Maluco	—	3473\$160	—	3 473\$160
Soma	303 051\$620	259 949\$854	114 333\$423	71 231\$520

¹ Apresentam-se os resultados em réis e segundo as equivalências indicadas na fonte (AHU, códice 500, fls. 1 e segs.).

² Total corrigido.

QUADRO II

Rendimentos de Goa em 1588¹

Rendimento em 1588	Proveniência
30 000\$000	Renda da alfândega
2 700\$000	Renda dos mantimentos e anfião
1 950\$000	Renda do betre
1 800\$000	Renda da especiaria
675\$000	Renda dos panos de algodão
945\$000	Renda das urracas
225\$000	Renda da catuália
150\$000	Renda dos moinhos de azeite
270\$000	Renda da sirgaria
1 650\$000	Renda da chancelaria
1 410\$000	Renda das boticas das sedas e dos chamalotes
570\$000	Renda dos dízimos
1 920\$000	Renda dos pagodes de Salsete e Bardês
2 319\$000	Foros da ilha de Goa
23 220\$000	Foros de Salsete e Bardês
1 074\$300	Foros das ilhas de Chorão e Divar
4 500\$000	Direitos de cavalos exportados
11 1000\$000	Arrematação da cunhagem da moeda de cobre
3 679\$900 ²	Presentes enviados pelos reis vizinhos através de embaixadores

¹ Cf. AHU, códice 500, fls. 1 e segs.

² Não era rendimento fixo. Este quantitativo respeita a todo o governo de D. Francisco de Mascarenhas (1581-1584).

ORÇAMENTO DO ESTADO DA ÍNDIA

1587-1588 *

Titulo da recepta e despeza da çidade de Goa

Rende a çidade de Goa em cada hum anno pera a fazenda de S. Mag^{de} dozentos coremta e huum mil dozentos trinta e huum xerafins de trezentos reis o xerafim ijrj.ij^{cs}xxxj-x^{es}
por esta maneira
A saber

Çem mil xerafins da renda d'allfandega que de çinco annos a esta parte rendeo huns annos per outros, çento e seys mil pardaos, correndo a arrecadação pela fazenda de S. Mag^{de} e posto que os annos atras andase arrendada em noventa mil pardaos. E esta conthia de çem mil pardaos davão agora os rendeiros per arrendamento forros pera a fazenda do dito Senhor. E no anno de oytenta e seis rendeo çento çincoenta e seis mil pardaos.

E nove mil xerafins da renda dos mantimentos que está aplicada pera as despezas do ospital que está estimada na dita conthya huns annos per outros. E ora esta arrendada em dez mil quatroçentos e dez pardaos por anno.

1 v E seys mil e quinhentos xerafins da renda do betre que está aplicada para o pagamento dos ordenados do bispo e mais cleresia de Cochim. Esta renda teve quebra // os annos passados e andava arrendada em quatro mil quinhentos xerafins arrendando se dantes em sete e oyto mil xerafins. Agora esta arrendada nesta conthia e espera se que tenha mais valya. Este ordenado do bispo se deve passar a Cochim o pagamento dele.

E seis mil xerafins da renda da espeçearia que he o meio dos preços per que anda arrendada de oyto annos a esta parte.

* A.H.U., Códice 500.

E dous mil dozentos e cincoenta xerafins da renda dos panos d'algodão que he o meio dos preços per que anda arrendada.

E tres mil çento e cincoenta xerafins da renda das orracas que he o meio dos preços per que anda arrendada.

E quinhentos xerafins da renda dos moynhos d'azeite que he o meio dos preços per que anda arrendada.

E seteçentos e cincoenta xerafins da renda da catoalia ¹ que he o meio dos preços per que anda arrendada.

E noveçentos xerafins da renda da serguarya ² que he o meio dos preços per que anda arrendada. //

2 E cinco mil e quinhentos xerafins da renda da especiaria ³ que he o meio dos preços per que anda arrendada. E esta renda está aplicada pera pagamento dos desembargadores.

E quatro mil e seteçentos xerafins da renda das sedas e chamalotes ⁴ que he o meio dos preços per que anda arrendada.

E mil e noveçentos xerafins que foy orçado a renda dos dizimos e dados em paguamento aos padres da sé de seus ordenados.

E seys mil e quatroçentos xerafins que rendem as terras dos paguodes de Sallsete e Bardes.

E setenta e sete mil e quatroçentos xerafins que rendem os foros das aldeas das terras de Sallsete e Bardes.

E sete mil e seteçentos e trinta xerafins que rendem os foros das aldeas da ilha de Goa. //

¹ À renda da catuália pertenciam diferentes ramos: a dos caçadores e pescadores de Talaulim, a dos leiteiros e outras. Era renda paga à barreira, para manutenção do catual; este exercia funções de policiamento, juiz (Cf. Dalgado, Glossário, sv).

² Obtida do pagamento dos proprietários de tenda de sirgueiro ao respectivo arrendatário. (Cf. S. Botelho, Tombo, p. 53).

³ Segundo Simão Botelho esta renda incluía pimenta, canela, cravo, maça, e cebolas secos, sândalo branco e vermelho, etc. Também o açafão de Portugal constava desta longa lista de produtos taxados. Cf. Tombo, p. 49.

⁴ Tecidos de pêlo ou lã, geralmente com seda.

2 v E tres mil e quinhentos oytenta e huum xerafins que rendem os foros das aldeas das ilhas de Chorão e Dyvar anexas a ilha de Guoa.

E os quinze mil xerafins que pode render huns annos per outros os direitos dos cavalos que saem desta çidade de Goa pera fora. Afora o rendimento atras rende mais o abaixo declarado que se não faz rezão por ser cousa incerta. A saber: os direitos do ouro e prata que se lavra na moeda que sera muyto ou pouco segundo o ouro que vier de Moçambique.

Rende mais os presentes que mandão os Reys e senhores das provincias destas partes da Índia, quando envião seus embaixadores a este Estado que importarão nos tres annos que governou o Conde V. Rey Dom Francisco Mascarenhas ⁵ doze mil dozentos sesenta e tres xerafins como constou pelas reçeptas das contas dos officiaes que servirão em seu tempo.

Rende mais as partes das presas que cabem a fazenda de S. Mag^{de} das que se fazem neste Estado afora os quintos que são concedidos de merçe aos Viso Reys, que se não declara a conthia per ser cousa inçerta.//

3 Rende mais a condenação do fisquo que tambem he cousa inçerta. E ha poucos confiscados ao presente.

Rende mais os guanhos que ha na moeda que se lavra em bazarucos de calaim ⁶ que se compra o quintal de vinte the vinte dous xerafins e responde lavrado a trinta e huum e a trinta e dous xerafins foros pera a fazenda do dito Senhor e se ganhão des pardaos em cada qual, não se lavrando mais que o neçessario pera o povo.

Rende mais os guanhos que ha na moeda de cobre que se lavra em bazarucos, em cada huum anno çincoenta e sesenta mil pardaos foros mandando se trazer o cobre da China per conta da fazenda de

⁵ O vice-rei D. Francisco de Mascarenhas governou o Estado da índia de 1581-1584.

⁶ Estanho Oriental.

S. Mag^{de}. E se arrendarem o dito contrato da moeda darão corenta mil pardaos em cada huum anno. Não se faz rezão destes guanhos por se lavrarem estas moedas de cobre em calaim per conta de partes a que se fazem merçes, sendo rendimento muyto neçessario pera as despezas desta Ribeira.

Esta arrendada a moeda ao presente em setesentos quintaes de cobre foros pera ha fazenda de Sua Mag^{de} que valem, batidos, trinta he sete mil pardaos pela valia dos bazarucos oje e faz se a rezão na forma de todo o orsamento. Este contrato fez o V. Rey Dom Duarte de Menezes⁷ e acrescentou mais esta contia asima a fazenda de Sua Mag^{de}.^{7a//}

Despezas que se fazem na çidade de Goa

- 4 Item O arçebispo tem de seu ordenado e dote dous contos de reis por anno por bem do registo ij - c^{tos} - de rs
- It. O arçebispo Dom Frei Vicente⁸ que ora serve tem alem do dito ordenado mil cruzados de merçe em cada huum anno. Em tempo de çinquo annos somente per provisão de Sua Mag^{de} que fazem quatroçentos mil reis iiiij^{cs} - rs
- It. O dito arçebispo trouxe huuma provisão do dito Senhor pela qual conçedeo mil cruzados de merçe em cada huum anno pera se repartir pelos padres e ministros da sé, alem d'ordenado que vencem que fazem iiiij^{cs} - rs
- It. O inquisidor tem quatroçentos mil reis d'ordenado por anno pelo regimento. E ora servem dous e vençem b iii^{cs} - rs
- It. O alcaide do caçere da Inquisição tem çem mil reis d'ordenado por anno c^{to} - rs
- It. O guarda do dito caçere tem trinta mil reis xxx - rs
- It. O escrivão do Santo Offiço tem çincoenta mil reis l^{ta} - rs

⁷ O vice-rei D. Duarte de Meneses governou de 1584-1588.

^{7a} Todo este item foi acrescentado com letra diferente.

⁸ D. Frei Vicente da Fonseca, dominicano, acompanhou D. Sebastião a África onde ficou cativo. Foi confirmado arcebispo de Goa em 31.12.1583 e no ano seguinte convocou o 3.º concílio provincial. Embarcou para o Reino em 1587, falecendo no Cabo da Boa Esperança. Cf. Fortunato da Almeida, História da Igreja em Portugal, II, pp. 700-701.

O orçamento do Estado da Índia de 1588

4 v	It.	O alcaide do caçere da penitencia tem sesenta mil reis	$\overline{\text{lx}}$ - rs
	It.	O solicitador da Sancta Inquisição tem trinta mil reis	$\overline{\text{xxx}}$ - rs
	It.	O tesoureiro fiscal tem çem mil reis	$\overline{\text{c}^{\text{to}}}$ - rs
		Todos estes ordenados dos officiaes da Sancta Inquisição se paguavão do que rendia o fisquo. E por haver poucas condemnações se pagão agora do thesouro de S. Mag ^{de} por o inquisidor assy o requerer	
	It.	O dayão da sé tem oynta mil reis d'ordenado por anno	$\overline{\text{lxxx}}$ - rs
	It.	O chantre sessenta mil reis	$\overline{\text{lx}}$ - rs
	It.	O arçediago outro tanto	$\overline{\text{lx}}$ - rs
	It.	O thesourero outro tanto	$\overline{\text{lx}}$ - rs
	It.	O mestre escola outro tanto	$\overline{\text{lx}}$ - rs
	It.	Há na dita sé dez conegos que vençem a çincoenta mil reis d'ordenado cada huum. Monta por anno	$\overline{\text{l}^{\text{cs}}}$ - rs
	It.	Há quatro meios conegos que vençem a corenta mil reis cada huum. Monta por anno	$\overline{\text{c}^{\text{to}} \text{lx}}$ - rs
5	It.	O sob tesoureiro tem trinta mil reis	$\overline{\text{xxx}}$ - rs
	It.	O sob chantre dez mil reis	$\overline{\text{x}}$ - rs
	It.	Há na dita sé doze capelães que vençem trinta mil reis cada huum d'ordenado. Monta por anno	$\overline{\text{ij}^{\text{cs}} \text{lx}}$ - rs
	It.	Servem seis moços do coro, quatro per regimento e dous per provisões dos V. Reys, que vençe cada huum oyto mil reis. Monta por anno	$\overline{\text{rbij}}$ - rs
	It.	Dão se aos ditos moços mil reis a cada huum por anno pera huma opa vermelha com que servem. Monta esta despesa seis mil reis	$\overline{\text{bj}}$ - rs
	It.	O mestre da capela tem d'ordenado per regimento catorze mil reis. Vençe mais dezasseis mil reis por provisões dos V. Reys, que fazem	$\overline{\text{xxx}}$ - rs
	It.	Dois moços da capela vençe cada huum nove mil reis por provisões dos V. Reys. Monta	$\overline{\text{xbij}}$ - rs
	It.	O mestre da gramatica tem vinte mil reis d'ordenado por anno	$\overline{\text{xx}}$ - rs
	It.	O porteiro da maça dez mil oytogentos reis	$\overline{\text{x.bij}^{\text{cs}}}$ - rs

- 5 v It. O tangedor dos orguãos vint'oyto mil e quatroçentos reis $\overline{\text{xxbij.iiij}^{\text{cs}}}$ - rs
- It. Dá se em cada huum anno ao cabido da sé quinze mil reis pela prosyção e festa que fazem em dia do bem aventurado São Martinho em memorya da vitorya que ouve o governador Dom João de Castro neste dia em Dyo $\overline{\text{xb}}$ - rs
- It. Pera as ordinarias de saancristia se dá em cada huum anno çento e dous mil reis $\overline{\text{c}^{\text{to}} \text{ij}}$ - rs
- It. Pera as despesas da fabrica da sé cem mil reis $\overline{\text{c}^{\text{to}}}$ - rs
- It. O padre que serve de cura na sé tem trinta mil reis por anno $\overline{\text{xxx}}$ - rs
- It. Servem na dita sé sete cantores, aos quas se paguão seus soldos e vençimentos. E feito conta a mil reis cada huum por mes, monta por anno $\overline{\text{lxxxiiij}}$ - rs
- It. Ao syneyro se pagua seu soldo e mantimento que monta doze mil reis por anno $\overline{\text{xij}}$ - rs
- It. Ao meyrinho do arcebispo se pagua outro tanto $\overline{\text{xij}}$ - rs
- It. Ao aljubeyro se pagua outro tanto $\overline{\text{xij}}$ - rs

6 *Freguesias que ha na çidade e Ilba de Goa*

- It. A freguesya de Nosa Senhora do Rosario se lhe dá cada anno çento corenta e sete mil seteçentos e vinte reis pera o ordenado de vigayro e quatro beneficiados e tesoureiro e mais ordinarias de saancristia $\overline{\text{c}^{\text{to}} \text{rbij.bij}^{\text{cs}}}$ xx - rs
- It. A freguesya de Nosa Senhora da Luz se dá outra tanta conthia pera os ditos ordenados e ordinarios $\overline{\text{c}^{\text{to}} \text{rbij.bij}^{\text{cs}}}$ xx - rs
- It. A freguesya de Sancta Luzia que está nos arebaldes desta çidade se dá çento e çincoenta e quatro x^{cs} e duas tangas em cada huum anno de ordenado do vigayro e mais ordynarias de saancristia que fazem $\overline{\text{rbj.iiij}^{\text{cs}}}$ xx - rs
- It. A freguesya de São Thome que dantes era São Lazero que se ora fez novamente nos arebaldes desta çidade por ficarem os doentes sobre sy, se dá a mesma conthia $\overline{\text{rbj.iiij}^{\text{cs}}}$ xx - rs
- It. A freguesya da Trindade que está nos arebaldes desta çidade se dá outra tamta conthia $\overline{\text{rbj.iiij}^{\text{cs}}}$ xx - rs

O orçamento do Estado da Índia de 1588

- It. A freguesya de São Pedro que está nos arabaldes desta _____
cidade se dá outra tanta conthia rbj.iiij^{cs} xx - rs
- It. A freguesya das Chagas que está na Ribeira de Goa se dá _____
trinta mil reis por anno xxx - rs
- 6 v It. A freguesya de São João Baptista que está na aldea de
Carambolym se dá corenta e seis mil trezentos e vinte
reis rbj.iiij^{cs} xx - rs
- It. A freguesya da Concepcão que está em Pangim se dá _____
outro tanto rbj.iiij^{cs} xx - rs
- It. A freguesya de Santa Cruz que está na aldea de Cala-
por se dá outro tanto rbj.iiij^{cs} xx - rs
- It. A freguesya de São Bras que está no paso Sequo se dá _____
outro tanto rbj.iiij^{cs} xx - rs
- It. A freguesya de São Miguel que está na aldea de Taleiguão
se dá outro tanto rbj.iiij^{cs} xx - rs
- It. A freguesya de Sancta Barbora que está n'aldea de
Moromby se dá outro tanto rbj.iiij^{cs} xx - rs
- It. A freguesya da Magdanena que está n'aldea de Sirdão se
dá outro tanto rbj.iiij^{cs} xx - rs
- It. A freguesya de Nosa Senhora da Peidade que está n'aldea
de Dyvar se dá outro tanto rbj.iiij^{cs} xx - rs
- It. A freguesya de Nosa Senhora da Ajuda que está n'aldea
de Chimbél se dá outro tanto rbj.iiij^{cs} xx - rs
- It. A freguesya de Sancto Estevão que está na Ilha Jua se dá _____
outro tanto rbj.iiij^{cs} xx - rs
- It. A freguesya de São Bertolomeu que está na Ilha de
Chorão se dá outro tanto rbj.iiij^{cs} xx - rs
- It. A freguesya de São Tiaguo que está no paso de Belles-
tarym se dá outro tanto rbj.iiij^{cs} xx - rs
- It. A freguesya de São Joseph que está no paso de Daugim
se dá outro tanto rbj.iiij^{cs} xx - rs
- It. A freguesya de Nosa Senhora de Goadelupe que está
n'aldea de Goa a Velha se dá outro tanto rbj.iiij^{cs} xx - rs
- It. A freguesya de São Lourenço que esta n'aldea e paso
d'Aguaçim se dá outro tanto rbj.iiij^{cs} xx - rs

- It. A freguesya de Sancta Ana que está n'aldea de Talaulim se dá outro tanto $\overline{\text{rbj.ij}^{\text{cs}} \text{xx} - \text{rs}}$
- It. A freguesya do Spirito Sancto que está no paso de Naroá se dá outro tanto $\overline{\text{rbj.ij}^{\text{cs}} \text{xx} - \text{rs}}$
- It. A freguesya de São João Evangelista que está n'aldea de Neurá o Grande se dá outro tanto $\overline{\text{rbj.ij}^{\text{cs}} \text{xx} - \text{rs}}$ //

7 v

Freguesias de Bardes

- It. A freguesya dos Reys Magos que está na fortaleza de Bardes onde estão os meninos orfãos e administração os padres de São Francisco se dá em cada huum anno trezentos mil reis $\overline{\text{ij}^{\text{cs}} - \text{rs}}$
- It. A freguesya do Salvador se dá em cada huum anno corenta e seis mil trezentos e vinte reis $\overline{\text{rbj.ij}^{\text{cs}} \text{xx} - \text{rs}}$
- It. A freguesya de Nosa Senhora da Esperança se dá outro tanto $\overline{\text{rbj.ij}^{\text{cs}} \text{xx} - \text{rs}}$
- It. A freguesya da Trindade se dá outro tanto $\overline{\text{rbj.ij}^{\text{cs}} \text{xx} - \text{rs}}$
- It. A freguesya de São Thome se dá outro tanto $\overline{\text{rbj.ij}^{\text{cs}} \text{xx} - \text{rs}}$
- It. A freguesya de Nosa Senhora dos Remedios se dá outro tanto $\overline{\text{rbj.ij}^{\text{cs}} \text{xx} - \text{rs}}$
- It. A freguesya de Sancto Antonio se dá outro tanto $\overline{\text{rbj.ij}^{\text{cs}} \text{xx} - \text{rs}}$
- It. Se dá mais sesenta mil reis pera a fabriqua destas seis freguesyas açima, a dez mil reis a cada huma por ano $\overline{\text{lx} - \text{rs}}$
- It. Pera vestido dos caticuminos que se convertem a nosa sancta fé se dá quinhentos pardaos em cada huum anno que fazem $\overline{\text{c}^{\text{to}} \text{lxxx} - \text{rs}}$
- 8 It. Trinta mil reis que se dá a huum clerigo canarim que confesa a gente da terra que não sabem a lingoa portuguesa $\overline{\text{xxx} - \text{rs}}$
- It. Vinte mil reis ao pay dos christãos das ditas terras $\overline{\text{xx} - \text{rs}}$
- It. A sete meyrinhos que servem nas ditas sete freguesias se paguão a pardao d'ouro cada huum por mes que monta por anno $\overline{\text{xxx. ij}^{\text{cs}} \text{r} - \text{rs}}$

Freguesias das terras de Salsete

- It. A freguesya de Nosa Senhora das Neves que está na fortaleza de Rachol administra o colegio que se pas-

- sou a esta igreja d'aldea de Marguão donde dantes estava e foy concedido ao dito collegio mil cruzados em cada hum anno que são pagos de çertas terras d'arroz dos paguodes que estão desmembrados das terras donde se arrecada a renda dos paguodes que pola maça que se fez do rendimento de tres annos se achou render a dita conthia que os padres da Companhia do dito collegio arrecadão de que se não faz rezão por não entrar esta despeza na claresa da reçopta
- It. A freguesya de São Miguel que está n'aldea de Orlim se dá em cada hum anno corenta e dous mil reis pera o ordenado do vigayro e mais despezas de saancristia $\overline{\text{rij}}$ - rs //
- 8 v It. A freguesya de Sancta Cruz que está n'aldea de Verná se dá outro tanto $\overline{\text{rij}}$ - rs
- It. A freguesya de Sancto Andre que está n'aldea de Murmu- guão se dá outro tanto $\overline{\text{rij}}$ - rs
- It. A freguesya de Sanctiago e São Felipe que está n'aldea de Cortally se dá outro tanto $\overline{\text{rij}}$ - rs
- It. A freguesya do Spirito Sancto que está n'aldea de Marguão onde era dantes o collegio se dá outro tanto $\overline{\text{rij}}$ - rs
- It. A freguesya do Salvador que está n'aldea de Lotolim que se ora fez novamente se dá outro tanto $\overline{\text{rij}}$ - rs
- It. A freguesya de São João que se ora fez n'aldea de Coluha se dá outro tanto $\overline{\text{rij}}$ - rs
- It. A freguesia de São Thome que se ora fez n'aldea de Velsão se dá outro tanto $\overline{\text{rij}}$ - rs
- It. Fez se agora outra freguesya no forte que se fez nas aldeas do Cocolim que ainda se lhe não dá cousa alguma
- 9 It. Nestas oyto freguesias servem oyto meyrinhos da terra que vence cada hum a pardao d'ouro por mes. Monta por anno $\overline{\text{xxx}} \text{ iiij b}^{\text{cs}}$ lx - rs
- It. Pera despezas de fabrica de cada hum das ditas oyto freguesyas se dá dez mil reis. Monta por anno $\overline{\text{lxxx}}$ - rs
- It. Pera despezas dos caticumenos destas terras de Salsete se dá em cada hum anno quinhentos pardaos d'ouro que fazem $\overline{\text{c}^{\text{to}} \text{ l xxx}}$ - rs

- It. A cada huma das ditas freguesyas he concedido hum lingua pera declararem a doutrina cristã a jente da terra que vence a pardao d'ouro cada hum por mes. Monta por anno $\overline{\text{xxx iij}^{\text{cs}} \text{lx} - \text{rs}}$
- It. Pera as despesas do ospital dos cristãos da terra pobres que está nas terras de Salsete se dá em cada hum anno trezentos pardaos que fazem $\overline{\text{lr} - \text{rs}}$
- It. Pera os vestidos dos cristãos que se convertem novamente nas ditas terras se dá em cada hum anno trezentos e sesenta mil reis $\overline{\text{iiij}^{\text{cs}} \text{lx} - \text{rs}}$
- It. Nos lugares donde estão as igrejas atras declaradas residem vinte e seis piães e paga se a cada hum hum pardao d'ouro por mes. Monta por ano $\overline{\text{c}^{\text{to}} \text{xij}^{\text{cs}} \text{xx} - \text{rs}}$
- 9 v It. O recebedor da renda dos paguodes tem d'ordenado sesenta pardaos por anno que fazem $\overline{\text{xb iij} - \text{rs}}$
- It. O escrivão tem corenta pardaos que fazem $\overline{\text{xij} - \text{rs}}$
- It. Servem com o dito requebedor tres piães que vencem a pardao cada hum por mes. Monta por ano $\overline{\text{x}^{\text{cs}} \text{biiij} - \text{rs}}$
- Todas estas despesas das igrejas de Sallsete se fazem do dinheiro da renda dos paguodes per ordem dos padres da Companhia e ha emformação que não basta o rendimento pera as ditas despesas
- It. Pera os caticuminos da çidade de Guoa da administração dos padres de São Paulo se dá em cada hum anno quinhentos pardaos que fazem $\overline{\text{c}^{\text{to}} \text{lxxx} - \text{rs}}$
- Paguavão se da renda dos paguodes. E por não bastar a dita renda pera as despesas atrás se paga ora esta despeza do rendimento de Guoa
- It. O pay dos cristãos que reside nesta çidade de Guoa tem trinta mil reis d'ordenado por anno $\overline{\text{xxx} - \text{rs}}$
- It. Ao convento de São Domingo desta çidade he concedido oytocentos mil reis por anno pera a comedia dos religiosos $\overline{\text{l iij}^{\text{cs}} - \text{rs}}$
- 10 It. Dá se lhes mais per provisões dos V. Reys vinhos e azeites, arroz, trigo e outras meudezas, que podem custar em cada hum anno çento e corenta mil reis $\overline{\text{c}^{\text{to}} \text{r} - \text{rs}}$
- It. Aos padres da dita ordem que residem em Pangym no moesteiro novo que se ora fez se dá em cada hum

- anno tres pipas de vinho e seis cantaros d'azeite e doze candis de trigo e doze d'arroz e duas corjas de cotonias, per provisão que lhes passou o conde dom Francisco Mascarenhas e o Viso Rey dom Duarte de Meneses. Montará esta despeza por anno, çento çincoenta e oyto mil reis c^{to} lbijj - rs
- 10 v It. Aos padres do convento de Nosa Senhora da Graça se dá em cada huum anno çento vinte e nove mil reis, pera vinhos, azeite, sera, arroz e trigo c^{to} xxix - rs
- It. Ao mosteiro de São Francisco desta çidade de Goa concede o regimento que se dê em cada huum anno trinta e duas pipas e meia de vinho em que entrão çinco moscateis e corenta e dous cantaros d'azeite que tudo estava orçado no tempo que se fez o dito regimento que podião valer seisçentos mil reis. E ora valerá // tudo oytogentos mil reis ao menos, pela careza dos vinhos que se comprão pelos preços que valem e se entreguão no dito mosteiro l iij^{cs} - rs
- It. Dá se mais aos ditos padres trigo, arroz azeite da terra, sera, cotonyas e boticas de meysynhas per provisões dos Viso Reys, e tudo custara cada anno pouco mais ou menos conthia de dozentos mil reis ij^{cs} - rs
- It. Aos padres da Companhia que residem nesta çidade de Goa he conçedido de tença em cada huum anno dous mil cruzados per patente del Rey nosso Senhor. Dos quais são pagos em Baçaim em çertos foros de mil oytenta e dous xerafins e duas tangas de que se faz rezão nas despezas do dito Baçaim adiante fl. E nesta çidade se paga a demazia que são mil e quynhentos oytenta e quatro xerafins huma tanga e vinte reis nos foros da ilha de Chorão, que fazem iiij^{cs} lxxb. ij^{cs} lxxx - rs
- It. Aos padres da Companhia que residem em Cochim he concedido mil e quinhentos pardaos d'ouro por anno pera sua comedia, **dos quaes são pagos em Baçaim de çento e vinte pardaos d'ouro nos foros de çertas aldeas declaradas adiante fl. e da demazia que são mil trezentos oytenta pardaos são pagos nesta çidade de Goa, nos foros da ilha de Divar que fazem** iiij^{cs} lrbj bijj^{cs} - rs //
- 11 It. Pera as despezas do ospital esta aplicada a renda dos mantimentos que rende **nove mil pardaos por anno. E alem da dita conthia despenderá mais mil pardaos tudo por ordem do provedor da Sancta Mysericondia entrando a despeza dos officiais que fazem** iij c^{tos} - rs

- It. Paguão se em cada huum anno a Sancta Mysericordia quatroçentos mil reis de soldos que se deixão d'esmola a dita casa $\overline{\text{iiij}^{\text{cs}}}$ - rs
- It. Dá se mais a dita casa onze pardaos e meio em cada semana pera a esmola dos pobres. Monta por anno $\overline{\text{c}^{\text{to}} \text{lx} \text{bj}^{\text{cs}}}$ - rs

Ordenados aos Viso Reys e mais officiaes
da çidade de Goa

- 11 v It. Ao Viso Rey da India se pagua em cada huum anno dezoyto mil trezentos corenta e oyto cruzados – a saber – oyto mil cruzados de seu ordenado e os dez mil trezentos corenta e oyto cruzados que valem trezentos quintaes de pimenta dos seisçentos quintaes que pode mandar ao Reino em cada huum anno, ao partido do meio, feito conta a corenta cruzados o quintal como se paga // no Reino em que monta doze mil cruzados e descontados da dita conhia seisçentos setenta mil quatroçentos e çincoenta reys de valia dos ditos seisçentos quintaes que ham de ser comprados do seu dinheiro, a razão de mil e çem reis e tres quattros o quintal, que he o preço que esta assentado na feytorya de Cochim. Ficão liquidos os ditos dez mil trezentos corenta e oyto cruzados que com o dito ordenado vem a montar sete contos **trezentos trinta e nove mil quinhentos e çincoenta** reis $\overline{\text{lij}^{\text{c}^{\text{tos}}} \text{ij}^{\text{cs}} \text{xxxix}^{\text{b}^{\text{cs}}} \text{l}^{\text{cs}}}$ - rs
- It. Pera a mesa que os V. Reys dão aos fidalguos e cavaleiros se despenderá doze mil pardaos por anno se ha darem, a mil pardaos por mes. Não se faz rezão desta despeza por ser inçerta e se darem estas mesas poucas vezes. E quando se dão he no inverno ou hindo os V. **Reys fora** em serviço de S. Maj^{de}
- It. O secretário tem per regimento dozentos mil reis d'ordenado alem de sua pimenta e feito conta a dita pimenta a dinheiro vence em seu titulo como ordenado ao todo seteçentos e huum mil seteçentos e huum reis, posto que traguão do Reino quatroçentos mil reis d'ordenado $\overline{\text{bij}^{\text{tos}} \text{j}^{\text{cs}} \text{bij}^{\text{cs}} \text{j}^{\text{cs}}}$ - rs
- It. Tem mais trinta mil reis d'aposentadarya per provisões dos Viso Reys $\overline{\text{xxx}}$ - rs //
- 12 It. O alferes da bandeira real tem corenta mil reis d'ordenado $\overline{\text{r}}$ - rs

O orçamento do Estado da Índia de 1588

	It.	O capitão da guarda do V. Rey tem oytenta e quatro mil reis d'ordenado	l xxxiiij - rs
	It.	Tem mais catorze mil e quatroçentos reis d'aposentadarya per provisões dos V. Reys	xiiij.iiij ^{cs} - rs
	It.	O fisico mor tem corenta e quatro mil e oytocentos reis d'ordenado	riiij.biiij ^{cs} - rs
	It.	O sururgião mor tem vinte e nove mil e oytocentos reis	xxix.biiij ^{cs} - rs
	It.	O boticayro vinte e quatro mil reis	xxiiij - rs
	It.	O barbeiro dezanove mil e oytocentos reis	xix biiij ^{cs} - rs
	It.	Dous capelães do V. Rey vence cada huum vinte quatro mil reis que fazem	rbiiij - rs
	It.	O meyrinho da corte tem trinta mil reis	xxx - rs
	It.	O lingoa do Estado tem trinta e seys mil reis d'ordenado	xxxvj - rs //
12 v	It.	Tem mais catorze mil reis em cada huum anno de merçe dos direitos de huum cavalo per provisões dos Viso Reys	xiiij - rs
	It.	A huum escrivão que serve com o dito lingoa se paga em cada huum anno dezasete mil dozentos e oytenta reis per provisões dos V. Reys	xbij.ij ^{cs} lxxx - rs
	It.	Aos sesenta homens da guarda que acompanhão o V. Rey se pagua a cada huum mil e dozentos reis por mes de soldo e mantimento. Monta por anno	biiij ^{cs} lxiiij - rs
	It.	Aos dez trombetas que acompanhão o V. Rey se pagua a cada huum vinte e huum mil e seisçentos reis por anno de soldo e mantimento, que monta	ij ^{cs} xvj - rs
	It.	Aos quatro atabaleiros que acompanhão ao dito V. Rey se pagua ao todo trinta e quatro mil oytocentos reis por anno	xxxiiij.biiij ^{cs} - rs
	It.	Aos ditos homens da guarda, trombetas e atabaleiros se pagua a cada huum vinte e oyto reis por dia de rasão entrando a rasão do apontador e do capitão da guarda. Monta por anno	bij ^{cs} rbj.ix ^{cs} lxxx - rs //

- 13 It. Pera a vestearya dos ditos homens da guarda, trombetas e atabaleiros se despenderá cad'anno oytocentos par-
daos que fazem $\overline{ij^{cs} r}$ - rs
- It. O ouvydor jeral tem d'ordenado trezentos mil reis $\overline{iii^{cs}}$ - rs
- It. Tem mais dezoyto mil reis d'aposentadarya per regi-
mento e doze mil mais per provisões dos Viso Reys que
fazem⁹ \overline{xxx} - rs
- It. O chanceler tem trezentos mil reis d'ordenado e dezoito
mil e mais d'aposentadarya $\overline{iii^{cs} \text{xbiiij}}$ - rs
- It. O juizo dos feitos tem outro tanto $\overline{iii^{cs} \text{xbiiij}}$ - rs
- It. O procurador de S. Maj^{de} tem outro tanto $\overline{iii^{cs} \text{xbiiij}}$ - rs
- It. O provedor mor dos defunctos tem çento e çincoenta
mil reis d'ordenado e dezoyto mil mais d'aposentadarya
que ha da fazenda de S. Maj^{de} porquanto os çento e
çincoenta mil reis que falltão pera comprimento de tre-
zentos mil reis que tem d'ordenado he pago dos direitos
da fazenda dos defuntos que correm por ela. E declara o
regimento que quando não bastar se lhe ha de perfazer
da fazenda do dito Senhor, mostrando como não he
satisfeito $\overline{c^{to} \text{lxbiij}}$ - rs //
- 13 v It. Alem dos ditos officias ha mais quatro desembarguado-
res extravagantes, que ora servem – a saber – Guaspar
de Menelão. Andre Fernandez. O padre que servia de
inquisidor. Lopo Alvarez de Moura e Cosme de Ruão,
que vençe cada huum dozentos çincoenta mil reis e mais
dezoyto mil reis d'aposentadarya. E por ora o dito Lopo
Alvarez de Moura servir de juiz dos feytos ficão servindo
tres desembargadores que vençem a dita rezão. Monta
por anno esta despeza $\overline{bii^{cs} \text{iiij}}$ - rs
- It. O ouvydor do çível que ora veyo do Reino vençe quatro-
çentos mil reis por anno $\overline{iii^{cs}}$ - rs
- It. O ouvydor da çidade vençe çem mil reis d'ordenado por
anno per regimento e o que ora serve vençe dozentos
mil reis per carta de S. Maj^{de} $\overline{ij^{cs}}$ - rs
- It. O alcaide da çidade vençe vinte mil reis \overline{xx} - rs

⁹ À margem deste e do anterior item está escrito com letra diferente «todos estes ordenados se acrescentarão saber se o quanto».

O orçamento do Estado da Índia de 1588

	It.	O meyrinho da çidade outro tanto	$\overline{\text{xx}}$ - rs
	It.	O meyrinho de fora, outro tanto	$\overline{\text{xx}}$ - rs
	It.	O escrivão de chancelerya trinta mil reis	$\overline{\text{xxx}}$ - rs //
14	It.	O solicitador dos feitos outro tanto	$\overline{\text{xxx}}$ - rs
	It.	O çaçereyro da prisão da dita çidade vence dezanove mil e dozentos reis d'ordenado e mantimento	$\overline{\text{xix.ij}^{\text{cs}}}$ - rs
	It.	O porteyro da chancelerya tem dez mil e oytogentos reys de soldo e mantimente de homem d'armas	$\overline{\text{x.biiij}^{\text{cs}}}$ - rs
	It.	O capitão da çidade tem seisçentos mil reis d'ordenado	$\overline{\text{lj}^{\text{cs}}}$ - rs
	It.	Tem mais oytenta e seis mil e quatroçentos reis d'apostentorya	$\overline{\text{lxxxbj.iiij}^{\text{cs}}}$ - rs
	It.	Paguão se mais aos ditos capitães em cada huum anno seisçentos vinte e dous mil dozentos e sesemta reis, em satisfação dos bares que lhes forão tirados per provisões dos Viso Reys	$\overline{\text{bj}^{\text{cs}} \text{xxij ij}^{\text{cs}} \text{lx}}$ - rs
	It.	Paguão se mais çento e çincoenta mil reis em cada huum anno pelos chitos ¹⁰ que se pasão a mouros estrangeiros	$\overline{\text{c}^{\text{to}} \text{l}}$ - rs
	It.	O tanadar mor vence çem mil reis d'ordenado por anno	$\overline{\text{c}^{\text{to}}}$ - rs
	It.	O capitão do castelo de Pangim çincoenta mil reis por anno	$\overline{\text{l}^{\text{ta}}}$ - rs
	It.	O capitão do castelo do paso Sequo tem corenta mil	$\overline{\text{r}}$ - rs
	It.	O capitão do castelo de Naroha tem outro tanto	$\overline{\text{r}}$ - rs
	It.	O capitão do castelo de Belhestaryim tem sesenta mil reis	$\overline{\text{lx}}$ - rs
	It.	O escrivão portugues da ilha tem dezoyto mil reis	$\overline{\text{xbiiij}}$ - rs
	It.	O condestabre da çidade e da casa da polvora tem trinta e huum mil e dozentos reis	$\overline{\text{xxxj.ij}^{\text{cs}}}$ - rs
	It.	Servem mais tres condestabres na dita casa da polvora. E vencem cada huum catorze mil e quatroçentos reis por anno per provisões dos V. Reys. Monta	$\overline{\text{riij.ij}^{\text{cs}}}$ - rs

¹⁰ Atestado, aviso.

- It. A huum armeiro¹¹ que he obrigado ter tenda nesta cidade e embarcar se com o V. Rey quando vay fora se paga o soldo e mantimento de homens d'armas ou bombardeiro que monta por anno $\overline{\text{xiiij.iiij}^{\text{cs}}}$ - rs //
- 15 It. O escrivão da catoalya doze mil reis $\overline{\text{xij}}$ - rs
- It. A quatro condestabres que residem nos quatro castelos de Pangim, Narooha, paso Sequo, e Belhestarym se paga mil e seisçentos reis por mes a cada huum que monta por anno $\overline{\text{lxxbj. biiij}^{\text{cs}}}$ - rs
- It. Aos dez tanadares escrivães dos pasos abaixo declarados se paguão seus soldos e mantimentos que vençem que monta por anno $\overline{\text{c}^{\text{to}} \text{xx}}$ - rs
 A rezão de mil reis a cada huum por mes. Os quaes sao estes – a saber – o tanadar e escrivão do paso de Pangim. E o tanadar do paso de Rebendar. E o tanadar e escrivão do paso de Benestarim. E o tanadar do paso de Carambolim. E o tanadar e escrivão do paso d'Aguaçaim. E o tanadar e escrivão do paso de Daugim.
- It. O enjenheiro mor tem trezentos vinte mil reis d'ordenado por anno $\overline{\text{iiij}^{\text{cs}} \text{xx}}$ - rs
- It. O myneiro mor trezentos sesenta e çinco mil reis $\overline{\text{iiij}^{\text{cs}} \text{lx}}$ - rs
- It. O sargento mor çento setenta e dous mil reis $\overline{\text{c}^{\text{to}} \text{lxvij}}$ - rs //
- 15 v It. O aposentador da corte que tambem serve de almoxarife da casa do Viso Rey vençe per provisão com os ditos cargos çincoenta mil reis por anno $\overline{\text{I}^{\text{ta}}}$ - rs

Ordenados aos offiçiaes da fazenda

- It. O vedor da fazenda da India tem quatroçentos mil reis d'ordenado pelo regimento. Tem mais per provisão de S. Maj^{de} quatroçentos mil reis em satisfação das caxas e escravos e mais liberdades que tinhão, que fazem $\overline{\text{liij}^{\text{cs}}}$ - rs
- It. O escrivão da fazenda çento e çincoenta mil reis d'ordenado. E quinze mil reis d'aposentadarya $\overline{\text{c}^{\text{to}} \text{lx}}$ - rs
- It. O escrivão da matricula jeral tem dozentos çincoenta mil reis d'ordenado. E trinta mil reis d'aposentadarya $\overline{\text{ij}^{\text{cs}} \text{lxix}}$ - rs
- It. Dous contadores que servem na dita matricula tem çem mil reis cada huum por anno. E huma caxa forra

¹¹ Palavra corrigida. Estava anteriormente escrito «couraçeyro».

- e dous escravos no Reino. E Gaspar Vaz que he huum deles vence mais corenta mil reis por ser contador velho. $\overline{ij^{cs} r}$ - rs //
- 16 It. Ha na dita matricula mais dous escriuaes que tambem são contadores que vencem oytenta mil reis cada huum d'ordenado e mais suas caxas e escravos $\overline{c^{to} lx}$ - rs
- It. O feitor tem çem mil reis d'ordenado. E trynta e seys mil reis d'aposentadarya $\overline{c^{to} xxxbj}$ - rs
- It. O tesoureiro oytenta mil reis d'ordenado e trynta e seys mil reis d'aposentadarya $\overline{c^{to} xbj}$ - rs
- It. E tres escrivães da feytoria tem cada huum çincoenta mil reis d'ordenado. E huum deles serve no thesouro $\overline{c^{to} l}$ - rs
- It. O corretor mor dos cavalos tem noventa mil reis d'ordenado por anno \overline{lr} - rs
- It. O almoxarife do almazem d'artelharya e monições tem sesemta mil reis pelo regimento e vence mais per provisões dos V. Reys corenta mil reis de merçe que fazem $\overline{c^{to}}$ - rs
- It. O escrivão do dito almazem trinta mil reis \overline{xxx} - rs
- It. O almoxarife do almazem dos mantimentos tem trinta mil reis d'ordenado pelo regimento; da se lhe mais de merçe setenta mil reis que fazem $\overline{c^{to}}$ - rs //
- 16 v It. O escrivão do dito almazem que tambem serve d'aposentador da casa da polvora tem trinta mil reis \overline{xxx} - rs
- It. O meyrinho da fazenda vinte mil reis \overline{xx} - rs
- It. O feitor d'armada do V. Rey tem sesenta mil reis quando vay fora, de que se não faz rezão por os V. Reys hirem poucas vezes fora
- It. O escrivão da dita armada corenta mil reis que se não faz rezão pola dita maneira.
- It. O condestabre mor tem corenta mil reis \overline{r} - rs
- It. O condestabre que anda com o capitão mor d'armada do Malavar tem trinta e huum mil e dozentos reis \overline{xxxj} . $\overline{ij^{cs}}$ - rs

Ordenados aos officiaes da ribeira

- It. O guarda mor tem çem mil reis $\overline{c^{to}}$ - rs //
- 17 It. O almoxarife do almazem da ribiera tem sesemta mil reis d'ordenado pelo regimento e per provisões dos V. Reys tem mais corenta mil reis de merçe que fazem $\overline{c^{to}}$ - rs

	It.	O escrivão do dito almazem trinta mil reis	xxx - rs
	It.	O apontador da ribeira tem outro tanto pelo regimento e tem mais trinta mil reis per provisões dos V. Reys per via de merçe que fazem	lx - rs
	It.	O piloto mor oytenta mil reis	lxxx - rs
	It.	O patrão tem corenta e dous mil quatroçentos e oytenta reis pelo regimento e o que ora serve vence çem mil reis per patente del Rey nosso Senhor	c ^{to} - rs
	It.	O mestre da ribeira sesenta mil reis com seu mantimento pelo regimento e vence mais corenta mil reis per provisões dos V. Reys per via de merçe que fazem	c ^{to} - rs
	It.	O mestre da ferrarya tem sesenta mil reis com seu mantimento	lx - rs //
17 v	It.	O mestre da fundição corenta mil reis d'ordenado per regimento. Vence agora çem mil reis per provisão	c ^{to} - rs
	It.	O mestre da tanoarya vinte quatro mil reis com seu mantimento. Não o ha na ribeira e a obra de tanoarya neçesary se faz per contrato ¹²	
	It.	O mestre da cordoarya tem trinta e nove mil e seisçentos reis	xxxix.bj ^{cs} - rs
	It.	O mestre dos calafates tem trinta e çinquo mil e oytogentos reis com seu mantimento pelo regimento, e vençem per provisões dos V. Reys corenta mil reis por anno e mais noveçentos reis por mes de mantimento que fazem	i ^{ta} biiij ^{cs} - rs
	It.	O mestre remolar tem corenta e dous mil quatroçentos e oytenta reis com seo mãotimento per regimento e ora vence noventa mil reis per provisão do V. Rey	lr - rs
	It.	O mestre dos tanques tem dezaseis mil e trezentos e vinte reis com seu mantimento	xbj. iij ^{cs} xx - rs //
18	It.	O mestre dos torneyros vinte e huum mil e seisçentos reis, com seu mantimento. Não o ha nesta ribeira por se comprar esta obra feita quando he neçessayro	
	It.	O mocadão mor dos marinheiros canaryns e nayteas ¹³ tem çem mil reis com seus nayques e piães	c ^{to} - rs

¹² À margem, com letra diferente: «tem ora, corem de quatro mil reis os vinte por provisão».

¹³ Presos com argola de cadeia de ferro. Tal argola era atada a uma perna que por sua vez se ligava à cinta.

O orçamento do Estado da Índia de 1588

- It. O mocadão mor dos marynheiros arabyos tem dezaseis mil trezentos e vinte reis, com seu mantimento $\overline{\text{xbj}} \text{ iij}^{\text{s}}$ xx - rs
- It. O mocadão mor das elifantes tem dez mil e oyoçentos reis $\overline{\text{x}}$. biiij^{s} - rs
- It. O meyrinho da sala dos braguas captivos de S. Maj^{de}. tem doze mil reis $\overline{\text{xij}}$ - rs
- It. O porteiro da porta grande da ribeira tem quinze mil çento e vinte reis com seu mantimento $\overline{\text{xb.c}^{\text{to}}\text{xx}}$ - rs
- It. O porteiro da porta pequena tem dezaseis mil trezentos e vinte reis, com seu mantimento $\overline{\text{xbj}}$. iiij^{cs} xx - rs //
- 18 v It. Vinte nayques que vegião a dita ribeira vençem cada hum vinte vintens e meio de prata por mes de vinte reis o vintem. Monta por anno $\overline{\text{lrbiij}}$. iiij^{cs} - rs
- It. Ha mais doze nayques que vegião de dya e vençem a dous pardaos d'ouro cada hum por mes. Monta por anno $\overline{\text{c}^{\text{to}} \text{ iij}}$. bj^{cs} lxxx - rs
- It. O mocadão dos pedreyros tem seys pardaos por mes que monta por anno $\overline{\text{xxj}}$. bj^{cs} - rs

Ordenados aos officiaes dos contos

- It. O provedor mor tem dozentos mil reis d'ordenado por anno. E asy mais trinta mil reis d'aposentadarya quando não viver em casas suas. E Antonio de Syqueira que ora serve tem mais çem mil reis, como os trouxe do Reino Jorge de Queyros per provisão de Sua Majestade $\overline{\text{iiij}^{\text{cs}}}$ xxx - rs
E tem duas caxas e quatro escravos forros em cada hum anno de liberdade pera o Reino per provisões. //
- 19 It. Os dez contadores vençem a çem mil reis cada hum por anno conforme a regimento. E hum deles vençe mais corenta mil reis por ser dos antigos. Monta por anno $\overline{\text{j c}^{\text{to}} \text{ r}}$ - rs

E asy vençem mais huma caixa e dous escravos forros cada hum no Reino. E aos contadores que vençem çem mil reis se lhes faz merçe das contas que tomão por lhes ser tirado corenta mil reis que tinhão per regimento, que pode montar nesta despeza vay metido na despeza das merçes

- It. Os treze escrivães vencem corenta mil reis cada huum. E huum deles que serve nos restes ¹⁴ vence mais dez mil reis. Monta $\overline{\text{b}^{\text{cs}} \text{xxx}} - \text{rs}$
- It. O recebedor dos restes e guarda da casa dos contos tem çento e corenta mil reis d'ordenado por anno $\overline{\text{c}^{\text{to}} \text{r}} - \text{rs}$
Vence mais huma caixa e dous escravos forros per provisões.
- It. Acompanhão ao provedor mor quatro nayques que vencem a noveçentos reis cada huum por mes. Monta por anno $\overline{\text{riij. ij}^{\text{cs}}}$ - rs
- It. Dous chamadores que andão no serviço da dita casa vencem dezanove mil quatroçentos e vinte reis por anno $\overline{\text{xix. iiij}^{\text{cs}} \text{xx}}$ - rs //
- 19 v It. Das escrevaninhas dos contadores e escrivães vinte e huum mil reis $\overline{\text{xxj}}$ - rs
- It. Pera os panos das mesas dos contadores e do provedor mor e do vedor da fazenda e do V. Rey e pera papel grande e pequeno pera despeza da casa e contas que se nela tomão, e outras despezas meudas se avera mister çento e çincoenta mil reis por anno $\overline{\text{c}^{\text{to}} \text{l}}$ - rs
- Comedias e tenças que se paguão da fazenda de
Sua Majestade
- It. Ao Idalcão he concedido pelo contrato das pazes vinte çinquo cavalos forros dos direitos em cada huum anno que manda levar pera suas terras de que se não faz rezão por se não carreguarem os direitos deles em reçepta
- It. He concedido mais ao dito Idalcão que fora despachar na alfandegua desta çidade fazendas que valhão seis mil pardaos d'ouro e posa levar forras pera suas terras dos direitos que valem çento vinte e nove mil e seisçentos reis $\overline{\text{c}^{\text{to}} \text{xxix. bj}^{\text{cs}}}$ - rs //
- 20 It. A Isufocão e Mamedecão filhos do Meale forão concedidos oyoçentos mil reis de tença, quatroçentos mil reis a cada huum e da parte do dito Mamedecão se desmembrarão sesenta mil reis que deu em dote

¹⁴ Extras: receitas e despesas extras. Cf. V. Magalhães Godinho, *Le Finances de L'État Portuguais des Indes Orientales (1517-1635). Matérieux pour une étude stucturale et conjuncturelle*, Paris, FCG-CCP, 1982, p. 249.

- a huma filha sua que casou com dom Anrique Bendara de Malaca onde lhe são pagos. E por Isufocão se passar a terra firme onde lhe tirarão os olhos, se pagua soamente ao dito Mamedecão os trezentos e corenta mil reis que lhe cabe aver $\overline{\text{ij}^{\text{cs}} \text{ r}} - \text{rs}$
- It. A dous escrivães dos feitos da fazenda se dá dez mil reis de tença a cada huum que monta por anno $\overline{\text{xx}} - \text{rs}$
- It. Aos guancares mores e mais guancares das terras de Salsete se dá em cada huum anno de tença mil e quatrocentas tangas brancas per bem do foral, que fazem $\overline{\text{ij}^{\text{cs}} \text{ xxij}} - \text{rs}$
- It. Aos guancares das terras de Bardes se dá em cada huum anno de tença mil e seisçentos setenta e çinco tangas brancas, per bem do foral que fazem $\overline{\text{ij}^{\text{cs}} \text{ lb. c}^{\text{to}} \text{ xxx}} - \text{rs} //$
- 20 v Mais tenças particulares que se paguão
da fazenda de S. Maj^{de}
- It. Ao convento de São Domingo de Cochim se dá em cada huum anno duas pipas de vinho e seis cantaros d'azeyte per provisão del Rey nosso Senhor que podem custar dozentos pardaos que fazem $\overline{\text{lx}} - \text{rs}$
- It. Ao convento de São Domingo de Chaul se dá outro tanto $\overline{\text{lx}} - \text{rs}$
- It. Ao convento de São Francisco de Cananor se dá em cada huum anno tres candis de trigo. E dous candis d'arroz e duas corjas de cotonyas. E duas mãos d'amexas passadas e duas mãos de pasas que custará tudo noventa pardaos que fazem $\overline{\text{xxbij}} - \text{rs}$
- It. Ao convento da dita ordem que está em Çeilão se dá em cada huum anno çinco candis de trigo. E tres corjas de cotonias. E quatro mãos de pasas. E quatro mãos d'amexas passadas. E quatro mãos d'amendoas. E seis caxas de marmeladas. E huuma rezma de papel, que tudo custará çento e çincoenta pardaos que fazem $\overline{\text{rb}} - \text{rs}$
- It. A dona Ana molher que foy de dom Manoel Rolim se pagua quatroçentos pardaos em cada huum ano de tença per provisões dos Viso Reys, que fazem $\overline{\text{c}^{\text{to}} \text{ xx}} - \text{rs} //$
- 21 It. A Isabel de Figueyroa molher que foy do licenciado Antonio Roiz de Gamboa se pagua de tença em cada huum anno quatroçentos pardaos pela dita maneira que fazem $\overline{\text{c}^{\text{to}} \text{ xx}} - \text{rs}$

- It. Seisçentos pardaos a dona Isabel Pereira, molher que foy d'Ayres de Sousa per provisões dos V. Reys que fazem $\overline{c^{to} lxxx}$ - rs
- It. Çento e çincoenta pardaos a Margarida d'Abreu molher que foy de Lançarote Ricardo que fazem \overline{rb} - rs
- It. Trezentos pardaos a Gonçalo Homem, que fazem \overline{lr} - rs
- It. Trezentos pardaos a Francisco da Maya molher que foi de Tristão d'Orta, que fazem \overline{lr} - rs
- It. Trezentos pardaos a Miguel Dias Picouto, que fazem \overline{lr} - rs
- It. Çem pardaos a Crisptovão do Couto, que fazem \overline{xxx} - rs
- It. Çincoenta tangas brancas a dom Pedro de Noronha cristão da terra pagos nas terras de Salsete per seus serviços e de seu pay, que fazem $\overline{lij. ij^{cs}}$ - rs //
- 21 v It. Dozentos e çincoenta pardaos a Duarte Pinto por casar com dona Marya Páis filha de Francisco Páis de Bulhões, huma das orfãas que S. Maj^{de} mandou a estas partes o anno de 583. E isto the entrar no cargo de escrivão da matricula jeral de que he provido, que fazem \overline{lxxb} - rs
- It. Çento sesemta e seis mil reis a Coje Abrão judeu $\overline{c^{to} lxbj}$ - rs
- It. Sete mil dozentos oytenta e seis reis de juro aos padres do collegio da Companhia desta çidade per padrão de S. Maj^{de} $\overline{lij. ij^{cs} lxxxbj}$ - rs
- It. Corenta mil reis a Fernão Roiz de Carvalho per provisão del rey nosso Senhor \overline{r} - rs
- It. Çem pardaos a dona Isabel de Figueyroa molher que foy de Lourenço de Sylva que fazem \overline{xxx} - rs
- It. Çem pardaos a Ines Pacheca molher que foy do licenciado Jeronimo Rodrigues, que fazem \overline{xxx} - rs
- It. Çem pardaos a Cateryna da Mota de Barbuda molher que foy de Thomas Castanho da Guama que fazem \overline{xxx} - rs //
- 22 It. Oytenta pardaos a dona Joana d'Azevedo molher que foy d'Antonio d'Azevedo Coutinho, que fazem \overline{xxiiij} - rs
- It. Çento e çincoenta pardaos a dona Isabel Carrasqueira molher que foy de dom Luis d'Almeida, que fazem \overline{rb} - rs
- It. Dozentos pardaos a dona Antonia de Carvalho, molher que foy de dom Diogo Robim, que fazem \overline{lx} - rs

O orçamento do Estado da Índia de 1588

- It. Trezentos pardaos d'ouro a dona Lianor molher que foy de dom Joseph Anrriques que fazem $\overline{c^{to} \text{ biiij}}$ - rs
- It. Doze mil reis a Dinis Pacheco \overline{xij} - rs
- It. Dozentos pardaos ao licenciado Lopo Alvares de Moura por casar com hum orfãa que S. Maj^{de} mandou do Reino que fazem \overline{lx} - rs
- It. Dozentos pardaos a dona Lionor Carneira molher que foy de dom Thome de Meneses que fazem \overline{lx} - rs
- It. Çem pardaos a Viçente Paiz por seus serviços que fazem \overline{xxx} - rs
- It. Çento e çincoenta pardaos a dona Vitorya molher que foy de Ruy Dias Pereira que fazem \overline{rb} - rs //
- 22 v Despesa que se fez com os homens que são ordenados aos officiaes de S. Maj^{de}
- It. O viso rey tem oytenta homens a que se paguão seus soldos e mantimentos que montará por anno noveçentos e sesenta mil reis a mil reis a cada hum por mes $\overline{ix^{cs} \text{ lx}}$ - rs
- It. O capitão da çidade tem vinte homens per regimento.
- It. O vedor da fazenda de India tem dez homens.
- It. O escrivão da fazenda tem dous homens.
- It. O feitor tem seis homens.
- It. O tesoureiro tem quatro homens.
- It. Os tres esprivães da feytoria tem cada hum hum homem.
- It. O provedor mor dos contos tem dous homens.
- It. O almoxarife do almazem dos mantimentos tem dous homens.
- It. O almoxarife d'artelharya tem dous homens.
- It. O almoxarife da ribeira tem dous homens. //
- 23 It. Os tres escrivães destes almoxarifados tem cada hum hum homem.
- It. O escrivão da matricula jeral tem quatro homens.
- It. O ouvidor jeral tem quatro homens.

- It. O paso de Pangim tem seis homens.
- It. O paso de Rebandar tem seis homens.
- It. O paso de Daugim seis homens.
- It. O paso de Naroha seis homens.
- It. O paso Sequo seis homens.
- It. O paso de Benestarim seis homens.
- It. O paso d'Agaçaim seis homens.
- It. O paso de Carambolim dous homens.
Que todos fazem çento e sete homens portugueses a que se paguão seus soldos e mantimentos aos quartéis do anno a anno. Vençem seus titolos e fazendo conta a mil reis cada a cada huum por mes, monta por anno $j.c^{to} . \overline{ijlx} - rs //$
- 23 v It. Os seis escrivães do secretario vençem seus quartéis e mais treze tangas de mantimento cada huum por mes per provisões dos V. Reys. Monta esta despeza por anno $c^{to} \overline{xxbij} c^{to} lx - rs$
- It. O secretario tem dez homens per provisões dos V. Reys a que se paguão seus soldos e mantimentos. Montará por anno çento e vinte mil reis $c^{to} \overline{xx} - rs$
- It. O capitão tem alem dos vinte homens que lhe conçedeo o regimento outros vinte per provisões dos V. Reys que entrão dez parentes que são fidalgos que vençem ao menos corenta pardaos de quartel e feito conta ao dito respeito e aos homens a mil reis cada huum por mes, monta esta despeza por anno $bj^{cs} - rs$
- It. Tem o vedor da fazenda mais dez homens per provisões que vençem por anno doze mil reis cada huum. Monta $c^{to} \overline{xx} - rs$
- It. Os vreadores e mais officiais da Camara vençem seus soldos e mantimentos ou moradias e são treze pessoas e do que vençem se não faz rezão por não ser despeza certa que se pague dos quartéis como os mais atrás e o que pode montar vay metido na copia da despeza dos soldos que se paguão por anno que vay lançado adiante. //
- 24 It. O provedor e irmãos da Sancta Mysericordia vençem pela dita maneira. E não se faz rezão desta despeza pela rezão sobredita.

Ordenados jeraes

- It. Os capitães dos gualhões e naos de çem toneladas pera çima tem d'ordenado çento e vinte mil reis por anno.
- It. Os capitães das caravelas e navios d'alto bordo oytenta e quatro mil reis.
- It. Os capitães das gualeotas reais de vinte quatro the vinte çinquo bancos por banda tem çento vinte mil reis.
- It. Os capitães das gualeotas d'apelação de vinte e dois bancos pera çima, tem oytenta e quatro mil reis.
- It. Os capitães das gualeotas malavares que joguão peça grossa pola proa, tem sesenta mil reis. //
- 24 v It. Os capitães de fustas tem vinte quatro mil reis com o soldo e mantimento juntamente.
- It. Os feitores das armadas que os V. Reys mandão fora tem çincoenta mil reis.
- It. Os escrivães das ditas armadas trinta mil reis.
- It. Os mestres dos gualhões e naos de çem toneladas pera çima tem corenta mil trezentos e vinte reis.
- It. O mestre das caravelas e navios d'alto bordo tem trinta e quatro mil trezentos e oytenta reis.
- It. Os comitres¹⁵ das gualeotas que joguão peça groça tem trinta e quatro mil trezentos e oytenta reis.
- It. Os comitres das guales reais tem corenta e dous mil quatroçentos e oytenta reis.
- It. Os pilotos de gualeões e naos de çem toneladas pera çima tem outro tanto como os mestres. //
- 25 It. Os escrivães das naos de viagens tem çincoenta mil reis.
- It. Os escrivães de gualhões e naos tem dezoyto mil reis.
- It. Os escrivães de caravelas tem quinze mil reis.
- It. Os despenseiros dos gualhões, naos, caravelas, e guales tem doze mil reis com seu soldo e mantimento.

¹⁵ Adjuntos do mestre.

- It. Os contramestres dos gualyões e naos tem vinte mil quinhentos sesenta e oyto reis.
- It. Os sota comitres das guales reais tem outro tanto.
- It. Os condestabres tem seus soldos e mantimentos de bombardeiro, e mais quatroçentos reis por mes.
- It. Estes ordenados se paguão quando se vençem. E porque são incertos se não pode saber a despesa çerta, pelo que se não faz aquy rezão. E o que pode montar vay na despesa adiante. //

25 v

Despesa que se faz com nayques e piaes
e mais servidores que são comçedidos
aos officiaes de sua Maj^{de} per bem
do regimento do V. Rey da Imdia

- It. Huum nayque com seu nafar a que se pagua onze tangas por mes.

E sete piães a pardao por mes a cada huum.

E seis tocheiros a pardao por mes.

E huum mocadão dos tocheiros a que se pagua seis tangas por mes.

E sete mãos e meia d'azeite pera as ditas tochas que fazem quatro candis e meio por anno.

E seis boys d'augoa a pardao cada huum por mes.

E quatro maynatos a pardao cada huum por mes.

E a huum boy de sombreiro seis tangas por mes.

E a huum faráz outro tanto.

Nos quaes servidores se monta a despesa vint'oyto pardaos e quatro tangas por mes que val por anno çento e tres mil seisçentos e oytenta reis $\overline{c^{10}}$ iij.bj^{es} lxxx - rs

E os ditos quatro candis e meio d'azeite valem por anno çento e sesenta e dous pardaos a trinta pardaos d'ouro o candil pouco mais ou menos que fazem \overline{rbij} .bj^{es} - rs //

26

Ao vedor da fazenda são ordenados
estes servidores

- It. Tres tocheiros a pardao cada huum por mes.
- E o azeite pera as ditas tochas a dita rezão atras que monta por anno dous candis e huum quarto.

E a humm boy de sombreiro seis tangas por mes.

E a humm maynato humm pardao por mes.

E a dous boys d'agoa a pardao cada humm por mes.

E a humm faráz seis tangas por mes.

Val a despesa destes servidores çem pardaos e quatro tangas por anno que fazem xxx. ij^{cs} r - rs

Val o azeite oytenta e humm pardaos por anno que fazem xxiiij. iij^{cs} - rs

Servidores do capitão da çidade

It. Humm nayque com seu nafar a que se pagua vinte vintens e meio de vinte reis o vintem por mes. E humm fardo d'arroz que está posto em tres tangas.

E oyto piaes a oyto vintens da dita ley a cada humm por mes.

E dous boys d'agoa a dita razão.

E humm boy de sombreiro humm pardao por mes.

E humm maynato oyto vintens por mes.

E dous tochas a pardao cada humm por mes.

E o azeite pera as ditas tochas a meia canada a cada humma por dia que monta por anno humm candil e meio.

Val a despesa destes servidores trinta e nove mil reis xxxix - rs //

26 v It. Val o azeite çincoenta e quatro pardaos que fazem xbj. ij^{cs} - rs

E asy mais tem humm lingoa que vençe tres pardaos por mes que monta por anno xij. ix^{cs} lx - rs

Ao tanadar mor são ordenades estes servidores

It. Dez nayques com seus nafaes a que se pagua vinte vintens e meio de vinte reis o vintem a cada humm por mes.

E vinte piães a tres tangas cada humm por mes.

E seis nafaes pera serviço do dito tanadar mor a dozentos reis cada humm por mes.

Val a despesa destes servidores çento e seis mil oytoçentos reis por anno c^{to} bjj. bii^{cs} - rs

- It. O escrivão portugues desta ilha de Goa tem huum nayque a que se pagua vinte vintens por mes, monta por ano ij. biiij^{cs} lxxx - rs
- It. O secretario deste Estado tem huum nayque que tambem serve de lingoa que vence tres pardaos por mes. Monta por anno x. biiij^{cs} - rs
- It. O corretor mor dos cavalos tem quatro piães que vençẽm seys tangas cada huum por mes. Monta por anno xbiij. ij^{cs} lxxx - rs //

27

Servidores do feitor desta çidade

- It. Huum nayque com seu nafar que vence vinte vintens e meio por mes.
- E quatro piães a oyto vintens cada huum por mes.
- E huum boy de sombreiro huum pardao por mes.
- E huum boy d'agoa oyto vintens por mes.
- E huum maynato outro tanto.
- E huum tocheiro huum pardao por mes.
- E o azeite pera a dita tocha a meia canada por dia que monta por anno tres quartos de candil.
- Val a despesa destes servidores por anno xxxiiij. bj^{cs} r - rs
- Val o azeite vinte sete pardaos que fazem biiij. c^{to} - rs

Servidores do tesoureiro desta çidade

- It. Dous nayques com seus nafaes que vençẽm vinte vintens e meio por cada huum.
- E seis piães a oyto vintens cada huum por mes.
- E huum boy d'agoa huum pardao por mes.
- E huum tocheiro outro tanto.
- It. E o azeite pera a dita tocha a meia canada por dia que monta por anno tres quartos de candil.
- It. Val a despesa destes servidores por anno xxbiij. bj^{cs} lx - rs
- It. Val o azeite vinte sete pardaos que fazem biiij. c^{to} - rs //
- 27 v It. São ordenados pera guarda e vegia d'alfandegua desta çidade huum nayque e quatro piães. Vence o nayque quatro pardaos e quatro tangas corenta e

O orçamento do Estado da Índia de 1588

- seis reis por mes com seu mantimento e dos seus nafaes e cavallo. E os piães a oyto vintens. Monta esta despesa por anno xxb. iiij^{cs} r - rs
- It. O almazem d'artelharya tem seis piães pera o serviço da casa. Vençem hum pardao d'ouro cada hum por mes. Monta por anno xxb. ix^{cs} xx - rs
- It. O almazem dos mantimentos tem outros tantos piães per provisão que vençem pela dita maneira. Monta por anno xxb. ix^{cs} xx - rs
- It. O almazem da ribeira tem outros seis piães que vençem outro tanto xxb. ix^{cs} xx - rs
- It. O catual da jente da terra vence dous pardaos por mes de mantimento e tem dous piães que vençem oyto vintens cada hum por mes. Monta esta despesa por anno xj. r - rs
- It. O escrivão da terra desta ilha de Goa vence d'ordenado tres pardaos e meio por mes que monta por anno xij b^{cs} - rs //
- 28 It. O ouvidor jeral tem hum nayque que vence seis tangas por mes. E quatro piães. Os dous vençem dez vintens cada hum por mes e os outros dous a oyto vintens. Val esta despesa por anno xij. ix^{cs} lx - rs
- It. O juiz dos feitos da fazenda tem hum nayque que vence vinte vintens e meio por mes. Monta por anno iiij. ix^{cs} xx - rs
- It. O ouvidor da çidade tem outro nayque que vence outro tanto iiij. ix^{cs} xx - rs
- It. Ao meyrinho da corte são ordenados doze piães que vençem dous pardaos d'ouro cada hum por mes. Monta por anno c^{to} iiij. b^{cs} lxxx - rs
- It. O meyrinho da fazenda tem oyto piães que vençem a pardao d'ouro cada hum por mes. Monta por anno xxxiiij. b^{cs} lx - rs
- It. O alcaide da çidade tem outros oyto piães que vençem outro tanto xxxiiij. b^{cs} lx - rs
- It. O meyrinho da çidade tem outros oyto piães que vençem outro tanto xxxiiij. b^{cs} lx - rs //
- 28 v It. O meyrinho de fora tem outros oyto piães que vençem outro tanto xxxiiij. b^{cs} lx - rs
- It. Quatro guardas que vigião a cadeia desta çidade vençem quatroçentos reis cada hum por mes. Monta por anno xix. ij^{cs} - rs

- It. Seis nayques que servem diante do vedor da fazenda vençem tres pardaos cada huum por mes. Monta por anno $\overline{\quad}$ lxiij. bij^{cs} - rs
- Nayques e piães que são ordenados pera guarda e vegia dos passos desta Ilha de Goa
- It. O paso de Pangim tem huum nayque que vençe vinte vintens e meio por mes com seu nafar. E quinze piães a oyto vintens cada huum por mes. Monta por anno $\overline{\quad}$ xxxiiij. bij^{cs} xx - rs
- It. O paso de Rebandor tem huum nayque e nove piães que vençem a dita rezão. Monta por anno $\overline{\quad}$ xxij. ij^{cs} - rs //
- 29 It. O paso de Daugim tem dous nayques e doze piães que vençem a dita rezão. Monta por anno $\overline{\quad}$ xxxij. bij^{cs} lxxx - rs
- It. O paso de Naroa tem dous nayques e dez piães que vençem a dita rezão. Monta por anno $\overline{\quad}$ xxix. r - rs
- It. O castelo do paso Sequo tem seis nayques e çincoenta piães que vençem a dita rezão. Monta por anno $\overline{\quad}$ c^{to} xxb. b^{cs} - rs
- It. O paso de Benestarym tem quatro nayques e trinta e dous piães que vençem a dita rezão. Monta por anno $\overline{\quad}$ lxxxj. c^{to} xx - rs
- It. O paso de Crambolim tem dous nayques e catorze piães que vençem a dita rezão. Monta por anno $\overline{\quad}$ xxxbj. bij^{cs} xx - rs
- It. O paso d'Aguaçaim tem quatro nayques e trinta piães que vençem a dita rezão. Monta por anno $\overline{\quad}$ lxxbij. ij^{cs} lxxx - rs
- It. Aos pasos de Pangim, Dauguin, Benestarim e Naroa são ordenados huum lingoa pera cada huum que vençem oyto vintens por mes. Monta por anno $\overline{\quad}$ ix. bj^{cs} - rs //

Ordenados aos officiães de Bardes

- 29 v It. O capitão da fortaleza das ditas terras de Bardes tem çem mil reis d'ordenado por anno $\overline{\quad}$ c^{to} - rs
- It. O escrivão das ditas terras, trinta mil reis $\overline{\quad}$ xxx - rs
- It. O meyrinho vençe seu soldo e mantimento de homem d'armas que montará por anno $\overline{\quad}$ xij - rs
- It. O condestabre da fortaleza vençe seu soldo e mantimento de bombardeiro e mais quatroçentos reis de mantimento por mes. Monta por anno $\overline{\quad}$ xix. ij^{cs} - rs
- It. Ao dito capitão são ordenados quatro homens per regimento pera o acompanharem e tem mais seis per provisão de fora dos V. Reys, aos quaes se paguão seus soldos e mantimentos, que montará por anno $\overline{\quad}$ c^{to} xx - rs

- It. Tem dous nayques que vençem a dous pardaos cada huum por mes. Monta por anno $\overline{\text{xiiij. iiij}^{\text{cs}}}$ - rs
- It. Tem doze piães que vençem huum pardao cada huum por mes. Monta por anno $\overline{\text{riij. ij}^{\text{cs}}}$ - rs //
- 30 It. São ordenados dez espinguardeiros da terra que vençem a pardao d'ouro cada huum por mes. Monta por anno $\overline{\text{riij. ij}^{\text{cs}}}$ - rs
- It. O anadel¹⁶ destes espinguardeiros vençe doze tangas por mes. Monta por anno $\overline{\text{liij. bj}^{\text{cs}}}$ r - rs
- It. O meyrinho das ditas terras tem seys piães que vençem huum pardao d'ouro cada huum por mes. Monta por anno $\overline{\text{xxbj. r}}$ - rs
- It. O recebedor dos foros das ditas terras tem d'ordenado sessenta mil reis por anno $\overline{\text{lx}}$ - rs
- It. Tem mais huum nayque que vençe dous xerafins por mes e dez piães a xerafim por mes pera o acompanharem na arrecadação dos ditos foros. Monta por anno $\overline{\text{riij. ij}^{\text{cs}}}$ - rs //
- 30 v Ordenados aos officiaes de Salsete
- It. O capitão de Rachol e terras de Salsete tem oytenta mil reis d'ordenado per regimento e Manoel de Miranda trouve do Reino trezentos mil reis d'ordenado por anno per patente. E esses vençem agora Baltesar de Syqueira a quem o V. Rey deu esta fortaleza.
- It. O escrivão corenta mil reis d'ordenado $\overline{\text{r}}$ - rs
- It. O meyrinho tem dezoyto mil reis d'ordenado $\overline{\text{xbiiij}}$ - rs
- It. O condestabre tem com seu mantimento dezanove mil e dozentos reis $\overline{\text{xix. ij}^{\text{cs}}}$ - rs
- It. Aos dez homens portugueses que são ordenados pera a guarda da dita fortaleza de Rachol se lhes paga seus soldos e mantimentos de homem d'armas que montará por anno $\overline{\text{c}^{\text{to}} \text{xx}}$ - rs
- It. Dous nayques que são ordenados pera o serviço da dita fortaleza, vençem dous pardaos cada huum por mes. Monta por anno $\overline{\text{xiiij. iiij}^{\text{cs}}}$ - rs //

¹⁶ Capitão ou chefe.

- 31 It. Doze piães vençem a pardao cada huum por mes. Monta por anno riiij. ij^{cs} - rs
- It. Dez espingardeiros da terra vençem a pardao d'ouro cada huum por mes. Monta por mes riiij. ij^{cs} - rs
- It. O anadel dos ditos espingardeiros vençe a doze tangas por mes. Monta por anno biiij. bj^{cs} r - rs
- It. O meyrinho tem catorze piães que vençem a pardao d'ouro cada huum por mes. Monta por anno lx. iiij^{cs} lxxx - rs
- It. O recebedor dos foros das ditas terras tem d'ordenado oytenta mil reis por anno lxxx - rs
- It. Os tres nayques que são ordenados pera o acompanharem vençem dous pardaos cada huum por mes. E asym mais çincoenta piães que vençem a pardao cada huum por mes. Monta esta despeza por anno ij^{cs} j. bj^{cs} - rs
- It. Huum lingoa vençe doze mil reis por anno per provisões dos Viso Reys xij - rs //
- 31 v Despezas que se fazem n'alfandegua quando corre pela fazenda de S. Maj^{de}
- It. O juiz d'alfandegua não tem nenhuum ordendo. Leva soamente os percalços de suas lagimas.
- It. Os dous escrivães não tem ordenado pela dita maneira.
- It. O corretor mor não tem ordenado.
- It. Servem na alfandegua dous contadores que vençem cada huum çento e corenta mil reis d'ordenado por anno.
- It. O lingua d'alfandegua não tem ordenado.
- It. O porteiro d'alfandegua tem trinta mil reis d'ordenado por anno.
- It. O juiz do peso tem dezoyto mil reis d'ordenado.
- It. O sorteador tem dezoyto mil reis d'ordenado. //
- 32 It. Huum escrivão da terra que serve na dita alfandegua tem dezoyto mil reis d'ordenado.
- It. O meyrinho d'alfandegua tem outro tanto.
- It. Oyto piães que servem com o dito meyrinho vençe cada huum huum pardao d'ouro por mes. Monta por anno trinta e quatro mil quynhentos e sesemta reis.

- It. Servem pera a guarda da dita alfandegua hum manchua e hum ballão em que andão vinte quatro marinheiros com seus mocadões aos quaes se lhes pagua suas moxaras¹⁷, arroz e peixe que pode montar por anno çento e vinte mil reis.
- It. Andão nas ditas embarcações seis guardas aos quas se paguão seus soldos e mantimentos que vençem em seus titolos e asy o mantimento ordinaryo de cada mes que tudo pode importar çento e catorze mil reis por anno.
- It. Servem na dita alfandegua doze guardas aos quaes se paguão pela dita maneira. Montará esta despeza por anno dozentos corenta e sete mil seisçentos e oytenta reis. //
- 32 v It. Ao recebedor da dita alfandegua se pagua seu soldo e mantimento que montará por anno doze mil reis.
- It. Pera despesas meudas e de consertos da dita alfandegua e panos de mesa dela, papel, tinta e penas e outras cousas se averá mister sesemta mil reis por anno.
- It. Os dez homens que tem o juiz d'alfandegua per provisão do V. Rey vençem seus quarteyes. E feito conta a dez pardaos cada hum de quartel monta quatroçentos pardaos por anno que fazem çento e vinte mil reis.
- It. Valem as despesas d'alfandegua hum conto e noventa mil dozentos e corenta reis de que se não faz rezão neste orçamento por a recepta do rendimento della ser feita pelo preço em que a tomavão rendeiros, que fazem estas despesas à suas custas.¹⁸ //

Mais despesas extraordinarias que se fazem
na çidade de Goa

- It. Pera provimento das cousas neçessaryas pera o almazem da ribeira e das monições e mantimentos e pagua da jente do mar e dos trabalhadores e outras despesas que se fazem na dita ribeira e casa da polvra se despenderá cada anno oytenta mil pardaos pouco mais ou menos que fazem xxiiij. c^{tos} - de rs

¹⁷ Tença.

¹⁸ Na margem esquerda deste item está escrito com letra posterior: «não se faz senão da fazenda de Sua Maj.^{de} e de nesse de sair com a despeza».

- It. Pera paguamento dos ordenados extraordinaryos que se paguão aos capitães de navios e feitores e escrivães das armadas, e asy pera pagua dos soldados que servem neste Estado nas armadas que se fazem e asy nos soldos particulares que se paguão per provisões dos V. Reys e na pagua de moxara de marinheiros que servem nos navios das armadas e nos condutos dos ditos soldados se despenderá cada anno oytenta mil pardaos pouco mais ou menos que fazem xxiiiij. c^{tos} - de rs
- It. Pera despesas extraordinaryas acçidentais que soçedem muytas vezes como são, presentes que se mandão nas embaixadas aos Reys e Senhores amigos deste Estado e comedias, dadyvas e merçes aos embaixadores que vem a este Estado com embaixadas e recados dos ditos Reys e Senhores e outras despesas de diversas calidades se despenderá cada anno quinze mil pardaos que fazem iiiij. c^{tos} b^{cs} - rs //
- 33 v It. Pera compra de gualyões e navios de remo que se ha mister pera as armadas deste Estado se despenderá cad'anno trinta mil pardaos pouquo mais ou menos que fazem..... ix - c^{tos} - de rs
- It. Pera as merçes ordynaryas que se fazem aos capitães mores e capitães das naos, guales e fustas e mais navios que andão neste Estado d'armada se despenderá cada ano vinte çinquo mil pardaos que fazem bij. c^{tos} j^{cs} - rs
- It. Pera merçes extraordinarias que os Viso Reys fazem a fidalgos cavaleiros e soldados e outras pessoas que andão no serviço tem el Rey nosso Senhor mandado que se despenda doze mil cruzados somente cad'anno. E fazendo orçamento as merces que os V. Reys fazem desta calidade a dinheiro de contado, montará por anno corenta mil pardaos, entrando os ditos doze mil cruzados e fazem doze contos de reis.¹⁹ xj. c^{tos} - de rs //
- 34 It. Estas despesas todas se fazem quando não soçede alguma guerra notavel; porque soçedendo despende se mais muyta conthia conforme a calidade della.

¹⁹ Na margem deste item está escrito com letra diferente: «segundo outra cobrança cuidoo que tem agora Matias d'Albuquerque trinta mil [rs?] de sua Maj.^{de} pêra estas mercês estordinarias e voluntárias a quem ele quiser em cada hum ano».

E assy se despende muyta quando os V. Reys vão fora. E não se faz rezão do sobredito por ser despeza incerta que se não faz senão quando aconteçem casos semelhantes.

Encerramento da receita e despeza da çidade de Goa

Rende a çidade de Goa dozentos corenta e huum mil dozentos trinta e huum xerafins que fazem setenta e dous contos trezentos sesemta e nove mil e trezentos reis $\overline{\text{lxxij. c}^{\text{tos}} - \text{iiij}^{\text{cs}} \text{ l xix. iij}^{\text{cs}} - \text{rs}}$
 Como se vê das folhas.

Não se fazendo rezão do que mais remde das cousas declaradas fls 2, 3.

Val a despeza que se faz nesta çidade de Goa em cada huum anno çento vint'oyto contos, oytocentos trinta e seys mil seteçentos corenta e sete reis como se vê das fl. 4, the 33, que fazem quatroçentos vinte e nove mil quatroçentos çincoenta e çinquo xerafins quatro tangas e sete reis $\overline{\text{cxxxbijj} - \text{c}^{\text{tos}} - \text{bijj}^{\text{cs}}}$
 $\text{xxxbj. bij}^{\text{cs}} \text{ rbij} - \text{rs}$

Despnde mais do que rende çincoenta e seis contos quatroçentos sesenta e sete mil quatroçentos corenta e sete reis que fazem çento oytenta e oyto mil dozentos vinte e quatro xerafins quatro tangas e sete reis, de trezentos reis o xerafim

Despnde mais $\overline{\text{c}^{\text{to}} \text{ lxxxbijj. ij}^{\text{cs}} \text{ xxiiij-x}^{\text{cs}}}$
 $\text{iiij} - \text{bj} - \text{rs} //$

35

A fortaleza de Honor

Esta fortaleza não tem nenhum rendimento e faz as despesas seguintes

Despezas

- It. O capitão que tambem he feitor da dita fortaleza tem d'ordenado
- It. O escrivão da feytoria çincoenta mil reis $\overline{\text{l}^{\text{ta}} - \text{rs}}$
- It. O meyrinho com seus piães trinta mil reis $\overline{\text{xxx} - \text{rs}}$
- It. Ao vigayro da igreja se lhe dá çincoenta e seis mil reis pera seu ordenado e ordinarias $\overline{\text{lbj} - \text{rs}}$
- It. O condestabre da dita fortaleza tem trinta e seis mil reis. $\overline{\text{xxxbj} - \text{rs}}$

	It.	O lingoa da dita fortaleza doze mil reis	$\overline{\text{xij}}$ - rs
	It.	Pera pagua de vinte çinquo soldados que residem na dita fortaleza se dá a mil reis cada huum por mes. Monta por anno	$\overline{\text{ii}^{\text{cs}}}$ - rs //
35 v	It.	Pera mantimento dos ditos soldados dozentos trinta e quatro mil reis a treze tangas cada huum por mes	$\overline{\text{ij}^{\text{cs}} \text{ xxxiiij}}$ - rs
	It.	Pera trinta e tres piães espingardeyros e adargueyros com seus nayques se há mister dozentos setenta e nove mil trezentos e sesenta reis	$\overline{\text{ij}^{\text{cs}} \text{ lxxix. xxx}^{\text{cs}} \text{ lx}}$ - rs
	It.	Pera mantimento dos ditos nayques e piães setenta e sete mil seteçentos e sesenta reis	$\overline{\text{lxxbij. bij}^{\text{cs}} \text{ lx}}$ - rs
	It.	Pera o peixe dos ditos nayques e piães trinta e nove mil e seisçentos reis	$\overline{\text{xxxix. bj}^{\text{cs}}}$ - rs
	It.	Pera despezas extraordinarys e consertos da fortaleza se dá cem mil reis	$\overline{\text{c}^{\text{to}}}$ - rs
		Valem as despezas da fortaleza de Honor huum conto dozentos e catorze mil seteçentos e vinte reis que fazem quatro mil corenta e nove xerafins e vinte reis de trezentos reis o xerafim	$\overline{\text{iiij. rix - x}^{\text{cs}} \text{ - xx}}$ - rs //

36

A fortaleza de Barcellor

Esta fortaleza não tem rendimento nenhuum proprio soamente se arrecada nela quinhentos fardos d'arroz que paguão os chatins naturaes da terra a fazenda de Sua Maj^{de} em cada huum anno que valerão quinhentos pardaos

$\overline{\text{b}^{\text{cs}} \text{ - p}^{\text{ds}}}$

Despezas

	It.	O capitão tem de seu ordenado quatroçentos mil reis e serve juntamente de feitor de alguns annos e esta parte	$\overline{\text{iiij}^{\text{cs}}}$ - rs
	It.	O feitor tinha çem mil reis de que se não faz rezão por servirem os capitães	
	It.	O escrivão da feytoria tem çincoenta mil reis	$\overline{\text{l}^{\text{ca}}}$ - rs
	It.	O meyrinho com seus piães trinta mil reis	$\overline{\text{xxx}}$ - rs
	It.	Ao vigayro da igreja se lhe dá çincoenta e seis mil reis pera seu ordenado e ordynaryas	$\overline{\text{lbj}}$ - rs //
36 v	It.	O condestabre da dita fortaleza tem trimta e seis mil reis d'ordenado por anno	$\overline{\text{xxxbj}}$ - rs

O orçamento do Estado da Índia de 1588

It.	O lingoa da dita fortaleza doze mil reis	xij - rs	
It.	O porteiro da porta da fortaleza vence seu soldo e vençimento e seisçentos reis mais por mes. Monta por anno	xix. ij ^{cs} - rs	
It.	O guarda mor da dita fortaleza tem corenta my reis pera provisão de fora	r - rs	
It.	Pera corenta soldados que residem na dita fortaleza quatroçentos e oytenta mil reis paguando se a mil reis cada huum por mes	iiii ^{cs} lxxx - rs	
It.	Pera mantimento dos ditos soldados a treze tangas cada huum por mes	iii ^{cs} lxxiii.iii ^{cs} - rs	
It.	O sururgião tem trinta mil reis	xxx - rs	
It.	Pera trinta e tres piães espingardeiros e adargueiros com seus nayques se ha mister dozentos setenta e nove mil trezentos e sesenta reis	ij ^{cs} lxxix.ij ^{cs} lx - rs //	
37	It.	Pera mantimento dos ditos nayques e piães setenta e sete mil seteçentos sesenta reis	lxxbij.bij ^{cs} lx - rs
	It.	Pera o peixe dos ditos nayques e piães trinta nove mil e seisçentos reis	xxxix.bj ^{cs} - rs
	It.	Pera moxara de vinte e dous marinheiros com seus mocadões que andão na manchua do guarda mor e do seu arroz e peixe çento e çincoenta e seis mil reis	c ^{to} lbj - rs
	It.	Pera as despezas extraordinarias e ospital e consertos da fortaleza se dá dozentos mil reis	ij ^{cs} - rs
		Valem as despezas da fortaleza de Barçelor dous contos dozentos e oytenta mil trezentos e vinte reis que fazem sete mil seisçentos e huum xerafins e vinte reis	bij.bj ^{cs} j-x ^{es} -xx - rs
		E abatidos desta conthia os quinhentos xerafins que remde esta fortaleza cad'anno despende mais bij c ^{to} j-x ^{es} xx - rs //	

38

A fortaleza de Mangallor

- It. Esta fortaleza renderá dous mil dozentos pardaos²⁰ em cada huum anno de direitos que se nela paguão entrando a valia de çento sesemta e dous fardos

²⁰ Estava escrito: «trezentos mil reis» e foi riscado e corrigido para «dous mil dozentos pardaos».

d'arroz que pagua de pareas o Rey de Banguel que
fazem $\bar{j} - x^{es}$
E alguns foreiros de certas varzeas de que lhes foy feyto
merce²¹ $\bar{ij} . ij^{cs} - x^{es}$

Despezas

- It. O capitão que tambem serve de feitor tem çem mil reis
d'ordenado por anno $\bar{c}^{to} - rs$
- It. O escrivão da feytoria, çincoenta mil reis $\bar{l}^{ta} - rs$
- It. Huum meyrinho com seus piães trinta mil reis $\bar{xxx} - rs$
- It. Ao vigayro de seu ordenado e ordinarias da igreja çin-
coenta e seis mil reis $\bar{lbj} - rs$
- It. O condestabre trinta e seis mil reis $\bar{xxx} bj - rs$
- It. O sururgião trinta mil reis $\bar{xxx} - rs //$
- 38 v It. O lingoa doze mil reis $\bar{xij} - rs$
- It. Pera corenta soldados que são ordenados a dita fortaleza
se ha mister quatroçentos oytenta mil reis pera seus
quarteis fazendo se conta a mil reis a cada soldado por
mes $\bar{iiij}^{cs} lxxx - rs$
- It. Pera mantimento dos ditos soldados se ha mister tre-
zentos setenta e quatro mil e quatroçentos reis a treze
tangas cada huum por mes $\bar{ii}j^{cs} lxxiiij . iiij^{cs} - rs$
- It. Pera pagua de trinta e tres piães espinguardeiros e adar-
gueiros com çincoenta nayques se ha mister dozentos
setenta e nove mil trezentos e sesenta reis $\bar{ij}^{cs} lxxix . iiij^{cs} lx - rs$
- It. Pera mantimento dos ditos piães se ha mister setenta e
sete mil seteçentos sesenta reis $\bar{lxxbij} . bij^{cs} lx - rs$
- It. E pera o peixe delles trinta e nove mil e seisçentos reis $\bar{xxxix} . bj^{cs} - rs$
- It. Pera despezas extraordinarias e ospital se averá mister
dozentos mil reis $\bar{ij}^{cs} - rs //$
- 39 Rende a fortaleza de Mangallor em cada huum anno
dous mil dozentos xerafins $\bar{ij} . ij^{cs} - rs$
- It. Valem as despezas huum conto seteçentos sesenta
sinquo mil çento vinte reis que fazem çinquo mil oyto-
centos oytenta tres xerafins tres tangas corenta reis $\bar{b} . iiij^{cs} lxxxiiijx^{es} iiij - r - rs$

²¹ Está riscado «sesenta e dous fardos d'arroz» e «que fazem j - x^{es}». À margem, com letra dife-
rente: «ver que não despande tanto ou tem mais rendimento».

Depende mais do que rendeo: tres mil seisçentos
oytenta dous xerafins huma tanga vimte reis //

40

A fortaleza de Cananor

Esta fortaleza não tem nenhum rendimento e faz as
despezas seguintes

Despezas

It.	O capitão que tambem serve de feitor tem d'ordenado quatroçentos mil reis por anno	$\overline{\text{iii}^{\text{jcs}}}$ - rs
It	O escrivão da feytoria tem corenta mil reis e o que ora serve vence çincoenta mil reis por reseytos	$\overline{\text{I}^{\text{ta}}}$ - rs
It.	O sobrerrollda tem dezoyto mil reis	$\overline{\text{xbii}^{\text{j}}}$ - rs
It.	O meyrinho tem quinze mil reis	$\overline{\text{xb}}$ - rs
It.	O escrivão do dito meyrinho tem doze mil reis com seu soldo e mantimento	$\overline{\text{xij}}$ - rs
It.	O sururgião vence sete mil e dozentos reis d'ordenado e mais seu soldo e mantimento que tudo monta dezanove mil e dozentos reis	$\overline{\text{xix. ij}^{\text{cs}}}$ - rs //
40 v It.	O condestabre tem vinte quatro mil reis d'ordenado por anno. E são ordenados mais tres bombardeiros pera a fortaleza que vencem o ordinaryo que monta tudo	$\overline{\text{lxbij. ij}^{\text{cs}}}$ - rs
It.	O lingoa tem catorze mil e quatroçentos reis por anno	$\overline{\text{xiii}^{\text{j}}. \text{iii}^{\text{jcs}}}$ - rs
It.	Os seis nayques que andão no serviço da fortaleza vence cada huum çinquo mil dozentos e çincoenta reis por anno. Monta	$\overline{\text{xxxj. bj}^{\text{cs}}}$ - rs
It.	Os quatro piães do meyrinho vencem cada huum trezentos reis por mes. Monta por anno	$\overline{\text{xiii}^{\text{j}}. \text{iii}^{\text{jcs}}}$ - rs
It.	O vigayro tem vinte quatro mil reis d'ordenado	$\overline{\text{xiii}^{\text{j}}}$ - rs
It.	Tres beneficiados vence cada huum doze mil reis d'ordenado por anno. Monta	$\overline{\text{xxxbj}}$ - rs
It.	O tesoureiro vence seis mil reis de mantimento por anno	$\overline{\text{bj}}$ - rs

- It. Pera as ordinaryas de saancristia se dá vynte mil trezentos e sesenta reis $\overline{\text{xx}}$. ij^{cs} lx - rs //
- 41 It. São ordenados vinte homens portugueses pera acompanharem o capitão, e asy huum homem portugues ao escrivão da feytoria. Aos quaes se paguão seus soldos e mantimentos que montará por anno $\overline{\text{ij}^{\text{cs}}}$ lij - rs
- It. Pera o azeite com que se alumya a fortaleza se ha mister vinte çinquo mil reis por anno $\overline{\text{xxb}}$ - rs
- It. A casa sancta da mysericordia se dá em cada huum anno trinta mil reis, pera as esmolas dos pobres $\overline{\text{xxx}}$ - rs
- It. Pera despesas extraordinaryas e ospitais trezentos mil reis $\overline{\text{iiij}^{\text{cs}}}$ - rs
- Valem as despezas desta fortaleza de Cananor huum conto trezentos trinta e çinquo mil çento e sesenta reis que fazem quatro mil quatroçentos e çincoenta xerafins duas tangas e corenta reis de trezentos reis o xerafim $\overline{\text{iiij}}$. iiij^{cs} l - x^{cs} ij - r - rs //

A fortaleza de Cranganor

- 42 Esta fortaleza não tem nenhum rendimento e faz as despezas seguintes

Despezas

- It. O capitão que tambem serve de feitor tem d'ordenado çento e vinte mil reis d'ordenado por anno $\overline{\text{c}^{\text{to}} \text{xx}}$ - rs
- It. O escrivão da feytoria trinta mil reis $\overline{\text{xxx}}$ - rs
- It. O meyrinho quinze mil reis $\overline{\text{xb}}$ - rs
- It. Dous piães do dito meyrinho vençe cada huum trezentos reis por mes. Monta por anno $\overline{\text{bij}}$. ij^{cs} - rs
- It. O lingoa tem quatro mil oyoçentos reis $\overline{\text{iiij}}$. biiij^{cs} - rs
- It. O nayre da dita fortaleza e o janguada²² dela vençe cada huum quatroçentos reis por mes. Monta por anno $\overline{\text{ix}}$. bj^{cs} - rs //
- 42 v It. E tres espingardeiros da dita terra ordenados a dita fortaleza vençe cada huum quatroçentos reis por mes. Monta por anno $\overline{\text{xiiij}}$. iiij^{cs} - rs

²² *Jangada*: vigia e guarda da fortaleza.

O orçamento do Estado da Índia de 1588

- It. A João d'Albuquerque homem da terra foy ordenado que vençese quatro mil e oytocentos reis por anno per respeito em sua vida $\overline{\text{iii}}$. bii^{cs} - rs
- It. O vigayro tem vinte çinquo mil reis d'ordenado $\overline{\text{xxb}}$ - rs
- It. O tesoureiro tem seis mil reis de mantimento $\overline{\text{bj}}$ - rs
- It. Dá se pera as ordinaryas da igreja nove mil reis por anno $\overline{\text{ix}}$ - rs
- It. Ao collegio da ordem dos padres de São Francisquo que está na dita fortaleza se dá çem mil reis per provisões del rey nosso Senhor $\overline{\text{c}^{\text{to}}}$ - rs
- It. Dá se lhes mais çinquo corjas de pano e quatro de cotonias. E sete almudes de vinho e huum cantaro d'azeite e seis candis de trigo em cada huum anno. Montará esta despeza $\overline{\text{lxix}}$. ii^{cs} - rs //
- rs // 43 It. Aos vinte homens portugueses que são ordenados pera defensão desta fortaleza e a dous bombardeiros della se paguão seus soldos e mantimentos que montará por anno $\overline{\text{ij}^{\text{cs}} \text{ lxiiij}}$ - rs
- It. O condestabre vinte quatro mil reis $\overline{\text{xxiiij}}$ - rs
- It. Pera despezas extraordinaryas çincoenta mil reis $\overline{\text{I}^{\text{ta}}}$ - rs
Valem as despezas desta fortaleza de Cranganor seteçentos çincoenta e tres mil e çem reis, que fazem dous mil quinhentos e dez xerafins de trezentos reis o xerafim e mais çem reis $\overline{\text{ij}}$. b^{cs} x-x^{es} -j - rs //

A çidade de Cochim

- 43 [bis] Remde a alfandega de Cochim pera a fazenda de Sua Maj^{de} todos os anos sincoenta pardaos $\overline{\text{I}^{\text{ta}}}$ p^{dos}
Segundo se achou per conta remder do dia que se começou nella arrecadar os direitos the fim d'Abril de 588.
- Remde mais de pareas que paga o rey das ilhas de Maldiva quinhentos bares de cayro em cada huum ano que valem tres mil quinhentos xerafins $\overline{\text{iiij}}$. b^{cs} - x^{es}

Despezas

- It. O capitão tem quatroçentos mil reis d'ordenado por anno, não servindo de vedor da fazenda $\overline{\text{iii}^{\text{cs}}}$ - rs

	It.	O vedor da fazenda tem quatroçentos mil reis d'ordenado por anno, e Nicolao ²³ que ora serve vence oytocentos per provisão de Sua Majestade	$\overline{\text{biiij}}^{\text{cs}}$ - rs
	It.	O feitor que tambem serve de thesoureiro dozentos mil reis d'ordenado por anno	$\overline{\text{ij}}^{\text{cs}}$ - rs //
43 v	It.	O alcaide mor que era tirado pelo regimento he provido per provisões dos Viso Reys e vence çem mil reis por anno	$\overline{\text{c}}^{\text{to}}$ - rs
	It.	O escrivão da fazenda çento çincoenta mil reis d'ordenado e seis mil reis de sua escrevaninha e saquo ²⁴	$\overline{\text{c}}^{\text{to}}$ lbj - rs
	It.	E dous escrivães da feytoria vence cada huum corenta mil reis que fazem	$\overline{\text{lxxx}}$ - rs
	It.	O guarda mor corenta mil reis	$\overline{\text{r}}$ - rs
	It.	O almoxarife vençia vinte mil reis pelo regimento e agora vence corenta mil reis per provisões do V. Rey	$\overline{\text{r}}$ - rs
	It.	O escrivão do almazem dezoyto mil reis	$\overline{\text{xbiiij}}$ - rs
	It.	O ouvidor çem mil reis	$\overline{\text{c}}^{\text{to}}$ - rs
	It.	O pay dos cristãos trinta mil reis	$\overline{\text{xxx}}$ - rs //
44	It.	O alcaide da çidade quinze mil reis	$\overline{\text{xb}}$ - rs
	It.	O meyrinho quinze mil reis	$\overline{\text{xb}}$ - rs
	It.	O çaçereyro da prisão da dita çidade dezanove mil e dozentos reis	$\overline{\text{xix}}$. ij ^{cs} - rs
	It.	O juiz do peso corenta mil reis	$\overline{\text{r}}$ - rs
	It.	O mestre da moeda tem dezoyto mil reis d'ordenado. E pelo não aver agora e se não bater moeda em Cochim, se não faz rezão desta despeza.	
	It.	Dous lingoas, huum do capitão e outro do vedor da fazenda vençem per provisões, oytocentos reis por mes. Monta por anno	$\overline{\text{xix}}$. ij ^{cs} - rs
	It.	O escrivão do guarda mor vinte mil reis e serve tambem d'apontador	$\overline{\text{xx}}$ - rs
	It.	O patrão çincoenta mil reis	$\overline{\text{l}}^{\text{a}}$ - rs

²³ Trata-se de Nicolau Petro Cochino.

²⁴ Carregamento das naus. Cf. «Livro das cidades e fortalezas da Índia», publicado por Francisco Mendes da Luz in *Boletim da Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra*, XXI, 1953, p. 72.

	It.	O mestre da ribeira corenta e seis mil reis	$\overline{\text{rbj}}$ - rs //
44 v	It	O mestre dos calafates trinta mil reis	$\overline{\text{xxx}}$ - rs
	It.	O mestre da tanoarya vinte e huum mil e seisçentos reis	$\overline{\text{xxj}}$. bj^{cs} - rs
	It.	O mestre da ferrarya corenta mil reis per provisão	$\overline{\text{r}}$ - rs
	It.	O lingoa da feytoria, nove mil e seisçentos reis de seu mantimento	$\overline{\text{ix}}$. bj^{cs} - rs
	It.	Dous escrivães nayres tem cada huum oyoçentos reis por mes. Monta por anno	$\overline{\text{xix}}$. ij^{cs} - rs
	It.	Huum panical ²⁵ e quatro nayres janguadas da dita feytoria, vençem todos çinquo tres pardaos e meio d'ouro por mes. Monta por anno	$\overline{\text{xb}}$. c^{to} xx - rs
	It.	Huum pesador nayre tem seisçentos reis por mes. Monta por anno	$\overline{\text{bij}}$. ij^{cs} - rs
	It.	Huum lingoa del Rey de Cochim que anda no negocio da pimenta vençe seteçentos reis por mes. Monta por anno	$\overline{\text{biiij}}$. iiij^{cs} - rs //
45	It.	Todos estes nayres andão no negocio da pimenta.	
	It.	Os doze homens da terra que acompanhão ho capitão na sua guarda vençe cada huum seisçentos reis por mes. Monta por anno	$\overline{\text{lxixbj}}$. iiij^{cs} - rs
	It.	As duas guardas da cadea vençe cada huma seisçentos reis por mes. Monta por anno	$\overline{\text{xiiij}}$. iiij^{cs} - rs
	It.	O alcaide e o meyrinho tem cada huum seis piães que vençem huum pardao d'ouro cada huum por mes. Monta por anno	$\overline{\text{lj}}$. biiij^{cs} r - rs

Tenças que paguava a fazenda de S. Maj^{de}
aos Reys e Senhores de Malavar

- It. Ao rey de Cochim seisçentos e corenta cruzados por anno.
- It. E ao rey da Pimenta²⁶ dozentos pardaos d'ouro
- It. E a may do dito rey çem pardaos d'ouro

²⁵ Mestre de esgrima e ginástica militar.

²⁶ Antigo reino do Malabar, situado na costa leste de Calecute e que, segundo o Visconde de Lagoa., abrangia a taluca de *Tekkumkur*, em 9º 26' de lat. N e 76º 36' long. E. Cf. Visconde de Lagoa, *Glossário Toponímico...*, I, p. 99.

- It. E a Chiryamá Rey do Manguate²⁷ dozentos pardaos d'ouro
- It. E ao rey de Porquá²⁸ dozentos pardaos d'ouro //
- 45 v It. E ao rey de Diamper²⁹ dozentos pardaos d'ouro
- It. E ao rey de Pallur³⁰ dozentos pardaos d'ouro
- It. E ao Cartá da luha³¹ çento e corenta xerafins
- It. E aos Tecancutes³² que são dous reys irmãos çem pardaos d'ouro cada huum
- It. As quaes tenças forão ordenadas que se desem aos ditos reys e senhores em cada huum anno pera favoreçerem e ajudarem a carga da pimenta de Cochim e as fazerem vir per seus reynos a dita çidade, e não consentirem dar se lhe outras sahidas. E esto enquanto elles comprirem com esta obrigação.
- E ellas se não pagua ora mais que os seisçentos e corenta cruzados del rey de Cochim por soamente comprir com esta obrigação que fazem $\overline{ij^{cs} lbj} - rs$
- Despesas e ordenados do bispo e mais cleresya
- It. O bispo tem oytocentos mil reis d'ordenado $\overline{biiij^{cs}} - rs$
- It. O provisor çem mil reis $\overline{c^{to}} - rs //$
- 46 It. O dayão corenta mil reis $\overline{r} - rs$
- It. O chantre, tesoureiro, arcediago e o mestre escola tem cada huum trinta mil reis que fazem $\overline{c^{to} xx} - rs$
- It. Doze conegos tem vinte mil reis cada huum. Monta por anno $\overline{ij^{cs} r} - rs$
- It. O sob tesoureiro dez mil reis $\overline{x} - rs$

²⁷ *Mangate* ou *Alengata*: «Antigo reino indiano feudatário do de Cochim que abrangia a actual taluca de *Alengad*, em 10° 7' lat N e 76° 22' long. E.». Cf. V. Lagoa, *Glossário...*, III e I, pp. 234 e 16 resp.

²⁸ «Antigo reino do Malabar que confinava ao norte com o de Cochim e tinha por metrópole o actual porto de Porakad, em 9° 22' lat.N. e 76° 23' long. E.». Cf. V. Lagoa, *Glossário...*, III, p. 58.

²⁹ Também conhecido por *Adayamperur* ou Utayampur, situado a quatro léguas a sueste de Cochim em 9° 55' lat. N. e 76° 25' long. E. Cf. V. Lagoa, *Glossário...*, Corrigenda e Adenda, p. 97.

³⁰ Ou *Parur*, *Parur Pequeno*: «Em 10° 10' lat. N. e 76° 15' long. E. na taluca do mesmo nome, no estado indiano de Travancor. Cf. V. Lagoa, *Glossário...*, Corrigenda e Adenda, p. 97.

³¹ Casta da lua. «Nome de uma dinastia ou raça de reis indianos que se julgavam descendentes da lua que se reclamava de um culto lunar. Cf. Dalgado, *Glossário...*, sv.

³² Desconhecemos a que reino pertenciam.

- It. Quatro moços do coro tem cada huum quatro mil reis. $\overline{\text{xbj}}$ - rs
 Monta por anno
- It. O cura da sé tem quinze mil reis $\overline{\text{xb}}$ - rs
- It. O mestre da capela catorze mil reis $\overline{\text{xiiij}}$ - rs
- It. O mestre da gramatica vinte mil reis $\overline{\text{xx}}$ - rs
- It. O porteiro da maça dez mil oytocentos reis de soldo e
 mantimento $\overline{\text{x. biiij}^{\text{cs}}}$ - rs //
- 46 v It. O tangedor dos orguãos sete mil e dozentos reis de
 mantimento $\overline{\text{bij. ij}^{\text{cs}}}$ - rs
- It. Pera despezas da fabrica da sé çem mil reis $\overline{\text{c}^{\text{to}}}$ - rs
- It. Pera as ordinaryas de saancristia sesenta mil reis $\overline{\text{lx}}$ - rs
- It. O capelão da casa de São Lázaro doze mil reis $\overline{\text{xij}}$ - rs
- It. O capelão da hirmida dos Reys que está no castelo de çima
 outro tanto $\overline{\text{xij}}$ - rs
- It. O meyrinho dos cristãos vençe a pardao por mes per
 provisão. Monta por anno $\overline{\text{iiij. bj}^{\text{cs}}}$ - rs
- It. O mosteiro de Sancto António çento e corenta mil reis
 pouco mais ou menos pera vinhos e azeites $\overline{\text{c}^{\text{to}} \text{ r}}$ - rs
- It. A mysericordia se dá cada mes nove mil reis pera esmo-
 las dos pobres. Monta por anno $\overline{\text{c}^{\text{to}} \text{ biiij}}$ - rs //
- 47 It. Ao mosteiro de São Domingos se dá em cada huum
 anno vinte candis de trigo e vimte d'arroz per provisão
 del Rey nosso Senhor. Valerá por anno noventa mil
 reis $\overline{\text{lr}}$ - rs
- It. Ao ospital conçe de o regimento mil pardaos cad'anno
 pera despezas dos doentes e paga do fisico e sururgião,
 botica e mais servidores e despezas da casa. E guastar
 se ha mais cad'anno quinhentos pardaos pola valia das
 cousas hirem em creçimento que fazem $\overline{\text{iiiij}^{\text{cs}} \text{ l}^{\text{ta}}}$ - rs
- It. Aos offiçães da dita çidade são ordenados çincoenta
 homens – a saber –
 Vinte ao capitão pera acompanharem e dez ao feitor
 E dous ao escrivão da fazenda
 E dous ao almoxarife
 E asy oyto bombardeyros e seys marinheiros pera as
 barçaças

- Aos quais se paguão seus soldos e mantimentos que montará por anno $\overline{bj^{cs}}$ - rs
- It. Residindo o vedor da fazenda na dita çidade como ora reside se lhe conçe de per provisão dos V. Reys vinte homens pera o acompanharem, aos quais lhes paguão seus soldos e vencimentos que montará por anno $\overline{ij^{cs}}$ r - rs //
- 47 v It. Huum meyrinho com doze piães que serve diante do dito vedor da fazenda, vence com os ditos piães sesenta e nove mil e oytocentos corenta reis por anno $\overline{lxix. biiij^{cs}}$ r - rs
- It. Pera despezas extraordinarys quatro mil pardaos que fazem $\overline{j - c^{to} - ij^{cs}}$ - rs
- It. Paguao se de humas casas ao feitor por o vedor da fazenda pousar na feytoria, trinta mil reis por monção per provisão dos V. Reys \overline{xxx} - rs
- It. A Dona Lionor mulher que foy de Jeronimo de Melo he concedido por el Rey nosso Senhor oytenta mil reis de tença por anno \overline{lxxx} - rs
- It. Nas manchuas do vedor da fazenda e guarda mor que andão nas cargas das naos se despende trezentos e çincoenta pardaos por anno como constou pelas contas de Cochim que fazem $\overline{c^{to} b}$ - rs
- It. Aos padres do colégio de Coullão se dá çem mil reis em cada huum anno pera sua mantença $\overline{c^{to}}$ - rs //
- 48 It. Aos padres de São Francisquo que residem em Nosa Senhora da Esperança que está em Vaypiu da outra banda do rio de Cochim se dá o necessario per provisão dos V. Reys. Montará por anno \overline{xxj} - rs
- It. Aos padres do mosteiro de São Francisco que residem em Cochim e em Coullão se dá dez candis de trigo e sete candis d'arroz e doze pardaos d'arroz gyaçol. E nove corjas de cotonias e sete mãos d'amexas passadas e sete mãos de paças e sete mãos d'amendoas em cada huum anno per provisão. Monta $\overline{c^{to} xxxbiiij}$ - rs
- It. A cada nao do Reino he ordenado hum guarda que está nela todo o tempo que está a cargua e são providos per provisões dos V. Reys. Fará de custo cada huum çincoenta pardaos e fazendo rezão a quatro guardas pera quatro naos, monta esta despeza dozentos pardaos por anno que fazem \overline{lx} - rs

- 48 v It. Está posto em ordenança pagar se mantimento aos offi-
 çiaes e passageiros que vão nas ditas naos pera o Reino e
 não se pode fazer conta çerta do que se despence cada
 anno. Constou pela conta de Damião de // Solis feitor
 que ora acabou de servir em Cochim que se despenceo
 nos ditos mantimentos em tres annos dous contos nove-
 çentos e corenta mil reis e fazendo conta a este respeito
 despence se cad'anno $\overline{x^{cs} \text{ lxxx} - rs}$
- Val a receita do que rende Cochim sincoenta mil
 pardaos de sinquo tangas o pardo de trezentos reis $\overline{I^a - p^{daos}}$
- Val a despeza que se faz na dita cidade oyto contos
 seteçentos corenta mil e seisçentos reis que fazem vinte
 nove mil çento trinta sinquo pardaos e çem reis $\overline{xxix. c^{to} \text{ xxxb } 1/3}$
 $- p^{daos}$
- Restão vinte mil oytoçentos sesenta quatro pardaos e
 dozentos reis em cada huum anno.
- E as pareas das ilhas de Maldiva que são quinhentos
 bares, que vallem tres mil quinhentos pardaos. E juntos
 a contya asima.
- Restão trinta dous mil seisçentos trinta çinquo pardaos e
 huum terso em cada huum anno. //

49

A fortaleza de Coullão

Esta fotaleza não tem nenhum rendimento e faz as
 despezas seguintes

Despezas

- It. O capitão e feitor da dita fortaleza tem çento e çincoenta
 mil reis d'ordenado por anno $\overline{c^{to} \text{ l} - rs}$
- It. O escrivão da feytoria trinta mil reis $\overline{xxx - rs}$
- It. O meyrinho quinze mil reis $\overline{xb - rs}$
- It. Os quatro piães do dito meyrinho vence cada huum
 çento e oytenta reis por mes. Monta por anno $\overline{biiij. bj^{cs} - rs}^{33} //$
- 49 v It. O sobre rolda tem dezoyto mil reis $\overline{xbiiij - rs}$
- It. O condestabre vinte quatro mil reis $\overline{xxiiij - rs}$
- It. Dous juizes do peso huum que serve no peso da feytoria
 e outro no peso de Cale Coullão; tem cada huum doze
 mil reis com seu soldo e mantimento. Monta $\overline{xxiiij - rs}$

³³ Correctamente: $\overline{biiij. bj^{cs} r - rs}$.

- It. O porteiro da fortaleza tem doze mil reis com seu soldo e mantimento $\overline{\text{xij}}$ - rs
- It. Dous lingoas, huum da fortaleza e outro que serve em Cale Coullão no negocio da pimenta, tem cada huum dez mil e oyoçentos reis de mantimento por anno. Monta $\overline{\text{xxj}}$. bj^{cs} - rs
- It. Huum canacapole³⁴ que he escrivão malavar do negocio da pimenta tem quatro mil e oyoçentos reis por anno $\overline{\text{iiij}}$. biiij^{cs} - rs
- It. A enfermeyra do ospital tem sete mil e dozentos reis $\overline{\text{bij}}$. ij^{cs} - rs //
- 50 It. O vigayro da igreja tem vinte çinquo mil reis d'ordenado por anno $\overline{\text{xxb}}$ - rs
- It. Um benefeçiado que tambem serve de tesoureiro dezoyto mil reis $\overline{\text{xbiiij}}$ - rs
- It. Pera ordinaryas de saancristia doze mil reis $\overline{\text{xij}}$ - rs
- It. Pera azeite com que se alumya a horta da fortaleza, quatro mil quatroçentos reis $\overline{\text{iiij}}$. iiij^{cs} - rs
- It. Ao capitão he ordenado doze homens pera o acompanharem e ao escrivão da feytoria huum a que se paguão seus soldos e mantimentos que montará por anno çento çincoenta e seis mil reis $\overline{\text{c}^{\text{to}} \text{lbj}}$ - rs
- It. A dous bombardeiros vint'oyto mil reis $\overline{\text{xxbiiij}}$ - rs
- It. Pera despesas extraordinaryas çem mil reis $\overline{\text{c}^{\text{to}}}$ - rs //
- 50 v Vallem as despesas desta fortaleza de Coullão seisçentos sesenta e oyo mil e seisçentos reis que fazem dous mil dozentos vinte oyo xerafins e dozentos reis $\overline{\text{ij}}$. ij^{cs} xxbiiij $2/3$ x^{es} $35//$

51

A fortaleza de Manar

Esta fortaleza rende em cada huum anno pera a fazenda de S. Maj^{de} çento trinta e tres mil quatroçentos e sesenta fanões³⁶ de rendas que o dito Senhor tem. E de pareas que paguão os reys comarcãos que fazem treze mil trezentos corenta e seis pardaos de trezentos reis o pardao como constou pelas contas dos feytores da dita fortaleza $\overline{\text{xiiij}}$. iiij^{cs} rbj . p^{daos}

³⁴ Escrivão, contador.

³⁵ Trata-se de «réis» e não de «xerafins».

³⁶ Antiga moeda que valia entre 20 e 40 réis.

Despezas

	It.	O capitão tem quatroçentos mil reis d'ordenado	$\overline{\text{iii}}^{\text{cs}}$ - rs
	It.	O feitor setenta mil reis, com apousentadarya pelo regimento	$\overline{\text{lxx}}$ - rs
	It.	O escrivão da feytoria corenta mil reis	$\overline{\text{r}}$ - rs
	It.	O ouvidor çem mil reis	$\overline{\text{c}^{\text{to}}}$ - rs //
51 v	It.	O meyrinho tem trinta mil reis com a pagua dos seis piães que com elle serve	$\overline{\text{xxx}}$ - rs
	It.	O condestabre vinte e quatro mil reis	$\overline{\text{xxiii}}^{\text{cs}}$ - rs
	It.	Tres bombardeiros, o que cada huum vençer que será a mil e dozentos reis por mes. Monta por anno	$\overline{\text{riij}}$ ij^{cs} - rs
	It.	O vigayro tem trinta mil reis com o ordenado de tesoureiro	$\overline{\text{xxx}}$ - rs
	It.	Pera ordinarias da igreja vinte mil trezentos e sesenta reis	$\overline{\text{xx}}$ iiij^{cs} $\overline{\text{lx}}$ - rs
	It.	Pera o ospital se dá trezentos pardaos que fazem	$\overline{\text{lr}}$ - rs
	It.	Aos padres da Companhia se dá çento e oytenta mil reis pera ajuda dos meninos cristãos da terra	$\overline{\text{c}^{\text{to}}}$ $\overline{\text{lxxx}}$ - rs
	It.	Aos padres que residem na Pescarya quatroçentos pardaos que dão os patangatis careas e paravas que he junte da terra juntamente com os mais que rende a pescarya do aljofre que fazem	$\overline{\text{c}^{\text{to}}}$ $\overline{\text{xx}}$ - rs //
52	It.	Ao capitão he concedido vinte homens portugueses pera o acompanharem e ao feitor dous e ao escrivão da feytoria huum; a que se paguão seus soldos e mantimentos e fazendo conta a oyto xerafins de quartel e a treze tangas de mantimento por mes. Monta por anno	$\overline{\text{iii}}^{\text{cs}}$ $\overline{\text{xxx}}^{\text{bj}}$ $\overline{\text{lxxx}}$ - rs
	It.	A dita fortaleza está ordenado pera guarda dela dozentos homens, aos quaes se paguão dous quarteis por anno a oyto xerafins por quartel. Monta	$\overline{\text{ix}^{\text{cs}}}$ $\overline{\text{lx}}$ - rs
	It.	Pera mantimento dos ditos homens se dão a cada onze pessoas huum candil d'arroz por mes. Monta por anno trezentos e çincoenta mil reis fazendo conta a çinco pardaos o candil d'arroz	$\overline{\text{iiij}^{\text{cs}}}$ $\overline{\text{l}}$ - rs
	It.	Pera o conduto se lhes dá trezentos reis a cada huum por mes. Monta por anno	$\overline{\text{bij}^{\text{cs}}}$ $\overline{\text{xx}}$ - rs

- It. Pera moxara de quatroçentos homens da terra em que entrão os marinheiros que andão nos navios d'armada se dá huum conto e oytenta mil reis a quatro mil e quinhentos reis por anno $j - c^{to} \overline{\text{lxv}} - rs$
- It. Pera o conduto deles se dá çincoenta reis a cada huum por mes. Monta por anno $\overline{\text{ij}^{cs}} r - rs //$
- 52 v It. Pera arroz dos ditos homens se ha mister quatroçentos trinta e dous candis, a rezão de huum candil por mes pera onze pessoas que val o candil çinco pardaos. Monta por anno $\overline{\text{bj}^{cs} \text{rbij}} - rs$
- It. Pera despesas extraordinarys se averá mister mil e quinhentos pardaos por anno que fazem $\overline{\text{iiij}^{cs}} l - rs$
- Feito o orçamento conforme ao regimento novo que fez o conde V. Rey Dom Francisco Mascarenhas e conforme as contas dos feitores da dita fortaleza
- Val o que rende em cada huum ano esta fortaleza de Manar treze mil trezentos corenta seis pardaos $\overline{\text{xij. iij}^{cs} \text{rbj}} - p^{daos}$
- Valem as despesas seis contos trinta huum mil seisçentos corenta reis, que fazem vinte mil çento esinquo xerafins çento corenta reis $\overline{\text{xx. c}^{to} b - ij - \text{xx}^{37}}$
- Despende mais do que rende seis mil seteçentos çincoenta nove xerafins duas tangas vinte reis. //

53

A fortaleza de Çeilão

Esta fortaleza não rende mais que trezentos bares de canela que pagua de pareas em cada huum anno o Raju, quando lhe vem a vontade, de que se não faz rezão por ser cousa inçerta por estar sempre de guerra. Podem valer tres mil pardaos, a rezão de dez pardaos o bar

Despesas

- It. Ao rey de Çeilão se da em cada huum anno mil pardaos pera sua comedia que fazem $\overline{\text{iiij}^{cs}} - rs$
- It. Dá se lhe mais catorze pardaos e duas tangas cada mes pera provimento de sua casa. Monta por anno $\overline{\text{lj. biiij}^{cs}} r - rs$
- It. O capitão tem quatroçentos mil reis d'ordenado por anno $\overline{\text{iiii}^{cs}} - rs$

³⁷ Incorrecto: $\overline{\text{xx. c}^{to} b - x^{cs} - r - rs}$.

	It.	O feitor çento e vinte mil reis, com sua aposentadarya e por servir de almoxarife	$\overline{c^{to} xx}$ - rs //
54 v	It.	O escrivão da feytoria çincoenta mil reis	$\overline{l^a}$ - rs
	It.	O ouvidor çem mil reis	$\overline{c^{to}}$ - rs
	It.	O alcaide dezoyto mil reis	\overline{xbiij} - rs
	It.	Tres meyrinhos que servem na dita fortaleza vençe cada huum dezoyto mil reis que fazem	\overline{liiij} - rs
	It.	O sobre rolda dezoyto mil reis	\overline{xbiij} - rs
	It.	O condestabre corenta e oyto mil reis	\overline{rbiiij} - rs
	It.	Doze bombardeiros que servem na dita fortaleza vençe cada huum catorze mil e quatroçentos reis por anno que fazem	$\overline{c^{to} lxxij}$. $\overline{biiij^{cs}}$ - rs
	It.	Ao capitão he concedido vinte homens seus criados pera o acompanharem que vençem mil reis cada huum por mes. Monta por anno	$\overline{ij^{cs} r}$ - rs //
54	It.	O feitor tem oyto homens que vençem pela dita maneira. Monta	\overline{lrbj} - rs
	It.	Huum sururgiãõ vençe corenta mil reis	\overline{r} - rs
	It.	São ordenados a dita fortaleza quatroçentos soldados que la residem aos quaes se paguão dous quartéis no anno a oyto pardaos de quetel ³⁸ . Monta esta despeza por anno	$j - c^{to} \overline{ix^{cs} xx}$ - rs
	It.	Despẽde se no mantimento dos ditos soldados quatroçentos e trinta e dous candis d'arroz por anno, a rezão de cada onze pessoas, huum candil por mes que custa çinco pardaos. Monta por anno	$\overline{bj^{cs} rbiiij}$ - rs
	It.	Pera condutos dos ditos soldados se dá trezentos e vinte reis a cada huum por mes. Monta por anno	$j - c^{to} - \overline{b^{cs} xxxbj}$ - rs
54 v	It.	São ordenados a dita fortaleza trezentos e çincoenta homens da terra em que entrão vinte que se servem na guarda do capitão, aos quaes se paga huum xerafim de moxara a cada huum por mes e se lhes dá o arroz de mantimento pela maneira acima declarado e çincoenta // reis pera peixe. Monta esta despeza por anno	$ij - c^{tos} - \overline{xxbiiij}$ - rs

³⁸ Será «quete» que significa em Ceilão: punhado, rolo, pequena porção?

Entrando na dita conthia os marinheiros que servem nas fustas d'armada que residem na dita fortaleza.

- It. Pera quinze pedreiros e cavouqueiros que podem residir continos nesta fortaleza se averá mister dozentos e deza-seis mil reis pera suas moxaras a quatro pardaos cada huum por mes $\overline{ij^{cs} xbj} - rs$
- It. Pera mantimento se lhes dá catorze candis e meio d'arroz que ao dito preço valem $\overline{xxbj. bij^{cs} l} - rs$
- It. Pera condutos, çincoenta reis a cada huum por mes. Monta nove mil reis $\overline{ix} - rs$
- It. Pera pagua de vinte seis piães dos meyrinhos e tronqueiro se depende trinta e quatro mil oytocentos e oytenta reis $\overline{xxxiiij. bii^{cs} lxxx} - rs$
- It. A huum escrivão da letra da terra que se chama carapole se pagua huum xerafim por mes e seu arroz e peixe que tudo montará a quatro mil e quinhentos reis $\overline{iiij. b^{cs}} - rs$
- It. O vigayro tem d'ordenado e ordinarias corenta e dous mil reis $\overline{rij} - rs //$
- 55 It. Aos padres de São Francisco que residem na dita fortaleza se dá o neçessaryo per provisão. Montará por anno o que se guasta nesta despeza oytenta mil reis $\overline{lxxx} - rs$
- It. Guastar se ha cad'anno na cura dos doentes coremta mil reis $\overline{r} - rs$
- It. Pera despesas extraordinaryas que são muytas se averá mister çinquo mil pardaos por ser fortaleza fronteira que está sempre rodeada de imigos e tem fustas d'armada sempre prestes que fazem $j - c^{to} - \overline{b^{cs}} - rs$
- Estas despesas faz esta fortaleza ordynaryamente não estando de guerra e quando ha guerra depende muyto.
- Rende a fortaleza de Çeilão em cada huum anno tres mil pardaos xerafins $\overline{iiij} - p^{daos}$
- Val a despeza nove contos dozentos oytenta nove mil dozentos setenta reis que fazem trinta mil noveçentos sesenta quatro pardaos e sesenta reis..... $\overline{xxx. ix^{cs} l xiiij} - p^{daos}$
- Depende mais do que rende vinte sete mil noveçentos sesenta quatro xerafins huma tanga e dez reis // $\overline{[xxbij. rx^{cs} lxxb - x^{cs}]}$
- j - x - rs

A fortaleza de Malaca

Esta fortaleza rende em cada huum anno setenta mil pardaos d'ouro e ora esta arrendada a alfandega dela em setenta e tres mil pardaos d'ouro em cada huum ano e fazendo conta a setenta mil contos fazem xerafins oynta e quatro mil ³⁹ lxxiiij - p^{daos}

Despezas

	It.	O capitão da fortaleza tem seisçentos mil reis d'ordenado por anno	bj ^{cs} - rs
	It.	Conçedem os V. Reys aos ditos capitães per suas provisões que posão pagar em cada huum anno de sua capitanya mil pardaos d'ouro de soldos a pesoas que lhes bem pareçem que fazem	iiij ^{cs} lx - rs
	It.	O feitor tem dozentos mil reis d'ordenado por anno	ij ^{cs} - rs //
56 v	It.	O escrvião da feytoria çincoenta mil reis	l ^{ta} - rs
	It.	O ouvidor çem mil reis	c ^{to} - rs
	It.	O capitão da tranqueira oynta mil reis	lxxx - rs
	It.	O almoxarife que he provido per provisões dos V. Reys sesenta mil reis	lx - rs
	It.	O escrvião d'alfandegua çincoenta mil reis	l ^{ta} - rs
	It.	O juiz do peso trinta mil reis	xxx - rs
	It.	O porteiro d'alfandegua dezasseis mil reis	xbj - rs
	It.	O contador d'alfandegua corenta mil reis	r - rs
	It.	O alcaide do mar çincoenta mil reis	l ^{ta} - rs
	It.	O dito alcaide tem oyto piães que vençe cada huum trezentos reis por mes. Monta por anno	xxbiiij. biiij ^{cs} - rs //
57	It.	O meyrinho da fortaleza quinze mil reis	xb - rs
	It.	O alcaide da çidade dezoyto mil reis	xbiiij - rs
	It.	Os doze piães que acompanhão estas duas varas vençe cada huum trezentos reis por mes. Monta por anno	xbiiij. ij ^{cs} - rs
	It.	O sobre rolda dezoyto mil reis	xbiiij - rs

³⁹ Ao lado está escrito com letra diferente: «esta hoje arendado Malaca em sesenta e tres ou quatro mil pardaos».

- It. O juiz d'alfandegua dozentos mil reis $\overline{ij^{cs}}$ - rs
- It. O mestre da ferrarya vinte sete mil e seisçentos reis \overline{xxbij} . $\overline{bj^{cs}}$ - rs
- It. O condestabre trinta mil reis \overline{xxx} - rs
- It. Os dez bombardeiros que são ordenados a dita fortaleza vençem seus soldos e mantimentos e fazendo se conta a mil e dozentos reis a cada huum por mes. Monta por anno $\overline{c^{to} riiij}$ - rs //
- 57 v It. O capitão tem corenta homens pera o acompanharem, dez parentes e trinta criados a que se paguão seus soldos e vencimentos e fazendo se conta a corenta pardaos de quartel a cada parente e a mil reis por mes a cada criado. Monta esta despeza por anno $\overline{bij^{cs}}$. r - rs
- It. Os Viso Reys conçedem aos ditos capitães per suas provisões que tenham mais dez criados alem dos trinta que dá o regimento, que vençem pela dita maneira. Monta por anno $\overline{c^{to} xx}$ - rs
- It. O feitor tem quatroçentos homens pera o acompanharem per regimento e os V. Reys lhe conçede mais quatro per suas provisões, que se paguão pela dita maneira. Monta esta despeza por anno \overline{lrbj} - rs
- It. Ao escrivão da feytoria, he concedido huum homem per regimento e outro per provisões dos V. Reys que vençem pela dita maneira. Monta esta despeza \overline{xxiiij} - rs
- It. O almoxarife tem tambem homens que vençem outra tanta conthia \overline{xxiiij} - rs //
- 58 It. O capitão mor do mar de Malaca se he provido pelo V. Rey da India, vence quatroçentos mil reis d'ordenado por anno, sem embargo de ser tirado este cargo pelo regimento; e se he provido per S. Maj^{de} vence conforme a sua carta. Não se faz rezão por se não fazer esta despeza senão quando há o dito capitão mor. E por ter feito rezão dos ordenados jerais que se podem pagar cad'anno atras fl.
- It. Se os Viso Reys da India mandão vedor da fazenda a esta fortaleza de Malaca, vence outra tanta conthia e o mantimento necessario pera sua mesa e leva huum escrivão dante sy que vence çento e çincoenta mil reis d'ordenado. E huum meyrinho com oyto piães que vençem corenta e tres mil e oytoçentos reis, que de tudo se não faz rezão por ser despeza inçerta que

se faz soamente per ordenança dos Viso Reys quando lhes parece necessaryro.

- It. A hum guarda que o capitão de Malaca provê pera estar a carga da nao do Reino que vay a esta fortaleza cad'anno se lhe paga dezoyto mil reis xbiiij - rs
- It. Huum lingoa dante o capitão que serve de tresladar as cartas dos reys e senhores vezinhos, vence cad'anno quinze mil çento e vinte reis xb. c^{to} xx - rs //
- 58 v It. Paga se em cada hum anno a dom Anrique Bendara de Malaqua vinte mil reis de tença que lhe foy concedido por el Rey nosso Senhor, com o abyto de Cristo xx - rs
- It. Paga se mais ao dito Bendara em cada hum anno sesemta mil reis, que Mamede Quão filho de Meale Quão lhe dotou com sua filha dos quatroçentos mil reis que são ordenados per a sua mantença como he declarado atras fl. lx - rs
- It. Aos capitães que fazem as viagens de Choramandel pera Malaca se lhes paga em cada viagem que fazem cad'anno tres mil pardaos d'ouro em satisfação da nao que se lhe avia de dar da fazenda de S. Maj^{de} pera a fazer que os Viso Reys mandão que lhes sejam paguos nesta fortaleza que fazem j - c^{to} lxxx - rs

Despezas dos soldados das bandeiras
que ordenou per regimento o V. Rey dom Duarte
de Meneses pera guarda da dita fortaleza

- It. Ordenou que ouvese na dita fortaleza dozentos e çincoenta soldados que residem nela e comprisem com suas obrigações e lhes fosem pagos seus soldos e vencimentos aos quarteyes que pode montar fazendo se conta a mil reis a cada soldado por mes iiij - c^{tos} de rs //
- 59 It. O capitão desta jente ordenou que ouvese trezentos pardaos d'ouro de soldo e mantimento por anno que fazem c^{to} biiij - rs
- It. Conçedeo mais ao dito capitão que podese asemtar na dita bandeira quatro criados seus per soldados e se lhes paguase seus soldos e vencimentos, comprindo com as obrigações conforme o regimento, e servindo lhe os ditos homens de criados e não cum-

- It. prindo com as ditas obrigações se lhes paguase meios soldos soamente, de que se não faz rezão por ser de copia dos do regimento
- It. Ao alferes dozentos pardaos d'ouro por anno e o soldo de dous criados pela dita maneira que fazem $\overline{\text{lxvij}}$ - rs
- It. Ao sargento çem pardaos d'ouro e o soldo de hum criado pela dita maneira que fazem $\overline{\text{xxxvj}}$ - rs
- It. Ao apontador çincoenta pardaos d'ouro que fazem $\overline{\text{xbij}}$ - rs
- It. Ordenou que ouvesem dez caporaes⁴⁰ e que lhe fosem pagos çincoenta pardaos d'ouro a cada hum que fazem $\overline{\text{c}^{\text{to}} \text{ lxxx}}$ - rs //
- 59 v It. O meyrinho da bandeira outros çincoenta pardaos que fazem $\overline{\text{xbij}}$ - rs
- It. Ordenou mais ouvese na dita bandeira tres praças da ventagem e que fosem soldados velhos pera soçedendo nas vanguantes dos offiços dela e que lhes fosem paguos vinte pardaos d'ouro de quartel que monta por anno $\overline{\text{lxvxbij}}$. iiij^{cs} - rs
- It. Ordenou mais que quando estes soldados se embarcasem em serviço de S. Majestade se lhes dê os mantimentos ordinaryos de que se não faz rezão por ser despeza inçerta

Despeza da igreja

- It. O bispo tem oytocentos mil reis d'ordenado por anno $\overline{\text{biiij}^{\text{cs}}}$ - rs
- It. Ouve previsão del Rey nosso Senhor pela qual lhe conçedeo çem mil reis em cada hum anno pera o repartir pelos padres, alem de seus ordenados $\overline{\text{c}^{\text{to}}}$ - rs //
- 60 It. O provisor çincoenta mil reis $\overline{\text{I}^{\text{ta}}}$ - rs
- It. O dayão çincoenta mil reis $\overline{\text{I}^{\text{ta}}}$ - rs
- It. As quatro dignidades – a saber – chantre, tesoureiro mor arçediado e mestre escola corenta mil reis cada hum que fazem $\overline{\text{c}^{\text{to}} \text{ lx}}$ - rs
- It. Doze conegos vençem cada hum trinta mil reis. Monta por anno $\overline{\text{iiij}^{\text{cs}} \text{ lx}}$ - rs

⁴⁰ Será «caporal», antigo cabo-de-esquadra?

O orçamento do Estado da Índia de 1588

	It.	O sob tesoureiro dez mil reis	\bar{x} - rs
	It.	Os quatro moços do coro vencem cada huum quatro mil reis. Monta por anno	\overline{xbj} - rs
	It.	O cura quinze mil reis	\overline{xb} - rs
	It.	O tangedor dos orguãos sete mil e dozentos reis	\overline{bij} . ij ^{cs} - rs
	It.	O porteiro da maça dez mil e oytocentos reis	\bar{x} . biiij ^{cs} - rs //
60 v	It.	Pera a fabrica da Sé çem mil reis	$\overline{c^{to}}$ - rs
	It.	Pera as ordinaryas da saancristia setenta e seis mil dozentos e sesenta reis	\overline{lxxbj} . ij ^{cs} lx - rs
	It.	Pera o ordenado do vigayro da freguesia de São Thome e ordinaryas da igreja se dá corenta e dois mil reis	\overline{rij} - rs
	It.	Dá se outra tanta conthia pera a freguesia de nossa Senhora da Piedade	\overline{rij} - rs
	It.	Pera despesas do ospital dá o regimento huum conto de reis; despenderá mais mil cruzados cad'anno por a terra ser cara e hir huma nao do Reino a esta fortaleza que fazem	j - c ^{to} - $\overline{iiij^{cs}}$ - rs
	It.	Dá se pera as proçisões do dia de nossa Senhora das Cadeas e das Endoenças e Pascoa de cad'anno huum bar e meio de sera que valerá çincoenta e quatro mil reis	\overline{liij} - rs
	It.	Aos padres da Companhia que residem nesta fortaleza se da em cada huum anno quinhentos pardaos d'ouro que fazem	$\overline{c^{to} lxxx}$ - r - rs //
61	It.	Aos padres da Companhia que residem em Japão se paga em cada huum anno trezentos corenta e nove mil e seisçentos reis, de reste de mil cruzados que lhe são concedidos per provisão del Rey nosso Senhor porque da demazia são pagos em Baçaim	$\overline{iiij^{cs}}$ rix. bj ^{cs} - rs
	It.	He concedido aos padres da Companhia que resydem em Maluco seisçentos cruzados em cada huum anno per provisão del Rey nosso Senhor pagos nesta fortaleza de Malaca que fazem	$\overline{ij^{cs}}$ r - rs
	It.	Pera mantimento dos padres da Companhia que residem na fortaleza de Amboyno he conçeido per provisão, huma tanga a cada huum por dya. Residerão tres padres, mais e menos e fazendo se conta a despesa dos ditos tres padres, monta por anno	\overline{lxb} - rs

- It. Aos padres da Companhia pasageiros que vão de Malaca pera Japão e outras partes e os que vem pera Malaca e pera a India se lhes da os mantimentos enquanto residem no dito Malaca e suas matalotagens e guasalhados quando se embarção per provisão dos Viso Reys. Montará esta despesa pouquo mais ou menos em cada huum anno çem mil reis $\overline{c^{10}}$ - rs //
- 61 v It. Aos padres de São Domingos que residem nesta fortaleza se dá em cada huum anno trezentos e sesenta pardaos d'ouro que fazem $\overline{c^{10} - xxix}$. bj^{cs} - rs
- It. Aos padres de São Domingos que andão nas ilhas de Sollor no negocio da cristandade se conçedeo per provisão geral çincoenta pardaos d'ouro por anno pera mantimento de cada padre que reside nas ditas ilhas e por as contas de Malaca consta andarem nas ditas partes oyto padres mais e menos e fazendo conta a este respeito, monta esta despesa por anno $\overline{c^{10} riiij}$ - rs
- It. O pay dos cristãos tem trinta mil reis d'ordenado por anno \overline{xxx} - rs
- It. O bispo da China tem oytoçentos mil reis d'ordenado por anno que se paguão nesta fortaleza $\overline{biiij^{cs}}$ - rs
- It. O vigario jeral que serve na China çem mil reis $\overline{c^{10}}$ - rs
- It. Tres capelães que servem diante do dito bispo vence cada huum corenta mil reis. Monta por anno $\overline{c^{10} xx}$ - rs //
- 62 It. Ordenou Mathias d'Albuquerque capitão mor do mar de Malaca que enquanto os soldados de sua armada estivessem nesta fortaleza sem andarem embarcados lhes fossem pagos tres pardaos d'ouro a cada huum por mes, pera seus mantimentos em lugar de mesa. Desta ordenança tomarão ocasião os capitães desta fortaleza de mandarem pagar os ditos mantimentos aos parentes e criados de sua obrigação e aos soldados e jente ordenada pera guarda da dita fortaleza e fica quasi em costume fazer se a dita despesa por os feitores do dito tempo a esta parte a trazerem pera suas contas. E por nisto não estar provido como cumpre, se ha de fazer a dita despesa com a jente ordenada a dita fortaleza enquanto se não prover. E fazendo conta ao que pode montar esta despesa paguando se os ditos mantimentos a trezentos e trinta homens, onze mil oytoçentos e oytenta par-

daos d'ouro que fazem quatro contos dozentos e setenta e seys mil e oyoçentos reis que se pode escusar e se deve prover nisso como cumpre o serviço de S. Maj^{de}. E não se faz rezão desta despesa posto que se faça por ser feita contra regimento e sem provisão nem mandado de nenhum supiryor. //

- 62 v It. A vinte homens da guarda do capitão da fortaleza se paguão a tres pardaos cada huum por mes. E quinze gantas d'arroz que valerá meio pardo d'ouro. Monta esta despesa por anno $\overline{\text{iii}^{\text{cs}} \text{xxxij.}} \text{ bj}^{\text{cs}} \text{ r - rs}$
 que se faz per ordenança dos ditos capitães e ham por boa os Viso Reys
- It. Na dita fortaleza ha oyto vegias, quatro que vegião na ponte e quatro no terrado da fortaleza, aos quaes se paguão tres pardaos d'ouro cada huum por mes. Monta por anno $\overline{\text{c}^{\text{to}} \text{ijj.}} \text{ bj}^{\text{cs}} \text{ lxxx - rs}$
- It. Na vieja do rio anda huma embarcação armada a custo da çidade na qual anda huum homem portugues a que se paga çinco pardaos d'ouro por mes a custa da fazenda de S. Maj^{de}. Monta por anno $\overline{\text{xxj.}} \text{ bj}^{\text{cs}} \text{ - rs}$
- It. Na ilha donde se tira a pedra pera fortificação desta fortaleza e bem do povo dela, anda huma embarcação de vieja com dous soldados, pagos a seis pardaos d'ouro cada huum por mes. E dez marinheiros a dez tangas cada huum por mes que monta por anno $\overline{\text{c}^{\text{to}} \text{xbj.}} \text{ bj}^{\text{cs}} \text{ r - rs //}$
- 63 It. Anda na costa do mar de Malaca huma armada de continuo pera guarda dela e a menos que se faz quando não há armada grosa de imigos he huum galião e seis navios de remo a que chamão bantis ⁴¹, onde andarão çento e seis homens portugueses com os ofiçiais e se lhes paguão dous quarteis no anno e os mantimentos e condutos a tres pardaos e meio d'ouro a cada huum por mes, em nove meses somente que a dita armada andarà no serviço. E asy mais corenta lascares e dozentos marinheiros que se paguão a dez tangas a cada huum por mes de soldo e mantimento. Montará esta despesa por anno com a merçe dos capitães dez mil pardaos d'ouro que fazem $\overline{\text{ijj - c}^{\text{tos}} \text{ - bj}^{\text{cs}} \text{ - rs}}$

⁴¹ *Bantim*: embarcação mercante de dois mastros.

- It. O Viso Rey Dom Duarte de Meneses conçado aos padres da Companhia que ora forão a China pola terra dentro a fazerem cristandade çento e oyto mil reis, pagos na feytoria desta fortaleza de Malaqua $\overline{c^{to} \text{bij}}$ - rs
- It. Pera despesas extraordinarias se averá mister dous mil pardaos d'ouro que fazem $\overline{\text{bij}^{cs} \text{xx}}$ - rs //
- 63 v Rende a fortaleza de Mallaqua em cada huum ano oytenta quatro mil xerafins $\overline{\text{lxxxiiij}}$ - x^{es}
- Valem as despesas dezaçete contos seteçentos trinta nove mil çento corenta reis que fazem çincoenta nove mil çento trinta xerafins çento corenta reis $\overline{\text{lix}}$. $c^{to} \text{xxx}$ - x^{es}
- Restão vinte quatro mil oytçoçentos sesenta nove xerafins duas tangas corenta reis que mais rende do que depende em cada hum ano // $\overline{\text{xxixb. bij ix}^{cs}}$ - x^{es}
ij. tgs - r - rs]

64

A fortaleza de Maluquo

Esta fortaleza não tem nenhum rendimento pera a fazenda de S. Maj^{de}. e do que remde de traos do cravo que se nela faz vay feito rezão adiante fl. no tilolo da despesa do gualião da viagem.

Despesas

- It. O capitão tem seisçentos mil reis d'ordenado por anno $\overline{\text{bj}^{cs}}$ - rs
- It. O feitor çem mil $\overline{c^{to}}$ - rs
- It. Dous escrivães da feytoria çincoenta mil reis cada huum que fazem $\overline{c^{to}}$ - rs
- It. O ouvydor çem mil reis, se for provido per S. Maj^{de} ou pelo V. Rey da India, e sendo provydo pelo capitão da fortaleza vençe çincoenta mil reis soamente e a este respeito se faz rezão por os mais serem providos per capitães $\overline{\text{I}^{ta}}$ - rs //
- 64 v It. O meyrinho quinze mil reis $\overline{\text{xb}}$ - rs
- It. O sobre solda dezoyto mil reis $\overline{\text{xbij}}$ - rs
- It. O condestabre trinta mil reis $\overline{\text{xxx}}$ - rs
- It. Ao capitão mor do mar de Maluco he concedido pelo regimento que quando for necessaryo e for provido por S. Maj^{de} ou pelo V. Rey da India vença çem mil reis d'ordenado por anno e por aver enformação que

he escusado defende o dito regimento que o não aja senão quando ouver neçesydade, pelo que se não faz rezão desta despesa.

	It.	O porteiro da fortaleza que tambem serve de carçereyro tem vinte mil reis	xx - rs
	It.	O vigayro trinta mil reis	xxx - rs
	It.	Dous beneficiados vençem cada huum quinze mil reis que fazem	xxx - rs
	It.	O tesoureiro seis mil reis	bj - rs //
65	It.	Dous moços do coro sete mil e dozentos reis	bij. ij ^{cs} - rs
	It.	Pera ordinaryas da saancristia trinta mil reis	xxx - rs
	It.	Pera despesas do ospital çento e çincoenta mil reis	c ^{to} l - rs
	It.	Aos seis piães do meyrinho se pagua trezentos reis a cada huum por mes. Monta por anno	xxj. bj ^{cs} - rs
	It.	O capitão tem estes servidores, dous piães huum maynato que vençem a trezentos reis por mes e huum boy de sombreiro que vençe trezentos e sesenta reis. Monta esta despesa por anno	xb. c ^{to} xx - rs
	It.	Pera se alumyiar a fortaleza se dá çento e vinte guantas d'azeyte por anno que valerá dez mil e oytocentos reis	x. biiij ^{cs} - rs
	It.	O feitor tem huum pião, huum maynato e huum boy de sombreiro que vençem pela dita maneira. Monta esta despesa por anno	xj. b ^{cs} xx - rs
	It.	Pera se alumiar a feytoria se dá sesenta guantas d'azeite por anno que valerá çinco mil e quatroçentos reis	b. iiiij ^{cs} - rs //
65 v	It.	A dita fortaleza he ordenado seis servidores captivos de S. Maj ^{de} ou forros quando não há captivos pera o serviço dela e da feytoria e almazem aos quais se paguão de mantimento mil e duzentas caxas por mes. Monta por anno	xxb. ix ^{cs} xx - rs
		E aos captivos se dá huum vestido cad'anno.	
	It.	Pera a vegia dos baluartes da fortaleza são ordenados per regimento seis homens que alem do soldo e mantimento que vençem na matricula, vençe mais seisçentos reis por mes, que tudo se lhes pagua aos quartéis do anno e montará esta despesa corenta e tres mil e dozentos reis	riij. ij ^{cs} - rs

- It. São mais ordenados seis bombardeiros que vencem seus soldos e mantimentos e fazendo se conta a mil e dozentos reis a cada hum por mes, monta esta despeza por anno $\overline{\text{lxvxbj}}$. iiij^{cs} - rs
- It. Ao capitão he ordenado vinte homens portugueses seus parentes e criados pera o acompanharem e ao feitor e aos escrivães da feytoria a cada hum seu, que fazem vinte çinquo homens, aos quaes se paguão seus soldos e mantimentos e fazendo se conta a mil reis a cada hum por mes. Monta esta despeza por anno $\overline{\text{iiij}^{\text{cs}}}$ - rs //
- 66 It. He mais ordenado a dita fortaleza çento e sesemta e tres homens pera guarda della entrando os casados e moradores que com os açima e atras fazem dozentos homens, aos quaes se paguão tambem seus soldos e mantimentos, tres quarteis do anno soamente. E fazendo se conta a mil reis a cada hum por mes. Monta esta despeza por anno $\text{j} - \text{c}^{\text{to}}$ $\overline{\text{iiij}^{\text{cs}} \text{ lxbij}}$ - rs
- It. Pera despesas extraordinarias se averá mister trezentos mil reis $\overline{\text{iiij}^{\text{cs}}}$ - rs
- Vallem as despesas da fortaleza de Malluquo em cada hum ano tres contos quatroçentos setenta tres mil çento sesenta reis que fazem onze mil quinhentos sesenta sete xerafins huma tanga $\overline{\text{xj}}$. b^{cs} $\text{lxij } 1/5 - \text{x}^{\text{cs}}$ //

67

A fortaleza dAmboyno

Esta fortaleza não tem nenhum rendimento proprio para a fazenda de S. Maj^{de} e faz as despesas seguintes.

Despesas

- It. O capitão da dita fortaleza tem quatroçentos mil reis d'ordenado por anno $\overline{\text{iiij}^{\text{cs}}}$ - rs
- It. O feitor e o alcaide mor que tambem serve de almoxarife tem çem mil reis d'ordenado por anno com os ditos cargos $\overline{\text{c}^{\text{to}}}$ - rs
- It. O escrivão da feytoria e almazens tem çinquenta mil reis d'ordenado por anno que tambem serve de juiz do peso não havendo provido por S. Maj^{de} e pelo V. Rey da India $\overline{\text{I}^{\text{ta}}}$ - rs //
- 67 v. It. O ouydor da dita fortaleza sendo provido por S. Maj^{de} e pelo seu Viso Rey da India tem çem mil reis

	d'ordenado por anno e sendo provido pelo capitão tem çincoenta mil reis soamente e a este respeito se faz rezão por os mais serem providos pelo capitão	$\overline{1^a}$ - rs
	It. O meyrinho da dita fortaleza tem quinze mil reis d'ordenado e mantimento por anno	\overline{xb} - rs
	It. O condestabre tem trinta mil reis d'ordenado e mantimento por anno	\overline{xxx} - rs
	It. O porteiro da fortaleza que tambem serve de caçereiro tem vinte mil reis por anno	\overline{xx} - rs
	It. O capitão da dita fortaleza tem vinte homens pera o acompanharem e servirem nela aos quaes se paguão seus soldos e mantimentos de homem d'armas que valem dozentos e corenta mil reis a doze mil cada huum por anno	$\overline{ij^{cs}}$ r - rs
	It. O feitor da dita fortaleza tem tres homens pera o servirem e ajudarem nos negoçios, dela que vençem trinta e seis mil reis a doze mil reis cada huum por anno	\overline{xxxbj} - rs //
68	It. O escrivão da feytoria tem huum homem que vençe doze mil reis de seu soldo e mantimento	\overline{xij} - rs
	It. Servem na dita fortaleza quatro bombardeiros obrigados a ela pera o que for necessaryo os quaes vençem çincoenta e sete mil e seisçentos reis a mil e dozentos reis por mes	\overline{lbij} . bj^{cs} - rs
	It. Servem na dita fortaleza seis vegias aos quais se paguão seus soldos e mantimentos de homens d'armas e asy mais seisçentos reis por mes que valem çento e quinze mil e dozentos reis por anno	$\overline{c^{to} xb}$. ij^{cs} - rs
	It. São ordenados pera guarda e defensão da dita fortaleza çento e çincoenta homens portugueses entrando neste numero hos casados e moradores da terra e os criados do capitão, feitor e officiaes, vegias e bombardeiros aos quaes se paga pela maneira atras declarada. E os çento e treze que restão pera comprimento do dito numero se lhes paga tres quarteis de seu soldo e mantimento em cada huum anno, entrando os degradados que lá ouver que se asemtou que vencesem seus soldos e mantimentos por serem homens pobres e não terem lá outro remedio, que valem huum conto dezasete mil reis, a rezão de mil reis a cada huum por mes	$j - c^{to} - \overline{xbij}$ - rs //

68 v

Servidores do capitão

- It. Dous piães que cada huum vençe a pardao por mes.
E huum maynato que tem trezentos reis por mes.
E huum boy de sombreiro que vençe trezentos e sesenta
reis por mes e dez quantas⁴² d'azeite cada mes pera se
alumyar a fortaleza.
Nos quaes servidores e azeite se monta vinte çinquo mil
noveçentos e vinte reis a rezão de trezentos e sesenta
reis, cada quatro quantas xxb. ix^{cs} xx - rs

Servidores do feitor

- It. Huum pião que vençe trezentos reis por mes.
- It. E huum maynato que vençe outro tanto.
- It. E huum boy de sombreiro trezentos e sesenta reis por
mes.
- It. Dá se pera alumyar a dita feytoria çinquo quantas d'azeite
por mes que valem por anno çinquo mil e quatroçentos
reis, a rezão de trezentos e sesenta reis cada quatro
gantas. Nos quaes servidores e azeite se monta dezasseis
mil noveçentos e vinte reis xbj. ix^{cs} xx - rs
- It. Servem na dita feytoria e almazem seys servidores, aos
quais se dão mil e duzentas caxas pera seu mantimento
a cada huum por mes, que valem vinte çinquo mil nove-
çentos e vinte reis por anno xxb. ix^{cs} xx - rs //
- 69 It. Servem com o meyrinho da dita fortaleza seis piães, e
se paga a cada huum por mes trezentos reis que valem
vinte huum mil e seisçentos reis por anno xxj.bj^{cs} - rs

Despezas da Igreja

- It. O vigayro da dita fortaleza tem trinta mil reis por anno xxx - rs
- It. O tesoureiro tem seys mil reis de mantimento bj - rs
- It. Servem na dita igreja dous moços do coro filhos de por-
tugueses e paga se a cada huum deles trezentos reis de
mantimento por mes. Monta por anno bij. ij^{cs} - rs
- It. Da se pera o serviço da dita igreja e do culto divyno e da
saancristia trinta mil reis por anno xxx - rs

⁴² Medida de capacidade variável na Malásia, mas em geral equivalente a uma canada.

- It. Aos padres da Companhia que residem na dita fortaleza se paguão em Malaca pelo que se não faz aquy rezão. //
- 69 v It. Pera despezas do ospital çem mil reis $\overline{c^{10}}$ - rs
- It. Despezas extraordinarias çem mil reis $\overline{c^{10}}$ - rs
- It. Valem as despezas da fortaleza d'Amboyno em cada huum ano dous contos quinhentos e seis mil trezentos sesenta reis, que fazem oyto mil trezentos e sincoenta quatro xerafins çento sesenta reis $\overline{biiij. iiij^{cs} liiiij - xs}$
 $\overline{ij - r - rs}^{43} //$

70

A fortaleza de Chaul

Esta fortaleza rende em cada huum ano pera a fazenda de Sua Maj^{de} corenta tres mil pardaos d'ouro de quatro larins como se orçou das contas que derão Gaspar da Costa e Manoel de Mancellos feytores que servirão na dita fortaleza depois que nela se acrescetarão algumas rendas que dantes se não arrecadavão.

Despezas

- It. O capitão tem quatroçentos mil reis d'ordenado por anno $\overline{iiiij^{cs}} - rs$
- It. Dao se mais de merçe aos capitães em cada huum anno seteçentos pardaos nos direytos de suas fazendas que fazem $\overline{ij^{cs} x} - rs$
- It. Dao se mais de merçe aos ditos capitães os direitos de dez cavalos que despachão forros em cada huum anno que valem dozentos vinte e seis mil e oytoçentos reis ... $\overline{ij^{cs} xxbj. biiij^{cs}} - rs //$
- 70 v It. Davão se mais aos ditos capitães mil e quatroçentos pardaos em cada huum anno em satisfação das rendas da sarrafagem, bangué⁴⁴ e anfião que dantes comyão e estavam de pose por uso e custume e descuido de officiaes da fazenda de S. Maj^{de}. Não se faz ora esta despeza por ser tirada pelo conde visso rey dom Luis d'Athaide. Mas não faltão merces com que os satisfação per outra vya.

⁴³ Incorrecto: $c^{10} lx - rs$.

⁴⁴ Folhas secas e hastes tenras de cânhamo, que se fumam ou comem e que embebedam como o ópio.

	It.	O feitor çem mil reis	$\overline{c^{to}}$ - rs
	It.	O escrivão da feytoria çincoenta mil reis	\overline{l} - rs
	It.	O ouvydor çem mil reis	$\overline{c^{to}}$ - rs
	It.	O alcaide da çidade quinze mil reis	\overline{xb} - rs
	It.	O meyrinho outro tanto	\overline{xb} - rs
	It.	O sobre rolda dezoyto mil reis	\overline{xbiiij} - rs
	It.	O porteiro da fortaleza quinze mil e seisçentos reis	$\overline{xb. bj^{cs}}$ - rs //
71	It.	O tronqueiro outros quinze mil e seisçentos reis	$\overline{xb. bj^{cs}}$ - rs
	It.	O condestabre corenta mil reis	\overline{r} - rs
	It.	O alcaide do mar quinze mil reis	\overline{xb} - rs
	It.	O vigayro trinta e quatro mil oytocentos reis	$\overline{xxxiiij. biiij^{cs}}$ - rs
	It.	Quatro beneficiados oytenta mil reis, a vinte mil reis cada huum	\overline{lxxx} - rs
	It.	Ao tesoureiro seis mil reis	\overline{bj} - rs
	It.	O mestre da capela doze mil reis	\overline{xij} - rs
	It.	Tres moços do coro dezoyto mil reis, a quinhentos reis cada huum por mes	\overline{xbiiij} - rs
	It.	De suas sobrepelizes dous mil e quatroçentos reis	$\overline{ij. iiij^{cs}}$ - rs
	It.	Pera çera se dá trinta e quatro mãos por anno que valem noventa e oyto mil e dozentos reis	$\overline{lrbiiij. ij^{cs}}$ - rs //
71 v	It.	Pera ordynarias da saancristia da Sé çincoenta e oyto mil reis	\overline{lbiiij} - rs
	It.	O pay dos cristãos vinte mil reis	\overline{xx} - rs
	It.	Aos padres de São Domingos se lhes dá setenta e oyto mil reis em dinheiro em trigo e em arroz e em outras meudezas	$\overline{lxxbiiij}$ - rs
	It.	Da se lhes mais duas pipas de vinho e seis cantaros d'azeite que pode valer çincoenta e huum mil reis	\overline{lj} - rs
	It.	Tem mais trinta mil reis pera a despesa dos caticuminos per provisões dos V. Reys	\overline{xxx} - rs
	It.	O meyrinho dos cristãos vençe a pardao por mes ⁴⁵ . Monta por anno	$\overline{iiij. iiij^{cs} xx}$ - rs

⁴⁵ Entenda-se «pardau de ouro».

O orçamento do Estado da Índia de 1588

- It. A sancta mysericordia se pagua çento e çincoenta mil reis em cada huum anno de soldos velhos que lhe dão d'esmola $\overline{\text{c}^{\text{to}} \text{ l} - \text{rs}}$ //
- 72 It. Pera despezas do ospital se dava huum conto e oytenta mil reis e ora se dá tres mil e trezentos pardaos somente per provisões do viso rey Dom Luis d'Ataide e do governador Fernão Teles que fazem $\overline{\text{ix}^{\text{cs}} \text{ lr} - \text{rs}}$
- It. Dáva se mais a sancta mysiricordia vinte candis d'arroz em cada mes pera repartir pelos pobres e ora se dá soamente dez candis per provisão do dito Viso Rey. Monta por anno çento trinta e çinquo mil reis $\overline{\text{c}^{\text{to}} \text{ xxxb} - \text{rs}}$
- It. Ao tesoureiro da igreja de São Sebastião se dá doze mil reis $\overline{\text{xbij} - \text{rs}}$
- It. Ao capitão he conçedido corenta homens seus parentes e criados pera o acompanharem a que se paguão seus quartéis, que montará por anno oytoçentos e corenta mil reis $\overline{\text{bij}^{\text{cs}} \text{ r} - \text{rs}}$
- It. Tem mais huum nayque que vençe tres pardaos por mes e oyto piaes que vençem a pardao por mes e huum lingoa que vençe a dous pardaos por mes e dous tocheiros que vençem a pardao por mes e huum boy de sombreiro e huum farás que vençem a pardao d'ouro por mes. Monta por anno a despesa destes servidores $\overline{\text{lxij} . \text{bj}^{\text{cs}} \text{ r} - \text{rs}}$ //
- 72 v It. Pera as ditas tochas se dá meia canada d'azeite por dia. Monta esta despesa por ano $\overline{\text{x} . \text{bij}^{\text{cs}} - \text{rs}}$
- It. O feitor tem estes servidores: huum nayque, tres piães e dous tocheiros, huum lingoa que vençem pela dita maneira. Monta esta despesa por anno $\overline{\text{xxj} - \text{rs}}$
- It. E d'azeite pera as ditas tochas outros dez mil e oytoçentos reis $\overline{\text{x} . \text{bij}^{\text{cs}} - \text{rs}}$
- It. Do aluger das casas em que vive o feitor por não aver feytoria, a dez pardaos por mes. Monta por anno $\overline{\text{xxxbj} - \text{rs}}$
- It. He conçedido ao feitor seis homens pera o acompanharem, aos quaes se paguão seus vençimentos aos quartéis que montará por anno $\overline{\text{lxxij} - \text{rs}}$
- It. Ao ouvidor he conçedido dous homens pera ho acompanharem, a que se paguão seus quartéis, que montará por anno vinte quatro mil reis $\overline{\text{xxiiij} - \text{rs}}$

- It. Ao escrivão da feytoria he concedido huum homem e per provisões tem outro, a que se paguão seus vençimentos em que se monta por anno $\overline{\text{xxiiij}}$ - rs //
- 73 It. São ordenados dezoyto piães pera vegia da fortaleza que vençem a pardao cada huum por mes. Monta esta despesa por anno $\overline{\text{lxxbij}}$. bij^{cs} - rs
- It. O alcaide tem seis piães e o meirinho outros tantos que vençem a pardao cada huum por mes. Monta por anno $\overline{\text{riij}}$. ij^{cs} - rs
- It. O alcaide do mar tem dois piães que vençem pela dita maneira. Monta por anno $\overline{\text{bij}}$. ij^{cs} - rs
- It. São ordenados seis bombardeiros que vençe cada huum corenta pardaos d'ouro por anno. Monta $\overline{\text{lxxxbj}}$. iiij^{cs} - rs
- It. Dá se agora novamente aos padres da Companhia que residem na igreja que se faz nesta fortaleza dozentos e dezasseis mil reis pera sua manança per provisão do V. Rey $\overline{\text{ij}^{\text{cs}} \text{xbj}}$ - rs
- It. Aos padres de São Francisco se dá em cada huum anno seis candis d'arroz e seis de trigo e seis mãos de çera e huum fardo d'asuquar e duas corjas de cotonias e meia corja de teadas e quatro mãos de manteiga e doze mãos d'azeite de coquo e duas mãos de pasas e huma mão //
- 73 v d'amendoas e huma mão d'amexas passadas e as meysynhas neçessarias da botica, que tudo importa por anno dozentos e çincoenta pardaos d'ouro que fazem $\overline{\text{lr}}$ - rs
- It. Pera despesas extraordinaryas seisçentos mil reis $\overline{\text{bj}^{\text{cs}}}$ - rs //
- 74 It. Rende a fortaleza de Chaul em cada huum anno corenta tres mil pardaos d'ouro de quatro larins que fazem sincoenta huum mil seisçentos xerafins da moeda do dito Chaul $\overline{\text{lj}}$. bj^{cs} - x^{cs}
- It. Val a despesa de Chaul quatro contos quatroçentos vinte dous mil quatroçentos sesenta reis que fazem catorze mil seteçentos corenta huum xerafins çento sesenta reis $\overline{\text{xiiij}}$. bij^{cs} rj - xs - ij - r - rs
- It. Restão trinta seis mil oytocentos sincoenta oytó xerafins duas tangas vinte reis da moeda do dito Chaul que são de tres larins e huum terço cada huum, que fazem trinta mil seteçentos e quinze pardaos de quatro larins, que postos na çidade de Goa vallem

trinta sinquo mil trezentos vinte dous xerafins da moeda de Goa a rezão de quinze por çento de sarrafagem. E tantos sobejão em cada huum ano do rendimento desta fortaleza abatidas as despesas //

75

A fortaleza de Baçaim

- It. Esta çidade de Baçaim remde em cada huum ano pera a fazenda de S. Maj^{de} çento dezanove mil dozentos trinta dous pardaos d'ouro de quatro larins o pardao c xix. ij^{cs} xxxij - p^{daos}

Despesas

- It. O capitão tem seisçentos mil reis d'ordenado por anno $\overline{bj^{cs}}$ - rs
- It. He conçedido aos ditos capitães per provisões dos Viso Reys que posa pagar em cada huum anno mil pardaos de soldos a pessoas de sua obrigaçaõ que fazem $\overline{ij^{cs}}$ - rs //
- 75 v It. Tambem lhes conçede os V. Reys de merçe em cada huum anno dos direitos de cavalos que valem seisçentos e trinta pardaos d'ouro que fazem $\overline{ij^{cs} \text{ xxbj. biiij}^{cs}}$ - rs
- It. Tambem lhe fazem merçe de seteçentos pardaos d'ouro em cada huum anno nos direitos de suas fazendas que fazem $\overline{ij^{cs} \text{ lij}}$ - rs
- It. Tambem lhes fazem merçe de seisçentos pardaos d'ouro em cada huum anno nos direitos de corenta corjas de madeira que fazem $\overline{ij^{cs} \text{ xbj}}$ - rs
- It. Concedem os ditos Viso Reys aos ditos capitães que enquanto servirem o tempo de que são providos que ajão de merçe tres mil pardaos em fazenda abintestadas e soneguadas e de alevantados. E em satisfação desta merçe que não ha efeito por aver poucas fazendas que pertença a Sua Maj^{de} pela maneira sobredita se lhes paguão dous mil pardaos per provisão que os ditos V. Reys passão e feito conta a este respeito. Monta esta despesa por anno dozentos mil reis $\overline{ij^{cs}}$ - rs
- It. O feitor tem dozentos mil reis com obrigaçaõ de servir tambem de almoxarife que não servem por se prover o dito cargo por respeitos e per provisões dos V. Reys $\overline{ij^{cs}}$ - rs //

- 76 It. Dous escrivães da feytoria vence cada hum çincoenta mil reis $\overline{1^{\text{ta}}}$ - rs
- It. O ouvydor çem mil reis $\overline{c^{\text{to}}}$ - rs
- It. O alcaide da çidade dezoyto mil reis \overline{xbiij} - rs
- It. O meyrinho da çidade outro tanto \overline{xbiij} - rs
- It. O sobre rolda da fortaleza vinte çinco mil reis \overline{xxb} - rs
- It. O condestabre trinta e oyto mil e noveçentos reis $\overline{xxxbiij}$. ix^{cs} - rs
- It. O lingoa dante o capitão vinte mil reis \overline{xx} - rs
- It. Ao mestre das obras se paguão çento e oyto mil reis por anno e por se fazerem as obras per contrato se não faz rezão desta despeza. //
- 76 v It. O patrão da ribeira que tambem serve de mestre dos calafates trinta mil reis \overline{xxx} - rs
- It. O carçereyro vence seu soldo e mantimento e trezentos reis mais por mes importará esta despeza por anno \overline{xb} . bj^{cs} - rs
- It. Guasta se huma mão d'azeite cada mes em se alumiar o dito carçere que pode valer por anno tres mil e seisçentos reis \overline{iiij} . bj^{cs} - rs
- It. O porteiro da porta da fortaleza vence outro tanto como o carçereiro \overline{xb} . bj^{cs} - rs
- It. O tanadar da ilha de Salsete trinta mil reis \overline{xxx} - rs
- It. O escrivão vinte mil reis \overline{xx} - rs //
- 77 It. O tanadar de Taná trinta mil reis \overline{xxx} - rs
- It. O escrivão vinte mil reis \overline{xx} - rs
- It. O meyrinho de Taná doze mil reis, com seu soldo e mantimento \overline{xij} - rs
- It. O tanadar da ilha de Mayn trinta mil reis \overline{xxx} - rs
- It. O escrivão vinte mil reis \overline{xx} - rs
- It. O tanadar da Caranjá trinta mil reis \overline{xxx} - rs
- E o escrivão não tem ordenado.

Despesas da igreja

- It. O vigayro tem d'ordenado vint'oyto mil e oyoçentos reis \overline{xxbiij} . biiij^{cs} - rs

O orçamento do Estado da Índia de 1588

- It. Quatro beneficiados vence cada huum dezaseis mil e oyoçentos reis que monta por anno $\overline{\text{lxvij}}$. ij^{cs} - rs //
- 77 v It. Dous moços do coro vence cada huum quatroçentos reis por mes. Monta por anno $\overline{\text{ix}}$. bj^{cs} - rs
- It. O tesoureiro seis mil reis $\overline{\text{bj}}$ - rs
- It. Aos ditos moços do coro se dá em cada huum anno por dia da Pascoa seisçentos reis a cada huum pera sobrepeliz, que fazem $\overline{\text{iiij}}$. biiij^{cs} - rs
- It. Pera as ordinarias da saancristia se dá em cada huum anno sesenta mil reis $\overline{\text{lx}}$ - rs
- It. Pera a prosyção do bem aventurado São Sabastião padroeyro desta çidade se dá em cada huum anno doze mãos de çera lavrada que pode valer $\overline{\text{xiij}}$. iiij^{cs} - rs
- It. A quatro cantores se paguão seus soldos per provisões dos V. Reys. Montará $\overline{\text{biij}}$ - rs
- 78 It. A casa da sancta mysericordia se dá em cada mes treze candis d'arroz pera as esmolos dos neçessitados e o regimento lhe tem posto // preço de dous pardaos por candil. E agora val a quatro pardaos ao menos e asy se compra pera esta despesa como se vê das contas de nove annos a esta parte. Monta esta despesa por anno $\overline{\text{ij}^{\text{cs}} \text{xxiiij}}$. bj^{cs} r - rs
- It. Paguão se a dita casa em cada huum anno çento e çincoenta mil reis de soldos que se dão d'esmola a dita casa pera os spender nas ditas esmolos $\overline{\text{c}^{\text{to}} \text{l}}$ - rs
- It. Pera o provimento do ospital conçe de ho regimento em cada huum anno seisçentos e quatro mil e oyoçentos reis e despense se tres mil pardaos ao menos pela carestia das cousas e averem mais doentes, que fazem $\overline{\text{ix}^{\text{cs}}}$ - rs
- It. Aos padres da Companhia e aos padres de São Francisco são conçedidos em cada huum anno tres mil pardaos d'ouro pera as depesas dos cristãos novamente convertidos de que os ditos padres tem a administração, mil e quinhentos pardaos a cada convento que fazem $\overline{\text{j} - \text{c}^{\text{to}} - \text{lx}^{\text{cs}}}$ - rs
- 78 v It. Pera depesas da hirmida de Nossa Senhora da Piedade que está na ilha de Salsete n'aldea Mandy Paçer de que tem a administração // os padres de São Francisco, se dá em cada huum anno sesenta pardaos d'ouro que rende a dita aldea que fazem $\overline{\text{xxj}}$. bj^{cs} - rs

Despesas de nayques e piães

- It. O capitão tem estes servidores – a saber – huum nayque que vençe treze tangas por mes.
E quinze piães a quatro tangas cada huum.
E quatro tocheiros a pardao cada huum.
E tres boys d’agoa a pardao cada huum.
E huum boy de sombreiro que vençe huum pardao.
E dous maynatos a quatro tangas cada huum.
Na qual despesa se monta por anno $\overline{\text{lxxxbij}}$. lx - rs
- It. Dá se d’azeite pera tochas a meia canada a cada huma por dia, que fazem tres candis em huum anno que valem vinte e sete mil reis, a vinte e çinco pardaos d’ouro o candil $\overline{\text{xxbij}}$ - rs
- It. O feitor tem estes servidores – a saber – dous nayques e dezoyto piães e dous tocheiros que vençem pela dita maneira. Val esta despesa por anno $\overline{\text{lxxbij}}$. bij^{cs} lx - rs //
- 79 It. E no azeite pera as ditas tochas se monta huum candil e meio por anno que val a dita rezão treze mil e quinhentos reis $\overline{\text{xij}}$. b^{cs} - rs
- It. Pera o serviço do almazem são ordenados quatro piães que vençem a quatro tangas cada huum por mes. Monta por anno $\overline{\text{xj}}$. b^{cs}xx - rs
- It. O ouvydor tem çinco piães que vençem a tres tangas por mes. Monta por anno $\overline{\text{x}}$. b^{cs}ij - rs
- It. O alcaide da çidade tem oyto piães que vençem a pardao d’ouro cada huum por mes. Monta por anno $\overline{\text{xxxiiij}}$. b^{cs} lx - rs
- It. O meyrinho da çidade tem outros tantos piães que vençem pela dita maneira. Monta $\overline{\text{xxxiiij}}$. b^{cs} lx - rs
- It. O meyrinho de Taná tem dous piães que vençem a pardao cada huum por mes. Monta $\overline{\text{bij}}$. ij^{cs} - rs
- It. O tanadar d’Aguaçaim tem çinco piães que vençem a tres tangas por mes. Monta por anno $\overline{\text{x}}$. b^{cs}ij - rs //
- 79 v It. O tanadar de Salsete tem outros tantos que vençem a dita conthia $\overline{\text{x}}$. b^{cs}ij - rs
- It. O tanadar de Taná tem outros tantos que vençem a dita conthia $\overline{\text{x}}$. b^{cs}ij - rs

- It. O tanadar de Maim tem outros tantos que vençem a dita conthia x. biiij^{cs} - rs
- It. O tanadar de Caranjá tem outros tantos que vençem a dita conthia x. biiij^{cs} - rs
- It. São ordenados doze bombardeiros pera residir na fortaleza aos quaes se paguão seus soldos e mantimentos aos quarteis. Montará esta despesa çento setenta e dous mil e oyoçentos reis, fazendo se conta a mil e dozentos reis a cada huum por mes c^{to} lxxij. biiij^{cs} - rs
- 80 It. O capitão tem por regimento trinta criados e dez parentes pera o acompanharem e os V. Reys lhes concede que tenham mais dez criados e a todos se paguão seus // soldos e vencimentos aos quarteis do anno. E fazendo conta a corenta pardaos de quartel a cada parente e a doze mil reis por anno a cada criado que he o mesmo que se paga, monta esta despesa por anno oyoçentos e corenta mil reis biiij^{cs} r - rs
- // It. O feitor tem seis homens per regimento e quatro mais per provisões dos V. Reys e os escrivães da feytoria tem cada huum seu homem e a mysiricordia tem sete officiaes que servem no ospital e a todos se paguão seus vencimentos pela dita maneira. Montará esta despesa por anno, dozentos vint'oyto mil reis ij^{cs} xxbiiij - rs
- It. Aos padres da Companhia que residem em Cochim se paguam nesta çidade çento e vinte pardaos d'ouro de resto dos myl e quinhentos pardaos d'ouro que são concedidos aos ditos padres em cada huum anno por el Rey Nosso Senhor, porque da demazia são pagos em Guoa no remdimento da ilha de Dyvar de que he feito declaração atras fl.. Monta na dita conthia riiij. c^{to} r - rs
- 80 v It. Aos padres da Companhia do collegio de Guoa, se paguão nesta çidade em cada huum anno mil e noveçentos e quatro pardaos d'ouro e tres quartos, que valem seisçentos oytenta e çinquo mil seisçentos e çincoenta reis per dous mil xerafins da moeda de Goa que lhes // forão alvidrados em satisfação dos presentes que os reys e Senhores mandão a este Estado de que lhes era feito merçe, que alargarão pela dita conthia. Não se faz rezão desta despesa por se não fazer rezão da reçepta do que valem estes presentes como he declarado atras fl. e larguamente pode hir a reçepta pela despesa.

- It. Aos padres da Companhia que residem em Taná fez d'esmola el Rey dom Sebastião que está em gloria de sesenta pardaos de çinquo larins ao pardao em cada huum anno que paga de foro a aldeia Velaxa. Monta por anno xxbij - rs
- It. O dito Senhor fez esmola aos padres da Companhia que residem em Baçaim de setenta e oyto pardaos de çinquo larins em cada huum anno que paga de foro a Pacary Poryy, que fazem xxb. c^{to} - rs
- It. Paguão se mais nesta çidade aos padres da Companhia que residem em Goa noveçentos e dous pardaos d'ouro e quatro quintos em cada huum anno pera cumprimento dos dous mil cruzados da tença que lhes he conçedida por el Rey nosso Senhor, porque da demazia são pagos em Goa no foro da ilha de Chorão. Monta esta despesa iiij^{cs}xxiiij. bij^{cs}xx - rs //
- 81 It. Aos padres da Companhia que residem nesta çidade de Baçaim se paguão em cada huum anno quatroçentos pardaos e doze candis de trigo pera manutenção dos padres deste colegio. Monta esta despesa por anno çento corenta e quatro mil reis c^{to}riiij - rs
- It. Paguão se nesta çidade aos padres da Companhia que residem em Japão çento e corenta pardaos d'ouro em cada huum anno de reste dos mil cruzados que tem pera sua manutenção, porque da demazia são pagos em Malaca como he declarado atras fl. Monta esta despesa l. iiij^{cs} - rs
- Todos estes pagamentos dos padres da Companhia estão quebrados nos foros de çertas aldeas que elles pesuem que estão desmembradas do foral e eles per sy arrecadão os ditos foros.
- It. Aos frades estudantes do convento de São Francisco desta cidade se dá em cada huum anno per provisões dos V. Reys as cousas seguintes – a saber – Huma vaca em cada semana. Dous candis de trigo por mes. E quinze fardos d'arroz gyaçol por anno. E dous fardos d'asuquar e meio candil de çera. E meio candil d'azeite da terra. E seis mãos de manteigua. E quatro corjas de cotonias.
- Que tudo poderá valer quinhentos e corenta pardaos d'ouro que fazem c^{to}lrriiij. iiij^{cs} - rs //
- 81 v It. Dá se lhes mais çincoenta mil reis pera paga da botica que se guasta em cada huum anno com os padres doentes l - rs

- It. Aos padres de São Domingos que residem nesta cidade se dá d'esmola em cada huum anno dous candis de trigo e quatro candis d'arroz e mais vinte pardaos por mes per provisões dos V. Reys. Montará esta despesa por anno dozentos sesenta e dous pardaos d'ouro que fazem lriiij. iij^{cs} xx - rs
- It. He concedido per provisões dos Viso Reys que os padres da Companhia que residem nas terras de Baçaim tenham seis meyrinhos pera as igrejas de sua administração, aos quais se paguão huum pardao d'ouro a cada huum per mes. Monta esta despesa por anno, setenta e dous pardaos d'ouro que fazem xxb. ix^{cs} xx - rs
- It. E pela dita maneira he concedido aos padres de São Francisco dez meyrinhos pera as igrejas de que elles tem a administração. Aos quais se paguão a pardao d'ouro como dito he. Monta esta despesa por anno çento e vinte pardaos d'ouro que fazem riij. ij^{cs} - rs //
- 82 It. Ao tesoureiro das imposições e huum por çento que se arrecadão em Baçaim que tambem serve de provedor das obras da fortificação onde se despence o dito rendimento se paga da fazenda de S. Maj^{de} seu soldo e moradia per provisões do V. Rey Dom Francisco Mascaranhas. Val esta despesa per anno corenta pardaos d'ouro que fazem xiiiij. iij^{cs} - rs
- It. O capitão do baluarte novo que se fez no rio de Taná tem corenta mil reis d'ordenado por anno per provisões dos V. Reys r - rs
- It. Residem neste baluarte nove soldados com huum bombardeiro pera guarda e vegia dele nos nove meses do Verão. E nos tres meses do Inverno residem quatro soldados soamente; paga se lhes seus quarteis ordenarios e mais dous pardaos d'ouro a cada huum per mes em lugar de mesa. Montará esta despesa por anno çento oytenta e oyto mil noveçentos e sesenta reis c^{to} lxxxvij. ix^{cs} lx - rs
- It. Dá se mais huma mão d'azeite por mes pera se alumiar o dito baluarte e dous marinheiros que servem na almadia da passagem, e huum tocheiro. Valerá esta despesa por anno çincoenta e quatro pardaos d'ouro que fazem xix. iij^{cs} r - rs //
- 82 v It. O almoxarife que serve no almazem de Baçaim tem trymta mil reis d'ordenado por anno per provisões dos V. Reys xxx - rs
- It. O escrivão tem dezoyto mil reis d'ordenado tambem per provisões xbij - rs

- It. Ao dito almoxarife he concedido hum homem pera o acompanhar e ajudar a que se paga seu vencimento. Montará esta despesa por anno doze mil reis xij - rs
- It. Tambem lhe he concedido hum parbú⁴⁶ e tres amaes⁴⁷ aos quaes de paguão a pardao por mes. Monta por anno a despesa destes servidores xiiij. iiij^{cs} - rs
- It. Tambem se paga ao dito almoxarife o aluguer das casas em que vive, a quatro pardaos por mes. Monta esta despesa por anno xbij. ij^{cs} lxxx - rs
- It. Há nesta çidade hum esprivão dos feitos da fortaleza a que se paga seu vencimento. Montará esta despesa por anno doze mil reis xij - rs //
- 83 It. A Bras Gomez mestre de guales e galeaças que el Rey nosso Senhor mandou a estas partes se paga em cada hum anno noventa e seis mil⁴⁸ reis d'ordenado dos çento e vinte mil que lhe o dito Senhor concedeo de que se paga no Reino a sua molher vinte quatro mil reis, o qual ordenado se lhe paga oje em dia lrbj - rs
- It. Ao pay dos cristãos das ditas teras se paga seu soldo e vencimento per provisões dos Vise Reys. Montará esta despesa doze mil reis por anno xij - rs
- It. O capitão da fortaleza de Caranjá tem trinta mil reis d'ordenado e vay lançado atras com os tanadares.
- It. Ao tanadar de Taná concedeo o Viso Rey Dom Luis que tivese dous homens por ordenar que servise de ouvidor desta povoação, aos quaes se paguão seus soldos e vencimentos. Montará esta despesa por anno xxiiij - rs
- It. A hum cantor e tangedor dos orguãos que serve no Sé se paga seu soldo e vencimento per provisão dos V. Reys. Montará por anno xij - rs //
- 83 v It. Pera guarda do paso da Sabayna he ordenado hum capitão e quatro soldados com os quaes se despende em cada hum anno quatroçentos e corenta pardaos d'ouro d'ordenado, soldos e mantimentos de suas pessoas e do cavalo do dito capitão, que fazem c^{to} lbiij. iiij^{cs} - rs

⁴⁶ Nome de uma das castas superiores da Índia árica meridional cujos membros se empregam em trabalhos de pena, como amanuenses, escriturários, contadores. Cf. Dalgado, *Glossário...*, sv.

⁴⁷ Condutor de palanquim.

⁴⁸ Palavra repetida.

- It. São ordenados pera a dita guarda estes piães – a saber – oytenta e dous espingardeiros e oytenta frecheiros e oytenta e tres rodeleiros e çinquo nayques. Aos quaes se paguão per esta maneira: os nayques a doze larins por mes os espingardeiros a oyto larins e os mais piães a seis tangas de prata. Montará esta despesa por anno quatro mil quinhentos sesenta e çinquo pardaos d'ouro que fazem j - c^{to} - b^{cs} riiij.iiij^{cs} - rs
Pela ordenança nova que se fez em tempo do governador Fernão Telles como constou da conta de Francisco Laguarto feitor de Baçaim.
- It. Despende se em cada huum anno no ordenado do capitão do baluarte velho de Taná e na ordinaria de huma almadia e no vencimento de quatro soldados que vegião e guardão o dito baluarte e huum condestabre e no mantimento deles, quatroçentos e corenta pardaos d'ouro por provisão dos V. Reys que fazem c^{to} lbiiij. iiiij^{cs} - rs //
- 84 It. Mandão os Viso Reys todos os annos huum letrado ou outra pessoa de confiança a visitar as fortalezas do norte com poderes de vedor da fazenda e andão nas ditas partes servindo Sua Maj^{de} e a menos despesa que faz he a seguinte – a saber – quatro pardaos d'ouro de mantimento pera sua mesa por dia. E o aluguer das casas em que vive a doze pardaos d'ouro por mes. E seis soldados que o acompanhão, a que se paguão seus quartéis. E a despesa que fazem com boys e servidores que os levão por terra e a dita jente e seu fato que ao menos despende çem pardaos d'ouro, e fazendo se conta ao dito respeito soamente. Monta esta despesa por anno b^{cs} xiiij. ij^{cs} r - rs
- E não se faz rezão do ordenado porque se he letrado vence o ordenado que tem nesta çidade no desembargo, nem se faz rezão da merçe, por ser despesa a conta das merçes ordinarias de que vay feita rezão atras fl.
- It. Os ditos vedores da fazenda levão huum escrivão que vence çento e çincoenta mil reis d'ordenado e quinze mil reis d'apousentadarya. Monta esta despesa c^{to} lxb - rs
- It. Aos contratadores d'alfandegua de Baçaim se conçe de per contrato que posão ter seis homens pera o ajudarem nos negocios da dita alfandegua e vegia della, aos quaes se paguão seus soldos e vencimentos do rendimento que se leva em conta ao rendimento e por a conthia // da dita renda entrar per encheo no rendimento de Baçaim

- e dela se fazer esta despesa, se faz aquy rezão dela.
E montará por anno, fazendo conta a mil reis cada huum
por mes lxxij - rs
- It. No forte de Bombaim residem oyto soldados e huum
condestabre, a que se paguão seus soldos e mantimen-
tos. Montará por anno çento e oyto mil reis c^{to} biiij - rs
- It. No forte de Caranjá outros tantos soldados e huum con-
destabre que se paguão pela dita maneira c^{to} biiij - rs
- It. Pera despesas extraordinarias se ha mister ao menos
quatro mil e quinhentos pardaos por se proverem
muytas armadas que andão nas partes do norte do
neçessario e pera outras muytas despesas que fazem na
feytoria que fazem j - c^{to} - iij^{es} l - rs //
- 85 Tenças que se paguão nesta çidade de Baçaim
- It. Aos padres da Companhia que residem em Japão se lhes
paga de tença em cada huum anno quinhentos pardaos
d'ouro no foro do caçabe de Caranjá por outros tantos
que erão concedidos de tença em fatiota a Antonio
Corea de cujos herdeiros ouverão os ditos padres da
Companhia per licença e se lhes paga no dito foro que
entra na copia da reçepta do rendimento das terras de
Baçaim. Monta esta despesa c^{to} lxxx - rs
- It. A Ines Fernandez molher que foy de Francisco de Tovar
he concedido de tença per provisão dos V. Reys quatro-
çentos pardaos em cada huum anno pera sua mantença
e de seu filho João de Tovar com declaração que mor-
rendo ella averá seu filho dozentos pardaos e morrendo
seu filho averá ela dozentos pardaos e vivendo ambos
os ditos quatroçentos pardaos per respeito dos mereçi-
mentos do dito Francico de Tovar. A qual tença se paga
oje em dia. Monta c^{to} xx - rs
- It. A dona Felipa molher que foy d'Alvaro Pinto de Sampayo
he concedido de tença em cada huum anno dozentos
pardaos de quatro larins e meio o pardao. A qual se
conçedeo ao sobredito por casar com ela por ser orfã
enviada do Reino a estas partes, da obrigação del Rey
nosso Senhor e por sua morte se concedeo a ela per
provisões dos V. Reys e se lhe paga oje em dia. Monta
por anno lxxxj - rs //
- 85.v it A dona Maria Perestrela molher que foy de dom Diogo
da Sylveira he concedido de tença em cada huum anno

O orçamento do Estado da Índia de 1588

- quatrocentos oytenta e tres pardaos e huum terço per
provisões dos V. Reys que fazem c^{to} rb - rs
- It. A dona Isabel filha de Estevão Perestrello Dantas capitão
de Caranjá molher que foy de dom João de Sousa he
conçedido de tença çem mil reis per provisão dos V. Reys c^{to} - rs
- It. El Rey nosso Senhor conçedeo a dona Jeronima de Brito
seisçentos pardaos em cada huum anno de tença os
quais ela trespasou em Duarte da Sylveira por casar com
dona Maria sua filha, ao qual se paga per provisão e
licença dos V. Reys. Monta esta despesa por anno ij^{cs} xbj - rs
- It. A dona Joana molher de dom João Lobo he conçedido de
tença em cada huum anno dozentos pardaos d'ouro per
provisões dos V. Reys que se paguão oje em dia. Monta
por anno lxxij - rs
- It. A Gonçalo Homem he conçedido de tença por el Rey
nosso Senhor, dez mil reis em cada huum anno x - rs //
- 86 It. A dona Ines molher que foy de Gomez Eanes de Freytas,
he conçedido de tença em cada huum anno trezentos
pardaos d'ouro per provisões dos V. Reys que se lhe
paga oje em dia. Monta esta despesa c^{to} biij - rs
- It. A dona Margarida de Meneses molher que foy de dom
Manoel de Castro he conçedido per provisões dos V. Reys
dozentos pardaos d'ouro em cada huum anno de tença
que se lhe paga. Monta por anno lxxij - rs
- Despesas da fortaleza d'Açerim**
- It. O capitão tem trezentos mil reis d'ordenado por anno ij^{cs} - rs
- It. O escrivão trinta mil reis xxx - rs //
- 86 v It. O condestabre tem de mantimento em lugar de mesa
dous pardaos d'ouro por mes. Monta por anno biij. bj^{cs} r - rs
Afora seu soldo que vay metido na copia dos soldados
da guarda.
- It. São ordenados corenta e seis soldados em que entra o
dito condestabre pera vegia e guarda da dita fortaleza;
a que se paga dez pardaos d'ouro de quartel a cada
huum, que monta por anno bj^{cs} lxij. iij^{cs} - rs
- It. Pera a mesa dos ditos soldados se dá treze tangas a cada
huum por mes que monta por anno iij^{cs} xxx. b^{cs} lx - rs

- It. São ordenados vinte espingardeiros da tera pera guarda e vegia da dita fortaleza, aos quaes se paguão sete tangas a cada huum por mes. Monta por anno $\overline{c^{to}}$ biiij - rs
- It. São mais ordenados trinta frecheiros que vençem çinquo tangas que he huum pardao por mes a cada huum que fazem $\overline{c^{to}}$ biiij - rs
- It. Ao nayque dos ditos espingardeiros e frecheiros se pagua a dous pardaos d'ouro por mes. Monta por anno \overline{biiij} .bj^{cs} r - rs //
- 87 It. Na dita fortaleza residem estes offiçiaes e servidores – a saber – huum trombete e tres atabaleiros que vençem dous pardaos d'ouro cada huum por mes. E huum barbeiro e sangrador tres pardaos d'ouro E huum lingoa e escrivão da letra da tera dous pardaos d'ouro. E huum maynato huum pardao. E hum ferreiro dous pardaos. E huum carpinteiro seis tangas das que çinquo fazem hum pardao d'ouro. E o boy do capitão huum pardao. E dous tocheiros a meio pardao. E quatro piães do meirinho a pardao. E huum nayque que está na porta da guarda huum pardao. E dous piães que estão na dita porta tres tangas, tudo por mes val esta despesa por anno \overline{lriiij} . biiij^{cs} lx - rs
- It. São mais ordenados dous nayques que vençem dous pardaos d'ouro cada huum por mes. E trinta espingardeiros a sete tangas por mes de prata e setenta piães a pardao d'ouro por mes pera vegia e guarda da dita fortaleza da banda de fora. Monta esta despesa por anno $\overline{iiiij^{cs}}$ j. c^{to} xx - rs
- It. Ao capitão da dita fortaleza se pagua ho mantimento de dous cavalos a çinquo pardaos d'ouro por mes. Monta por anno \overline{xxj} . bj^{cs} - rs
- It. A huum fisycos de tera dezoyto mil reis \overline{xbiiij} - rs //
- 87 v It. Pera despesas extraordinaryas se dá çem pardaos por anno que fazem \overline{xxx} - rs

Despesas de Manorá

- It. O capitão da tenadarya e terras de Manorá tem trezentos mil reis d'ordenado por anno $\overline{iiij^{cs}}$ - rs
- It. O escrivão sesenta mil reis \overline{lx} - rs
- It. O meyrinho vinte mil reis \overline{xx} - rs
- It. Tem quatro piães que vençem a pardao d'ouro cada huum por mes. Monta por anno \overline{xbij} . ij^{cs} lxxx - rs

- It. Residem na dita tenadarya trinta soldados pera guarda dela aos quaes se paguão seus soldos e vencimentos que montará por anno, a rezão de dez pardaos d'ouro a cada huum de que se he $\overline{\text{iiij}^{\text{cs}} \text{ xxxij}}$ - rs //
- 88 It. Pera mantimento dos ditos soldados em lugar de mesa se dá dous pardaos d'ouro a cada huum por mes. Monta por anno $\overline{\text{ij}^{\text{cs}} \text{ lix. ij}^{\text{cs}}}$ - rs
- It. O capitão do campo vence trinta mil reis de seu ordenado $\overline{\text{xxx}}$ - rs
E asy o mantimento de huum cavalo da tera a tres xerafins por mes. Monta por anno $\overline{\text{x. biiij}^{\text{cs}}}$ - rs
- It. São ordenados pera guarda desta tanadarya dous nayques que vencem dous pardaos d'ouro cada huum por mes. E trinta espingardeiros que vencem sete tangas das que çinquo fazem huum pardao d'ouro. E setenta piães de pardao d'ouro cada huum. Monta esta despesa por anno $\overline{\text{iiij}^{\text{cs}} \text{ j. c}^{\text{to}} \text{ xx}}$ - rs
- It. São mais ordenados estes servidores – a saber – huum trombeta. E tres tabaqueyros⁴⁹. E huum barbeiro. E huum lingoa escrivão da letra da tera. E huum maynato. E huum ferreiro. E huum carpinteiro. E huum boy. E dous tocheiros. E quatro piães. Aos quaes se paguão pela maneira declarada na adição atras de Açerim. Monta por anno $\overline{\text{lxxxij. biiij}^{\text{cs}}}$ - rs
- It. Paguao se os mantimentos de tres cavalos arabyos, a tres pardaos d'ouro pera andarem na guarda da dita tenadarya. Monta por anno $\overline{\text{c}^{\text{to}} \text{ lriiij. iiij}^{\text{cs}}}$ - rs //
- 88 v It. Pera despesas extraordinaryas se dá çento e çincoenta pardaos que fazem $\overline{\text{rb}}$ - rs
- Rende a çidade de Baçaim pera a fazenda de S. Mag^{de} em cada huum anno çento dezanove mil dozentos trinta dous pardaos d'ouro de quatro larins o pardao que fazem çento corenta tres mil e setenta oyto xerafins e duas tangas da moeda do dito Baçaim.
- Vallem as despesas dezaçete contos noveçentos setenta tres mil e corenta reis que fazem corenta nove mil noveçentos vinte sinquo pardaos d'ouro de trezentos sesenta reis o pardao e de quatro larins cada huum, que fazem sincoenta nove mil noveçentos e dez xerafins.

⁴⁹ Desconhecemos o significado.

Restão sesenta nove mil trezentos e seis pardaos d'ouro de quatro larins em cada huum anno, que postos na cidade de Goa fazem setenta nove mil seteçentos e huum xerafins quatro tangas e meia a rezão de quinze por cento de sarrafagem. //

89

A fortaleza de Damão

- It. Esta fortaleza remde em cada huum anno pera a fazenda de S. Maj^{de} corenta e dous mil noveçentos e çincoenta pardaos d'ouro dos foros das aldeas e propriedades que estão aforadas entrando os direytos de alguns cavalos que vem a esta fortaleza $\overline{\text{rij. ix}^{\text{cs}} \text{ l} - \text{p}^{\text{d'ouro}}}$

Despesas

- It. O capitão tem seisçentos mil reis d'ordenado por anno $\overline{\text{lj}^{\text{cs}} - \text{rs}}$
- It. Os Viso Reys lhes conçe de merçe em cada huum anno seteçentos pardaos nos direytos de suas fazendas que fazem $\overline{\text{ij}^{\text{cs}} \text{ x} - \text{rs} //$
- 89 v It. Conçedem mais per suas provisões mil e quynhentos pardaos d'ouro em cada huum anno pera a mesa que devem dar aos soldados que fazem $\overline{\text{b}^{\text{cs}} \text{ r} - \text{rs}}$
- It. Tembem lhes he conçedido pelos ditos V. Reys que posão mandar pagar em cada huum anno mil pardaos de soldos a pessoas de sua obrigação, que fazem $\overline{\text{ij}^{\text{cs}} - \text{rs}}$
- It. Tembem se lhes concede de merçe os direytos de dez cavalos que valem em cada huum anno seisçentos e trinta pardaos d'ouro que fazem $\overline{\text{ij}^{\text{cs}} \text{ xxbj. bii}^{\text{cs}} - \text{rs}}$
- It. O feitor que tambem he almoxarife e juiz d'alfandegua dozentos mil reis $\overline{\text{ij}^{\text{cs}} - \text{rs}}$
- It. Dous escriuães da feytoria çincoenta mil reis cada huum fazem $\overline{\text{c}^{\text{to}} - \text{rs}}$
- It. O ouvydor cem mil reis $\overline{\text{c}^{\text{to}} - \text{rs}}$
- It. O alcaide da çidade dezoyto mil reis $\overline{\text{xbii} - \text{rs} //$
- 90 It. O meyrinho outros dezoyto mil reis $\overline{\text{xbii} - \text{rs}}$
- It. O myrabá que he o alcaide do mar vinte mil reis $\overline{\text{xx} - \text{rs}}$
- It. O sobre rolda da fortaleza dezoyto mil reis $\overline{\text{xbii} - \text{rs}}$
- It. O condestabre trinta e oyto mil noveçentos e vinte reis $\overline{\text{xxx} \text{ bii}^{\text{cs}} \text{ ix}^{\text{cs}} \text{ xx} - \text{rs}}$
- It. O lingoa do capitão vinte mil reis $\overline{\text{xx} - \text{rs}}$

O orçamento do Estado da Índia de 1588

	It.	O lingoa da feytoria doze mil reis	$\overline{\text{xij}}$ - rs
	It.	O mestre da ribeira que serve de patrão trinta mil reis	$\overline{\text{xxx}}$ - rs
	It.	O ferrador vinte mil reis	$\overline{\text{xx}}$ - rs
	It.	O porteiro quinze mil e seisçentos reis de seu vençimento e mantimento	$\overline{\text{xb}}$. bj^{cs} - rs //
90 v	It.	O caçereyro doze mil reis	$\overline{\text{xij}}$ - rs
	It.	Pera se alumyiar o tronquo se dá cada mes huma mão d'azeyte que pode valer o candil a vinte çinquo pardaos d'ouro. Monta por anno	$\overline{\text{b}}$. iiij^{cs} - rs
	It.	O vigayro vint'oyto mil e oyoçentos reis	$\overline{\text{xxbij}}$. biiij^{cs} - rs
	It.	Quatro benefeçiadados vençe cada huum dezaseis mil e oyoçentos reis. Monta	$\overline{\text{lxbij}}$. ij^{cs} - rs
	It.	Dous moços do coro vençe cada huum quatroçentos reis por mes. Monta por anno	$\overline{\text{ix}}$. bj^{cs} - rs
	It.	O tesoureiro seis mil reis	$\overline{\text{bj}}$ - rs
	It.	Aos sobreditos se dá em cada huum anno por dia da Pascoa seisçentos reis pera huma sobrepeliz. Monta	$\overline{\text{iiij}}$. biiij^{cs} - rs
	It.	Pera as ordinarios da saancristia çincoenta e dous mil noveçentos e vinte reis	$\overline{\text{liij}}$. ix^{cs} xx - rs //
91	It.	A sancta mysericordia se dá cada mes treze candiz d'arroz pera as esmolas dos pobres; dez per regimento e tres per provisões dos V. Reys que fazem por anno çento çincoenta e seis candis que podem valer a quatro pardaos d'ouro o candil. Monta	$\overline{\text{ij}^{\text{cs}}$ $\text{xxiiij}}$. bj^{cs} r - rs
	It.	Pera as despesas do ospital se dá em cada huum anno seisçentos e quatro mil e oyoçentos reis	$\overline{\text{bj}^{\text{cs}}$ $\text{iiij}}$. biiij^{cs} - rs
	It.	Ao capitão são ordenados estes servidores – a saber – huum nayque que vençe treze tangas por mes. E quinze piães a pardao. E tres boys d'agoa a pardao e huum boy de sombreyro e dous maynatos e quatro tocheiros a dita rezão. Monta esta despesa por anno	$\overline{\text{lix}}$. iiij^{cs} lx - rs
	It.	D'azeite pera os ditas tochas se dá meia canada a cada huma por dia. Monta por anno tres candis que valem setenta çinquo pardaos d'ouro a vinte çinquo pardaos d'ouro o candil que fazem	$\overline{\text{xx}}$ bij - rs
	t.	O feitor tem estes servidores – a saber – dous nayques que vençem a dous pardaos de tangas por mes. E quinze	

- It. piães a pardao. E tres amães a seis tangas. E dous tocheiros a pardao. Monta por anno lxxx biiij. b^{cs} lx - rs //
- 91 v It. Dá se lhe o azeite pera as ditas tochas a rezão atras. Monta por ano hum candil e meio que val xiiij. b^{cs} - rs
- It. O ouvidor tem çinquo piães que vençem a tres tangas cada hum por mes. Monta por anno x. biiij^{cs} - rs
- It. O meyrinho tem oyto piães. E o alcaide outros tantos que vençem a pardao cada hum por mes. Monta por anno lbij. b^{cs} - rs
- It. O alcaide do mor tem huma gualveta em que guarda e vegia o porto e tras nela dezoyto marinheiros com o mocadão que vençem a padao d'ouro cada hum por mes. Monta por anno dozentos e dezaseis pardaos que fazem lxiiiij. biiij^{cs} - rs
E esto se servirem todo o anno, porquanto no Inverno não tem que guardar.
- It. Dá se lhes mais o arroz e peixe ordinario que pode montar pouco mais ou menos a contya que deixão de vencer no Inverno, pelo que se lhe faz a despesa per meseyo
- It. São obriguados a dita fortaleza doze bombardeiros a que se paguão seus soldos e mantimentos e fazendo se conta a mil e dozentos reis a cada hum, monta por anno c^{to} lxxij. biiij^{cs} - rs //
- 92 It. Ao capitão são ordenados trinta homens da guarda pera o acompanharem a que se paguão seus soldos e mantimentos. E mais seisçentos reis a cada hum por mes. Montará por anno quinhentos setenta e seis mil reis b^{cs} lxxbj - rs
- It. Tem mais corenta homens seus parentes e criados – a saber – trinta criados e dez parentes a que se paguão seus soldos e vencimentos e feito conta a mil reis cada criado por mes e a corenta pardaos de quartel a cada parente, monta por anno biiij^{cs} r - rs
- It. Os Viso Reys conçedem aos ditos capitães mais dez criados per provisões que vençem pela dita maneira. Monta por anno c^{to} xx - rs
- It. Ao feitor he conçedido seis homens pera o acompanharem no negocio da feytorya. E aos escrivães cada hum seu. Aos quaes se paguão pela dita maneira. Monta esta despesa por anno c^{to} b. ij^{cs} - rs //
- 92 v It. Herão ordenados pera defensão da fortaleza e que residem nela quatroçentos homens d'armas alem dos que

tem aldeas e comedias com obriguações de residirem na fortaleza. Os quaes erão pagos per esta maneira no mes de Fevereiro çinquo pardaos cada huum. E no mes de Junho huum quartel de seu vençimento. E nos dez meses que restão do anno dous pardaos a cada huum. Não se usa desta despesa nesta ordem por se asentar ser mais serviço de sua Maj^{de} e boa guarda das terras aver jente ordenada de piães que andasem na guarda dela, na qual se despende em cada huum anno nove mil e quatroçentos oytenta e tres pardaos d'ouero per provisão de que os foreyros tem obrigação de pagarem a metade e a fazenda do dito Senhor outro tanto que são quatro mil seteçentos corenta e huum pardaos e meio d'ouero que fazem

j-c^{to}-bij^{cs}bj.ix^{cs}r-[rs]

It. He ordenado que as pessoas que vivem na dita fortaleza com cavalos arabyos lhes sejam pagos os mantimentos deles a rezão de quatro pardaos a cada cavalo por mes com declaração que não serão pessoas que tenham esta obriguação. E per esta via se concede ao capitão seis cavalos. E ao feitor dous. E aos escrivães da feytoria cada huum seu. E ao ouvydor huum. Aos quaes se paguão o dito mantimento que monta por anno

c^{to} lbiiij. iiij^{cs} - rs

It. Pera as despesas extraordinárias se avera mister tres mil e quinhentos pardaos antes mais que menos, que fazem

j - c^{to} - l - rs //

93 Despesas que se fazem na tenadarya de Sangens

It. O capitão da fortaleza de Sangens çem mil reis d'ordenado por anno

c^{to} - rs

It. O escrivão vinte mil reis

xx - rs

It. O meyrinho dezoyto mil reis

xbiiij - rs

It. O lingoa seisçentos reis de mantimento por mes que monta por anno

bij. ij^{cs} - rs

It. O dito meyrinho tem quatro piães que vençem a pardao por mes. Monta por anno

xiiij. iiij^{cs} - rs

It. Ao dito capitão são concedidos seis homens per regimento pera o acompanharem e guardarem a dita fortaleza e o V. Rey dom Francisco concedeo mais seis per provisão. Aos quaes se paguão seus soldos e vencimentos que montará por anno

c^{to} riiij - rs //

93 v It. Tem o dito capitão estes servidores – a saber – huum nayque que vençe doze tangas por mes e dez piães a

- quatro tangas e huum tocheiro e huum boy a pardao. _____
Monta esta despesa por anno lix. r - rs
- It. Dá se lhe meia canada d'azeite por dia pera a dita tocha
que faz por anno quinze mãos que val lbij. c^{to} - rs
- It. Dá se mais ao capitão o mantimento de huum cavalo a
quatro pardaos por mes. Monta por anno xbij. ij^{cs} lxxx - rs
- It. Ao cura que serve na igreja desta fortaleza se dá quinze
mil reis de seu ordenado e ordinarias xb - rs
- Despesas que se fazem com a tenadaria de Tarapor
- It. O capitão tem çem mil reis d'ordenado por anno c^{to} - rs //
- 94 It. O escrivão vinte mil reis xx- rs
- It. O meyrinho dezoyto mil reis xbij - rs
- It. Quatro piães do dito meyrinho vençem a pardao cada
huum por mes. Monta por anno xiiij. iij^{cs} - rs
- It. O lingoa do capitão vençe seisçentos reis por mes.
Monta por anno bij. ij^{cs} - rs
- It. He conçedido ao dito capitão seis homens pera o acom-
panharem, a que se paguão seus soldos e vencimentos
que montará por anno setenta e dous mil reis a mil reis
cada huum por mes lxxij - rs
- It. Tem mais estes servidores - a saber - huum nayque. E dez
piães. E huum boy de sombreiro. E huum tocheiro. E o
mantimento de huum cavalo arabio se o tiver. E vençem
estes servidores como os atras. Monta esta despesa por
anno lix. r - rs //
- 94 v It. Dá se lhe meya canada d'azeite por dia pera a dita tocha.
Monta por anno quinze mãos d'azeite que val lbij c^{to} - rs
- It. Aos padres de São Domingos que residem nesta tena-
daria se dá em cada mes de ordinaria dezaseis pardaos.
Monta por anno lbij. bj^{cs} - rs
- It. Huum meyrinho dos cristãos vençe a pardao por mes.
Monta por anno iij bj^{cs} - rs
- It. Dá se lhes mais quatro candis de trigo e oyto d'arroz
em cada huum anno, tudo per provisões dos V. Reys.
Montará esta despesa por anno xxiiij. iij^{cs} lxxx - rs
- It. Ao capitão se dá o mantimento de huum cavalo a quatro
pardaos d'ouro por mes. Monta por anno xbij. ij^{cs} lxxx - rs //

95	Despesas que se fazem na tenadarya de Maim	
	It. O capitão tem çem mil reis d'ordenado por anno	c ^{to} - rs
	It. O escrivão vinte mil reis	xx - rs
	It. O meyrinho dezoyto mil reis	xbiij - rs
	It. Quatro piães do meyrinho vençem a pardao cada huum por mes. Monta por anno	xiiiij. iiij ^{cs} - rs
	It. O lingoa do capitão vençe seisçentos reis por mes. Monta por anno	bij. ij ^{cs} - rs
	It. São conçedidos ao dito capitão seis soldados pera o acompanharem aos quaes se paguão seus soldos e vençimentos. Montará esta despesa por anno.....	lxxij - rs
	It. Tem o dito capitão outros tantos servidores como os atras e vençem pela dita maneira. Monta por anno	lix. r - rs //
95 v	It. Tem outro tanto azeite que val	biij. c ^{to} - rs
	It. Pera os padres de São Domingos que residem nesta tenadarya se dá dezaseis pardaos por mes de ordinaria. Monta por anno	lbij. bj ^{cs} - rs
	It. Dá se lhes mais dous candis de trigo e quatro candis d'arroz por anno tudo per provisão dos V. Reys. Monta esta despesa por anno trinta e quatro pardaos d'ouro que fazem	xij. ij ^{cs} r - rs
	It. Huum meyrinho dos cristãos vençe a pardao por mes per provisão. Monta por anno	iiiij. bj ^{cs} - rs
	It. Se dá ao capitão o mantimento de huum cavallo a rezão de quatro pardaos d'ouro por mes. Monta por anno	xbij. ij ^{cs} lxxx - rs
	It. O capitão do campo das terras de Damão tem sesenta mil reis d'ordenado	lx - rs
96	It. Pera as obras da fortificação de Damão se dá em cada huum anno oyto mil pardaos d'ouro enquanto durarem. E esto alem do que // rende a huum por çento e as imposições dos mantimentos que estão applicados a dita obra. Monta por anno	ij - c ^{tos} - biij ^{cs} lxxx - rs
	It. Aos çinquo homens que servem na mysericordia e ospital se paguão seus soldos e vencimentos – a saber – o enffermeiro, escrivão, solliçitador, o porteiro e o campaynheiro per provisão dos V. Reys. Montará por anno	lxxij - rs

- It. Residem na dita fortaleza quatro trombetas portuguesas a que se paguão quinze pardaos a cada huum de quartel per provisão dos V. Reys. Monta por anno lxxxvj. iiij^{cs} - rs
- It. Aos capitães da fortaleza de Danú se paguão çem mil reis d'ordenado em cada huum anno per provisão dos V. Reys c^{to} - rs
- It. Tem oyto homens pera o acompanharem aos quaes se paguão seus soldos e vencimentos, a mil reis cada huum por mes que montará por anno lrbj - rs //
- 96 v It. Pagua-se ao dito capitão o mantimento de dous cavalos a quatro pardaos a cada huum por mes. Monta por anno xxbijj. biiij^{cs} - rs
- It. Tem o dito capitão de Danú estes servidores - a saber - hum tocheiro que vence a pardao e meio com seu azeite por mes. E huum boy que vence huum pardao d'ouro. E dous nayques que vence a dous pardaos d'ouro cada huum. Monta por anno xxbij - rs
- It. São ordenados vinta çinquo espingardeiros da terra pera guarda desta fortaleza que vence cada huum a sete tangas por mes. Monta por anno c^{to} xxbj - rs
- It. São mais ordenados dez piães que vençem a pardao por mes. Monta por anno xxxbj - rs
- It. Aos padres de São Domingos que residem na fortaleza e çidade de Damão se dá em cada huum anno doze candis d'arroz e seis de trigo. E cada mes quinze pardaos pera sua mantença per provisões dos Viso Reys. Monta esta despesa por anno lxxbij. ij^{cs} lxxx [rs]//
- 97 It. O capitão do campo das ditas terras de Damão tem per provisão, dous piães e dous nafares e huma tocha com seu azeite. Montará por anno xxbj. ij^{cs} lxxx - rs
- It. O contratador d'alfandegua do dito Damão tem per contrato que se lhe paguem dous soldados o que vençerem de soldo e mantimento por anno. Monta xxiiij - rs
- It. A mysericordia se paga em cada huum anno quinhentos pardaos de soldos que se dão d'esmola a dita casa per provisões dos V. Reys que fazem c^{to} l - rs
- It. Aos padres da Companhia que residem nesta fortaleza e çidade de Damão he conçedido per provisões dos V. Reys que se dê a cada padre duas tangas por dia. Montará esta despesa por anno ij^{cs} lrbijj - rs //

Mais e menos segundo a copia dos padres que residirem.
E esta despesa se fez pelo que constou das contas dos
feitores desta fortaleza.

- 97 v It. Ao meyrinho dos cristãos que serve aos ditos padres
da Companhia se paga hum pardao d'ouro por mes.
Monta por anno $\overline{\text{iiij. iij}^{\text{cs}} \text{xx} - \text{rs}}$
- It. Aos oyto veigas das tranqueiras e baluartes desta forta-
leza de Damão se paga quatro pardaos a cada hum
por mes per ordenança dos capitães da dita fortaleza.
Monta por anno $\overline{\text{c}^{\text{to}} \text{xb. ij}^{\text{cs}} - \text{rs}}$
- Rende esta fortaleza de Damão pera a fazenda de Sua
Mag^{de} em cada hum anno corenta dous mil noveçentos
syncoenta pardaos d'ouro de quatro larins o pardao que
fazem sincoenta hum mil quinhentos corenta xerafins $\overline{\text{rij. ix}^{\text{cs}} \text{I}^{\text{ta}} \text{p}^{\text{daos}} \text{d}^{\text{o}}}$
- Valem as despesas trezentos contos noveçentos noventa
oyto mil seteçentos oytenta reis que fazem trinta oyto
mil oytoçentos oytenta e çinco pardaos d'ouro e meio
de quatro larins $\overline{\text{xxxviiij. biiij}^{\text{cs}} \text{lxxxv} \text{1/2}}$
que fazem corenta seis mil seisçentos sesenta dous
xerafins.
- Restão quatro mil e sesenta sinquo pardaos d'ouro de
quatro larins que postos na çidade de Goa fazem quatro
mil seisçentos setenta quatro xerafins a razão de quinze
por çento de sarraffagem //

98

A fortaleza de Dyo

Esta fortaleza de Dyo rende em cada hum ano pera a
fazenda de S. Mag^{de} çento e tres mil pardaos de sinquo
larins o pardao $\overline{\text{c}^{\text{to}} \text{ijj} \text{p}^{\text{daos}} \text{de} \text{l}^{\text{es}}}$
– a saber – cem pardaos de larins a alfandegua e ora esta
arrendada em çento e hum mil pardaos por anno. E os
tres mil pardaos de larins que rende o percalso de tesou-
reiro que se arrecada pera os dito Senhor.⁵⁰

Despesas

- Iteem O capitão tem seisçentos mil reis d'ordenado por anno $\overline{\text{bj}^{\text{cs}} - \text{rs}}$
- It. He ordenado que se dê ao dito capitão mil pardaos em
cada hum anno pera a mesa que ha de dar aos soldados
que fazem $\overline{\text{iiij}^{\text{cs}} - \text{rs}} //$

⁵⁰ Alguns dos números estavam indicados em algarismos. Na margem esquerda com letra diferente está escrito: 100000, 30000 percalços afora o meio por cento pera as obras.

- 98 v It. Concede se mais ao dito capitão de merçe em cada huum anno seteçentos pardaos d'ouro nos direitos de suas fazendas per provisões dos Viso Reys que fazem $\overline{ij^{cs} lij}$ - rs
- It. Conçedem os Viso Reys mais ao dito capitão que posa pagar em cada huum anno mil pardaos de soldos que fazem $\overline{ij^{cs}}$ - rs
- It. O feytor que ha de servir tambem de almoxarife tem çem mil reis d'ordenado $\overline{c^{to}}$ - rs
- It. E dous escrivães da feytoria tem cada huum çincoenta mil reis d'ordenado que fazem $\overline{c^{to}}$ - rs
- It. O ouvidor tem çem mil reis $\overline{c^{to}}$ - rs
- It. O sobrerolda vinte çinquo mil reis \overline{xxb} - rs
- It. O capitão do baluarte do mar da dita fortaleza tem çem mil reis $\overline{c^{to}}$ //
- 99 It. O meyrinho da fortaleza dezoyto mil reis \overline{xbij} - rs
- It. O meyrinho da çidade tem outro tanto \overline{xbij} - rs
- It. O condestabre tem trinta e oyto mil noveçentos e vinte reis \overline{xxxbij} . $ix^{cs} xx$ - rs
- It. O mestre das obras tem trinta e sete mil e dozentos reis de que se não faz rezão pelo não aver nem ser ora necessaro e quando se lhe paga he do rendimento do meio por çento.
- It. O carcereiro vençe seu soldo e mantimento e mais trezentos reis por mes. Montará esta despesa por anno quinze mil e seisçentos reis \overline{xb} . bj^{cs} - rs
- It. O alcaide do mar e mirabá tem trinta mil reis d'ordenado \overline{xxx} - rs
- It. O porteiro d'alfandegua tem vinte mil reis \overline{xx} - rs
- It. O escrivão do mandovim dos mantimentos tem corenta mil reis \overline{r} - rs //
- 99 v It. O vigayro tem trinta e dous mil reis d'ordenado \overline{xxxij} - rs
- It. Quatro benefeçiadados vençe cada huum vinte e dous mil e dozentos reis d'ordenado. Monta por anno $\overline{lxxxbij}$. bij^{cs} - rs
- It. Dous moços de coro vençe cada huum seisçentos reis por mes. Monta por anno \overline{xiiij} . $iiij^{cs}$ - rs

O orçamento do Estado da Índia de 1588

- It. O tesoureiro da igreja tem treze mil e dozentos reis $\overline{\text{xiiij}}$. ij^{cs} - rs
- It. Pera sobrepelizes se dá a cada huum dos ditos padres e ministros seisçentos reis por anno por dia da Pascoa. Monta $\overline{\text{iiij}}$. bii^{cs} - rs
- It. Pera ordinarias e despesas de igreja se dá em cada huum anno sesenta e sete mil e oytocentos reis $\overline{\text{lxvij}}$. bii^{cs} - rs
- It. A casa da Sancta Mysericordia se dava em cada huum anno setenta mil reis pera as esmolos dos pobres. Agora se lhe dá per provisões dos V. Reys catorze candis d'arroz por mes que val a çinquo pardaos o candil. Monta $\overline{\text{iiij}}$. ij. iij^{cs} - rs //
- 100 It. Pera despesas do ospital se dá em cada huum anno noveçentos mil reis pelo regimento e por a valia das cousas hirem em creçimento se despenderá quatro mil pardaos que fazem j - c^{to} - $\overline{\text{ij}}$ ^{cs} - rs
- Despesas de nayques, piães e servidores da tera
- It. O capitão tem estes servidores – a saber – huum nayque que vençe tres pardaos por mes. E quinze piães a pardao. E huum boy de sombreiro. E dous maynatos. E dous aguadeyros. E quatro tocheiros que vençem a dita rezão de pardao por mes. Monta por anno $\overline{\text{lrbij}}$. ij^{cs} - rs
- It. Dá se lhe azeite pera as ditas tochas a meia canada a cada huma por dia. Monta por anno tres candis que valem sesenta pardaos d'ouro a vinte pardaos d'ouro o candil que fazem $\overline{\text{xxj}}$. bj^{cs} - rs
- It. O lingoa do capitão tem vinte mil reis $\overline{\text{xx}}$ - rs
- It. O feytor tem estes servidores – a saber – huum nayque e seis piães. E huum maynato. E huum aguadeyro. E huum boy de sombreiro. E huum tocheiro que vençem pela dita maneira. Monta por anno $\overline{\text{rbj}}$. bii^{cs} - rs //
- 100 v It. Dá se lhe quinze mãos d'azeite por anno pera a dita tocha a meia canada por dia que val $\overline{\text{b}}$. iii^{cs} - rs
- It. Pera o serviço do baluarte do mar he concedido huma almadia com seis marinheiros que vençem a pardao cada huum por mes. E huum tocheiro pera se alumiar, que vençe ao dito respeito. Monta por anno $\overline{\text{xxb}}$. ij^{cs} - rs
- It. Dá se quinze mãos d'azeite por anno pera a dita tocha a meia canada por dia que val $\overline{\text{b}}$. iii^{cs} - rs

- It. O meyrinho da fortaleza tem seis piães e o m[e]yrinho da cidade e do campo tem outros tantos que vençem a pardao por mes. Monta por anno riij. ij^{cs} - rs
- It. Os tres piães do escrivão do almazem vençem a pardao por mes. Monta por anno x. bii^{cs} - rs
- It. O mestre dos carpinteiros vençe a quatro pardaos por mes. Monta por anno xiiij. bii^{cs} - rs //
- 101 It. O Viso Rey Dom Luis ordenou que ouvese huum nayque e dez piães pera a alfandegua em luguar dos que conçe-dia o regimento. Vençe o nayque a tres pardaos por mes. E os piães a pardao. E asy quatro pesadores que vençem a dous pardaos. Monta esta despesa por anno lxbiiij. iii^{cs} - rs
- It. O alcaide do mar e mirabá tem huma manchua de guarda em que tras vinte marinheiros com ho mocadão que serve oyto meses do Verão do anno somente por não ser neçessaryo no Inverno e vençe a pardao cada huum por mes. Monta esta despesa liij. bii^{cs} - rs
- It. O dito mirabá tem seis piães pera o acompanharem que vençem a pardao por mes. Monta por anno xxj. bj^{cs} - rs
- It. Pera guarda e serviço d'alfandegua de Gogualá he conçe-dido huum nayque que vençe a dous pardaos por mes. E oyto piães a pardao. Monta por anno xxxj. bj - rs

Homens que residem nesta fortaleza

- It. Quinze bombardeiros que vençem seus soldos e mantimentos e fazendo conta a mil e dozentos reis a cada huum por mes, monta por anno ij^{cs} xbj - rs //
- 101 v It. A fortaleza tem seis porteiros a que se paguão seus soldos e mantimentos. E mais seisçentos reis a cada huum por mes. Monta por anno c^{to} xb. ij^{cs} - rs
- It. Ao capitão he ordenado que o acompanhem vinte homens e os Viso Reys lhes concedem mais dez da guarda que vençem pela dita maneira. Monta esta des-pesa por anno b^{cs} lxxbj - rs
- It. Ao dito capitão he concedido que tenha corenta homens seus parentes e criados pera o acompanharem e o feitor tem seis homens. E os dous escrivães da feytoria cada huum seu. E o juiz d'allfandega tem quatro. E os dous escrivães d'alfandegua cada huum seu. E o baluarte do mar tem seis homens pera guarda dele que por todos são

- It. sesenta. Aos quaes se paguão seus soldos e vencimentos e fazendo conta a dez pardaos d'ouro de quartel a cada homem e a corenta pardaos d'ouro de quartel a cada parente do capitão que são dez, monta esta despesa por anno $j - c^{to} - \overline{ij}^{cs} \text{ rbj} - rs$
- It. E algumas vezes concedem os Viso Reys ao dito capitão mais dez criados, alem dos concedidos pelo regimento, aos quaes se pagão pela dita maneira e não se faz rezão por ser despesa inçerta. //
- 102 It. São ordenados trezentos e çincoenta homens d'armas que residão nesta fortaleza pera defençãõ e guarda dela entrando os moradores e paguão se per esta maneira - a saber - os dez meses do anno a dous pardaos d'ouro cada huum por mes e no mes de Junho huum quartel a como vençem que he a dez pardaos d'ouro cada huum e no mes de Setembro se paga a cada huum çinco pardaos d'ouro que monta por anno $iiij - c^{tos} - \overline{iiij}^{cs} \text{ x} - rs$
- It. Pera despesas extraordinarias e provimento dos almozars e armada que anda na costa se despenderá doze mil pardaos d'ouro que fazem $iiij - c^{tos} - \overline{iiij}^{cs} \text{ xx} - rs$
- It. Aos vinte marinheiros da manchua da guarda em que anda o mirabá se lhes dá duas medidas d'arroz a cada huum por dia e seu peixe e lenha. Valerá esta despesa por anno $\overline{rbij} \text{. bj}^{cs} - rs$
- It. Aos seis marinheiros que servem na almadia da passagem do baluarte do mar se dá ho mantimento pela dita maneira. Montará esta despesa por anno $\overline{xix} \text{. ijlx} - rs //$
- 102 v It. O Viso Rey dom Antonio ordenou que ouvese na dita fortaleza nove vegias nos muros dela e que se paguasem a dous pardaos d'ouro a cada huum por mes. Monta por anno $\overline{lxxbij} \text{. bij}^{cs} \text{ l} - rs$
- It. Aos padres de São Domingos que residem nesta fortaleza se dá vinte pardaos d'ouro cada mes pera mantença dela per provisões dos Viso Reys. Monta esta despesa por anno $\overline{lxxx} \text{bj. iiij}^{cs} - rs$
- It. Ao ouvydor se conçe de dous homens pera o acompanharem per provisões dos V. Reys aos quaes se paguão seus soldos e vencimentos, a dez pardaos d'ouro de quartel a cada huum, que montará por anno $\overline{xxbij} \text{. biiij}^{cs} - rs //$
- 103 It. A Fernão Gomez Cordovil forão aforadas çinco aldeas que estão na Ilha de Dyo, pera pagar a fazenda de

S. Maj^{de} trezentos pardaos d'ouro em cada huum anno e lhe ficar seiscentos de renda. E por lhe ser posto duvyda pelos feitores por estas aldeas estarem hunidas à renda da Ilha que he ramo da renda d'alfandegua; e pertença a coroa real, se asentou que ouvese em cada huum anno os seisçentos pardaos d'ouro e a renda se arrecadase por parte da fazenda do dito Senhor. A qual conthia lhe paga o feitor em cada huum anno. Monta ij^{cs} xbj - rs

It. A Guovynde, baneane, conçedeo o governador Dom João de Castro quinze mil reis de tença por çerto serviço que fez a fortaleza de Dyo que se paguão oje em dia a seus herdeiros xb - rs

It. O Conde V. Rey dom Luis quando foy visitar esta fortaleza, ordenou que ouvese huum meyrinho n'alfandegua som seis piães e que lhe fosse paguo dez pardaos por mes pera elle e os ditos piães. Val esta despesa por anno xxxbj - rs

It. Ao pay dos cristãos se dá em cada huum anno oytenta pardaos d'ouro per provisões dos V. Reys. Fazem xxbij. iiij^{cs} - rs //

103 v It. Rende esta fortaleza de Dio em cada huum anno çento e tres mil pardaos de larins que fazem çento trinta sete mil trezentos trinta tres xerafins huum terço.⁵¹ c^{to} iij - p^{daos} de l^{es}

Vallem as despesas quinze contos seteçentos trinta nove mil quinhentos e trinta reis que fazem trinta nove mil trezentos corenta oyto pardaos de larins tres larins tres quartos xxx ix. iij^{cs} rbij -
- iij 3/4 l^{es}

Feito conta a trezentos reis por cada pardao xerafim de tres larins tres quartos como corre nesta fortaleza que fazem çincoenta dous mil quatroçentos sesenta sinquo xerafins da dita ley.

Restão sesenta tres mil seisçentos çincoenta huum pardao de larins huum larim tres quartos que sobejam em cada huum anno, que postos na cidade de Guoa fazem noventa huum mil quatroçentos noventa oyto xerafins e meio //

104

A fortaleza d'Ormuz

Esta fortaleza d'Ormuz rende em cada huum anno pera a fazenda de S. Maj^{de} çento oytenta mil pardaos xerafins,

⁵¹ «que fazem... huum terço», entrelinhado com a mesma letra.

entrando o que rende o huum por çento que ora ja corre a arrecadação pelo feitor de S. Maj^{de} e se despense nas armadas que se fazem na dita fortaleza $\overline{c^{to} \text{ lxxx. p}^{daos}}$

Despesas

- It. O capitão tem seisçentos mil reis d'ordenado por anno $\overline{bj^{cs} - rs}$
- It. Tem mais o dito capitão em cada huum anno seteçentos pardaos de merçe nos direitos de suas fazendas per provisões dos V. Reys que fazem $\overline{ij^{cs} \text{ lij} - rs //}$
- 104 v It. Conçedem mais os Viso Reys que posa o dito capitão pagar em cada huum anno mil pardaos de soldos a pessoas de sua obrigação que fazem $\overline{ijj^{cs} - rs}$
- It. Dá se lhes mais dous mil pardaos de merçe em recompenção da nao em que vão pera esta fortaleza e tornão a vir pera a India pelos guasalhados dela e despesa dos soldados de sua companhia, que vem a montar por anno dozentos mil reis $\overline{ij^{cs} - rs}$
- It. O alcaide mor tem çem mil reis d'ordenado por anno $\overline{c^{to} - rs}$
- It. O ouvidor tem çem mil reis $\overline{c^{to} - rs}$
- It. O feitor tem çem mil reis $\overline{c^{to} - rs}$
- It. Os dous escrivães da feytoria tem cada huum çincoenta mil reis; fazem $\overline{c^{to} - rs //}$
- 105 It. O almoxarife dos almazens trinta mil reis $\overline{xxx - rs}$
- It. O escrivão do almazem vinte mil reis $\overline{xx - rs}$
- It. O meyrinho da fortaleza tem vinte quatro mil reis $\overline{xxiiij - rs}$
- It. O sobrerolda vinte çinquo mil reis $\overline{xxb - rs}$
- It. O condestabre corenta e seis mil reis $\overline{rbj - rs}$
- It. O mestre da ribeira que tambem serve de patrão tem corenta mil reis $\overline{r - rs}$
- It. O mestre da ferraria vinte sete mil reis $\overline{xxb \text{ ij} - rs}$
- It. O lingoa do ouvydor tem sete mil e dozentos reis $\overline{bij - ij^{cs} - rs //}$
- 105 v It. O armeyro da fortaleza tem sete mil e dozentos reis por anno e trinta maos d'arroz por mes. Monta em tudo $\overline{xij \text{ ix}^{cs} \text{ l} - rs}$
- It. Ao mestre da ribeira he conçedido que tenha huum moço pera o ajudar no trabalho e vence trezentos reis por mes e mais quinze mãos d'arroz. Monta em tudo ... $\overline{bj. \text{ ix}^{cs} - rs}$

- It. Pera o serviço dos almazens he conçedido dous a maes que vençem a trezentos reis e quinze maos d'arroz por mes. Monta em tudo $\overline{\text{xiij}}$. ix^{cs} l - rs
- It. Huum mocadão ⁵² e oyto marinheiros que são ordenados pera a vegia da ribeira e trabalho dela vençem trezentos reis cada huum por mes. E o mocadão do brado. E mais quinze mãos d'arroz. Monta em tudo por anno $\overline{\text{lxx}}$ - rs
- It. O cordoeiro vençe seisçentos reis e trinta mãos d'arroz por mes. Monta por anno $\overline{\text{xiij}}$. ix^{cs} l - rs //
- 106 It. Huum sarralheiro vençe por anno dez mil e oytoçentos reis $\overline{\text{x}}$. biiij^{cs} - rs
- It. O meyrinho da fazenda tem vinte çinquo mil reis $\overline{\text{xxb}}$ - rs
- It. Está hesto em ordenança que aja nesta fortaleza quatroçentos homens d'armas que residão nela – a saber – trinta homens da guarda que acompanhão o capitão. E çincoenta homens seus parentes e criados E oyto homens conçedidos ao feitor. E dous homens ambos dous esprivães da feytoria. E quatro homens ao ouvidor e quatro homens do xabandar. E quinze bombardeiros. E os mais que falltão pera a copia dos quatro çentos homens são soldados e moradores da terra. Aos quaes se paguão seus soldos e vençimentos. E aos da guarda mais seisçentos reis por mes. Montará esta despesa por anno seis contos quatroçentos e oytenta mil reis, fazendo conta a corenta e dous pardaos de quartel aos dez parentes do capitão e a doze pardaos a cada soldado como se pagua bj - c^{tos} - $\overline{\text{iiijcs}}$ lxxx - rs
- It. Alem destes homens se paguão todos os annos nesta fortaleza per mandados dos capitães de dozentos homens pera çima, posto que pasem. //
- 106 v It. O numero dos do regimento per respeitos declarados nos ditos mandados, e despense se na paga dos ditos dozentos homens nove mil e seisçentos pardaos que posto que nas contas se duvidem se levão em conta per suprimento dos V. Reys. E porque esta despesa he em perjuizo da fazenda de S. Maj^{de} e se deve prover de modo que se não faça, se não faz aquy rezão dela. E no (*sic*).
- It. O meyrinho da fortaleza tem oyto piães e o da fazenda tem outros tantos, que vençem trezentos reis por mes e mais quinze mãos d'arroz. Monta por anno $\overline{\text{c}^{\text{to}}}$ x. c^{to} - rs

⁵² Arrais.

O orçamento do Estado da Índia de 1588

	It.	O vigayro da fortaleza tem trinta mil reis d'ordenado por anno	xxx - rs
	It.	Os quatro beneficiados vence cada huum vinte mil reis. Monta	lxxx - rs
	It.	O tesoureiro da igreja tem sete mil e dozentos reis	bij. ij ^{cs} - rs //
107	It.	O tangedor dos orguãos nove mil reis	ix - rs
	It.	Os dous moços do coro vençem a seisçentos reis cada huum por mes. Monta por anno	xiiij. iiij ^{cs} - rs
	It.	Dá se em cada huum anno pera sobepelizes do vigayro e mais ministros da igreja seisçentos reis a cada huum. Monta	iiij. biiij ^{cs} - rs
	It.	Pera as ordinarias da saancristia se dá em cada huum anno sesenta mil reis	lx - rs
	It.	Pelas misas que se dizem pola alma do Infante dom Anrique se dá em cada huum anno tres mil çento e corenta reis	iiij. c ^{to} r - rs
	It.	A casa de Sancta Mysericordia se dá em cada mes çincoenta pardaos pera as esmolas dos pobres. Monta por anno	c ^{to} lxxx - rs //
107 v	It.	Pera as despesas do ospital se dá em cada huum anno dous mil pardaos pelo regimento, e por as cousas terem mais valya se despenderá cada anno tres mil pardaos como constou pelas contas dos feitores d'Ormuz per ordem do provedor e irmãos da Sancta Mysericordia que admynstrão o dito ospital, e por o dito regimento conçeder que se dê o necessaryo alem da dita conthia limytada, que fazem	ix ^{cs} - rs
	It.	Ao Rey d'Ormuz se dá em cada huum anno corenta leques ⁵³ pera sua vestearya que fazem	b ^{cs} lbiiij. c ^{to} r - rs
	It.	O guasil ⁵⁴ d'Ormuz tem em cada huum anno trinta e seis leques que fazem	b ^{cs} ij. iiij ^{cs} xxb - rs
	It.	He concedido por el Rey nosso Senhor ao dito guasil em cada huum anno çinquo leques de merçe nos direitos de sua fazenda que fazem	l xbj. bii ^{cs} - rs

⁵³ Moeda equivalente a 15953 2/43 réis. Cf António Nunes, «Livro dos Pesos da Yndia, assy medidas e mohedas», in *Subsídios Para a historia da India Portugueza* ..., de Rodrigo J. de Lima Felner, Lisboa, 1868, p. 63.

⁵⁴ Governador da cidade.

- It. O lingoa del Rey d'Ormuz tem nove leques por anno que fazem $\overline{c^{to} \text{xxb. b}^{cs} \text{lr} - \text{rs}}$ //
- 108 It. O escrivão portugues que serve n'alfandegua tem seis leques d'ordenado por anno que fazem $\overline{\text{lxixij. bij}^{cs} \text{xxij} - \text{rs}}$
- It. Coje Aladim escrivão mouro que serve n'alfandegua tem çinco leques d'ordenado por anno que fazem $\overline{\text{lxix. bij}^{cs} \text{lxix} - \text{rs}}$
- It. Outro escrivão mouro que se chama Coje Safordim tem d'ordenado por anno quatro leques que fazem $\overline{\text{lb. bij}^{cs} \text{xiiij} - \text{rs}}$
- It. Coje Mamede outro escrivão mouro tem dous leques d'ordenado por anno que fazem $\overline{\text{xxbij. ix}^{cs} \text{bij} - \text{rs}}$
- It. O juiz do peso tem çincoenta mil reis d'ordenado por anno $\overline{\text{l}^{ta} - \text{rs}}$
- It. O lingoa d'alfandegua tem dez mil e quinhentos reis por anno $\overline{\text{x b}^{cs} - \text{rs}}$
- It. O porteiro d'allfandega tem vint'oyto mil e oytocentos reis $\overline{\text{xxbij. bij}^{cs} - \text{rs}}$ //
- 108 v It. Ao xabandor se dá em cada huum anno dous leques pera despesa das terradas⁵⁵ que descarreguão as fazendas das naos e pera os amaes⁵⁶ que servem n'alfandegua $\overline{\text{xxb ij. ix}^{cs} \text{bij} - \text{rs}}$
- It. Dá se em cada huum anno ao guasil d'Ormuz çento e doze leques pera as mocarrayas⁵⁷ que se dão aos senhores e reys comarcões que são tenças que se lhe davão antigamente pera favorecerem a fortaleza, que fazem $\overline{\text{j} - \text{c}^{to} - \overline{\text{b}^{cs} \text{lxij}} \text{bij}^{cs} \text{lrj}}$
- It. Pera despesas extraordinarias se dá quatro mil pardaos que fazem $\overline{\text{j} - \text{c}^{to} - \overline{\text{ij}^{cs}} - \text{rs}}$
- It. Pelo regimento que fez o V. Rey dom Antão de Noronha foy tirado o cargo do recebedor do dinheiro dos direitos d'alfandegua que se chama sacador e sendo capitão d'Ormuz dom Diogo de Meneses ordenou per regimento que o ouvese e foy confirmado pelo conde dom Luis. Vençe d'ordenado por anno quatro leques e vinte azares⁵⁸ que fazem $\overline{\text{l bij. bj}^{cs} \text{lxix} - \text{rs}}$ //

⁵⁵ Pequena e ligeira embarcação asiática, sem pregadura.

⁵⁶ Condutores de palanquins.

⁵⁷ Tributo pago a um rei estrangeiro, especialmente para liberdade de trânsito.

⁵⁸ Equivalente a $132 \frac{22}{43}$ réis.

- //
- rs
- s
- v
- lrij
- s //
- 109 It. A dona Melicia de Lapenha molher que foy de Antonio Teixeira d'Azevedo se pagua em cada hum anno corenta mil reis de tença que lhe foy concedido pelo V. Rey dom Luis d'Atayde r - rs
- It. O mestre das obras que reside na dita fortaleza vence sesemta mil reis d'ordenado lx - rs
- It. O tanoeyro que reside na fortaleza tem oytenta e seis xerafins por anno que fazem xxb. biiij^{cs} - rs
- It. O escrivão do bandel⁵⁹ que era tirado pelo regimento vence trinta mil reis d'ordenado per provisões dos V. Reys xxx - rs
- It. O alferes da bandeira tem trinta e seis mil reis por ordenança dos Viso Reys xxxbj - rs
- It. O sargento tem trinta mil reis por anno xxx - rs //
- 109 v It. Oyto caporaes⁶⁰ e cabos d'esquadra vencem a vinte mil reis cada hum. Monta por anno c^{to} lx - rs
- It. Hum contador portugues que serve n'alfandegua per ordenança dos V. Reys vence d'ordenado por anno cinco leques que fazem lxix. ix^{cs} - rs
- It. Aos padres de Sancto Agostinho que residem nesta fortaleza se dá dozentos e çincoenta xerafins por anno pera sua mantença. E estarão neste convento ao menos quatro padres per provisões des V. Reys. Monta esta despesa por anno lxxb - rs
- It. De muytos annos a esta perta se custuma mandarem os capitães desta fortaleza per comição dos V. Reys hum judeu ou dous por terra a Portugal com novas deste Estado. E indo hum só cad'anno a menos despesa, que faz serão seisçentos pardaos d'ouero que fazem ij^{cs} xbj - rs //
- 110 Faz se rezão desta despesa porque se faz cada anno como se vê das contas dos feitores desta fortaleza
- It. Nesta fortaleza se fazem cad'anno armadas pera o Estryto de Baçorá e cabo de Moçãodão e cabo de Rosalguate e contra os noutaques e pera guarda do bandel e pera o Çinde que mandão os capitães pera guarda das embarcações que vão a dita fortaleza pagar direitos das fazendas

⁵⁹ Porto.

⁶⁰ Posto antigo superior ao cabo-de-esquadra.

- It. que trazem. E está posto per ordenança que as despesas que fizerem seião do huum por çento. E alem do dito regimento de huum por çento se despense da fazenda de S. Maj^{de} çento e dez leques ao menos por anno que fazem çinco mil çento e dezaseis xerafins como constou das contas dos ditos feitores, que valem j - c^{to} b^{cs} xxxiiij. bij^{cs} - rs
- It. De muytos annos a esta parte está na dita fortaleza huum vedor da fazenda que os V. Reys envião da India ou ordenão alguum que reside nela e ao menos que vence d'ordenado he quatroçentos mil reis per provisões iiij^{cs} - rs
- It. He ordenado per regimento que quando estiver nesta fortaleza vedor da fazenda syrva d'escrivão dante elle huum dos escrivães ordenados a feytoria e os V. Reys ordenão que seja outra pesoa. E vence enquanto serve quinhentos xerafins por anno que fazem c^{to} l - rs //
- 110 v It. Ordena o dito regimento que se paguem os alugueres das casas em que pousar o feitor enquanto está na dita fortaleza o dito vedor da fazenda que pousa nas casas da feitoria e paguão se estas casas a rezão de trinta xerafins por mes. Monta por anno c^{to} bij - rs
- It. Rende a fortaleza d'Ormuz em cada huum ano çento oytenta mil xerafins c^{to} lxxx - x^{cs}
- It. Valem as despesas dezasete contos trezentos sesenta oyto mil quinhentos corenta sete reis que fazem çincoenta sete mil oytoçentos noventa çinco zerafins lbij bij^{cs} lrb x^{cs}
- It. Restão çento vinte dous mil çento e çinco xerafins da moeda d'Ormuz que postos em larins na çidade de Goa vallem çento corenta tres mil seteçentos sesenta tres xerafins fazendo conta os xerafins a vinte huum sadis e meio e a vinte huum sadim por cada pardao de quatro larins que vallem de sarrafagem a quinze por çento, e todos sobejão em cada huum anno. //

111

A fortaleza de Moçambique

Esta fortaleza podia render muyto pera a fazenda de S. Maj^{de} nos resgates das fazendas que se fazem em Cuama e em outras partes todos os annos. Aos quaes se aproveitão os capitães. E rende somentre mil e trezentos e sesenta cruzados pouquo mais ou menos per esta maneira – a saber – quatroçentos cruzados da renda dos dizimos e direitos noveçentos e sesenta cruzados

que podem valer çento e vinte bares de cayro e breu
 que rende a costa de Melinde e ilha de Monfia, a oyto
 cruzados o bar⁶¹ j iij^{cs} lx - cruz^{dos}

Despesas

	It.	O capitão tem d'ordenado por anno quatroçentos e dezoyto mil reis com suas regras de milho	iiij ^{cs} xbiij - rs
	It.	O alcaide mor e feitor tem çem mil reis	c ^{to} - rs
	It.	O escrivão da feytoria tem çincoenta mil reis	l ^{ta} - rs //
111 v	It.	O fisico corenta e dous mil reis	rij - rs
	It.	O meyrinho da fortaleza tem vinte e nove mil reis	xxix - rs
	It.	O barbeiro que serve de sururgião tem outro tanto	xxix - rs
	It.	O condestabre trinta e quatro mil reis	xxxiiij - rs
	It.	O mestre dos carpinteiros tem d'ordenado trinta e quatro mil reis e não se faz razão aquy pelo não aver ha muytos annos e se pagar per jornal o trabalho da carpentarya.	
	It.	O ferreiro tem d'ordenado dezanove mil reis	xix - rs
	It.	O calafate tem outro tanto d'ordenado de que se não faz rezão pelo não aver ha muytos annos e se pagar per jornal o trabalho do calafate quando he neçessaryo//	
112	It.	São ordenados dezaseis homens que acompanhão o capitão e o feitor quatro homens e o escrivão da feytoria hum. Aos quaes se paguão seus soldos e vencimentos. Montará por anno	ij ^{cs} lij - rs
	It.	O feitor tem quatro escravos por provisões a que se paguão seus vencimentos, a razão de quynhentos reis por mes. Monta por anno	r biij - rs
	It.	O vigayro tem vinte e nove mil reis	xxix - rs
	It.	Huum capelão tem outro tamto	xxix - rs
	It.	Pera ordinarias da igreja e despesas da saancristia sesenta e hum mil quatroçentos vinte e tres reis	lxj. iij ^{cs} xxiiij - rs
	It.	Pera despesas do ospital são ordenados per regimento quatroçentos mil reis por anno e o conde V. Rey dom	

⁶¹ Ao lado, com letra diferente, está escrito: «fixarão se do resgate desta fortaleza e aquelas partes todos os anos 200000 cruzados e mais».

- Luis ordenou estando nesta fortaleza que se despense oytocentos cruzados pelo orçamento que fez da dita despesa e tantos se dá agora em mais e menos segundo os enfermos que há, que fazem ij^{cs} xx - rs //
- 112 v It. O meyrinho tem quatro piães que vence a quynhentos reis por mes. Monta por anno xxiiij - rs
- It. Todas estas pessoas tem sua rações de milho a rezão de meio fardo por mes pode montar esta despesa çento e sesenta e tres mil e dozentos reis c^{to} lxiiij. ij^{cs} - rs
- It. O mestre das obras tem setenta mil reis d'ordenado e sua regra de milho; não se faz rezão desta despesa por rezão de se fazerem as obras per contrato e não aver mestre que vença ordenado.
- It. Pera despesas extrordinaryas se avera mister quatro mil cruzados que fazem j - c^{to} - bj^{cs} - rs
E esto não envernando nesta fortaleza nao do Reino porque então se faz muyta despesa no conserto e aviamento dela.
- It. Todos os annos se armão duas embarcações que vão a Sofala com o provimento pera a fortaleza e na pagua dos marinheiros delas e aviamento das ditas embarcações se despenderá cada anno quinhentos e çincoenta cruzados que fazem ij^{cs} xx - rs //
- 113 It. Tambem se armão em cada huum anno duas fustas que vão a Cuama com o provimento pera as fortalezas de Cena e Tete; e levão fazendas do capitão pera o resguate que se faz por eles. E levão outros tantos marinheiros e fazem a mesma despesa sem a fazenda de S. Maj^{de} ter nenhum proveyto ij^{cs} xx - rs
- It. Tambem se armão duas embarcações todos os annos que vão a Inhabane e ao Cabo das Correntes ao resguate do marfim que levão outros tantos marinheiros e faz a mesma despesa e core este resguate per tal ordem que o mais do proveyto he do capitão e officiaes, e a fazenda de S. Maj^{de} tem tão pouquo que ficará a despesa pela recepta pelo que se não faz rezão dela.
- It. Aos capitaes desta fortaleza se dá dous mil pardaos pelos Viso Reys asy o ordenarem em satisfação da nao que S. Maj^{de} tem obrigação de lhes dar quando vão emtrar nela e tornão pera a India e vem a montar por anno dozentos mil reis ij^{cs} - rs

It. Pera se fazerem estas despesas todas se averá mister de cabedal a metade do que elas valem empreguado em fazendas porque com elas se fazem as mais das ditas despesas, de que fiz esta lembrança pelo proveyto que nisso recebe a fazenda de S. Maj^{de}.//

113 v Rende esta fortaleza de Moçambique pera a fazenda de S. Maj^{de} em cada huum anno mil trezentos sesenta cruzados j iij^{cs} lx - cruz^{dos}
que fazem mil oyoçentos e treze xerafins.

Val as despesas tres contos oyoçentos oytenta sete mil seisçentos vinte tres reis que fazem nove mil seteçentos dezanove cruzados
que fazem doze mil noveçentos çincoenta oyo xerafins dous terços

Despende mais do que rende oyo mil trezentos çincoenta nove cruzados
que fazem onze mil çento corenta çinquo xerafins e cem reis. //

114

A fortaleza de Sofala

Esta fortaleza não rende ao presente cousa alguma pera a fazenda de S. Maj^{de} e fez as despesas seguintes.

Despesas

It. O capitão tinha d'ordenado quatroçentos e dezoyto mil reis por anno pelo regimento e agora tem çem mil reis somente e serve tambem de feitor c^{to} - rs

It. O escrivão da feytoria çincoenta mil reis l^{ta} - rs

It. O alcaide e guarda da dita fortaleza tem vinte e nove mil reis por anno o qual servirá tambem de meyrinho e pera isso se lhe dá o homem que o dito meyrinho tinha xxix - rs //

114 v It. O condestabre da dita fortaleza tem trinta e oyo mil reis por anno xxxbij - rs

It. São ordenados ao dito capitão dez homens, os quaes não terão outro algum ordenado somente o soldo que tiverem na matricola geral que monta por anno çento e vinte mil reis c^{to} xx - rs

It. Huum homem que he ordenado ao escrivão da feytoria se paga pela dita maneira. Monta por anno doze mil reis xij - rs

	It.	Huum pião ao alcaide e guarda da fortaleza que á de servir de meyrinho tem quatroçentos reis por mes. Monta por anno	iiiij. biiij ^{cs} - rs
	It.	O barbeiro tem por anno vinte nove mil reis	xxix - rs
	It.	Os seis moradores que são ordenados a dita fortaleza vençem o soldo que tem na matricula em seus titolos. Monta por anno sesenta mil reis	l̄x - rs //
115	It.	O vigayro tem trinta e quatro mil reis	xxxiiiij - rs
	It.	Huum capelão vinte e sete mil reis	xxbij - rs
	It.	Pera as despesas da saancristia vinte mil reis	xx - rs
	It.	Tem mais o vigayro dous mil e quatroçentos reis pelas misas que diz pela alma do ifamte Dom Anrique	ij iij ^{cs} - rs
	It.	Se poderão despender em presentes que se dão aos senhores da terra the çento e vinte mil reis	c ^{to} xx - rs
	It.	Pera despesas que se fizerem na dita fortaleza – a saber – no coregimento e cobrimento dela e na ramada, igreja e outras cousas se averá mister, onze ou doze cruzados que fazem	iiiij. biiij ^{cs} - rs
	It.	Averão mais as pesoas da obrigação da dita fortaleza as rações de milho que são ordenadas per regimento; pode importar por anno quatroçentos e oyto cruzados que fazem	c ^{to} lxiiiij. ij ^{cs} - rs //
115 v	It.	Pera despesas extraordinarias se avera mister cad'anno quinhentos mil reis	b ^{cs} - rs
	It.	Vallem as despesas de Soffalla huum conto trezentos catorze mil e dozentos reis que fazem quatro mil trezentos oytenta xerafins e dozentos reis	iiiij. iij ^{cs} lxxx 2/3 x ^{es} //

116

A fortaleza de Sena

Esta fortaleza não tem nhuum rendimento proprio pera a fazenda de S. Maj^{de} e faz as despesas seguintes.

Despesas

Iteem O feitor e alcaide mor da dita fortaleza tem çento e corenta mil reis d'ordenado por anno per provisão do governador Vasco Fernands Homem⁶² c^{to} r - rs

⁶² Capitão-general da África Oriental (1573-75).

O orçamento do Estado da Índia de 1588

- It. Da se mais ao dito feitor çincoenta e quatro mil reis pera soldo e mantimento de çinco escravos, a rezão de noveçentos reis a cada huum por mes liij - rs //
- 116 v It. O escrivão da feytoria tem oytenta mil reis por anno lxxx - rs
- It. Dá se mais ao dito escrivão dous escravos pera seu serviço aos quaes se paguão vinte e huum mil e seisçentos reis por anno, a razão de noveçentos reis a cada huum por mes per provisão do governador Vasco Fernands Homem xxj. bj^{es} - rs
- It. O vigayro da dita fortaleza tem çem mil reis d'ordenado e ordinaryas por anno per provisão do dito governador c^{to} - rs
- It. O condestabre da dita fortaleza tem vinte e quatro mil reis d'ordenado por anno per provisão do dito governador xxiiij - rs
- It. Dous ferradores e dous farazes tem çento noventa e dous mil reis por anno à rezão de dez mil a cada huum por mes c^{to} lrij - rs
- Vallem as despesas desta fortaleza de Sena seisçentos e onze mil e seisçentos reis que fazem dous mil e trinta oyto xerafins dozentos reis ij. xxx biiij 2/3 x^{es} //

Emçerramento da recepta e despesa deste livro

O que rende o Estado			Despesas do Estado	
241 231	que rende Goa a	fl. 34	29 455 – 4 – 07	Goa
00 500	Barçelor	fl. 37	4 099 – 0 – 20	Honor
02 200	Mangalor	fl. 39	7 601 – 0 – 20	Barcelor
53 500	Cochim	fl. 40	5 883 – 3 – 40	Mangalor
13 346	Manar	fl. 52	4 450 – 2 – 40	Cananor
03 000	Ceylão	fl. 55	2 510 – 1 – 40	Cranganor
84 000	Malaqua	fl. 63	29 135 – 1 – 40	Cochim
51 600	Chaul	fl. 74	2 288 – 3 – 20	Coulão
143 078	Baçaim	fl. 88	20 105 – 2 – 20	Manar
51 540	Damão	fl. 97	30 964 – 1 – 01	Ceylão
137 333	Dyo	fl. 103	59 130 – 2 – 20	Malaqua
180 000	Ormuz	fl. 110	11 567 – 1 – 00	Maluquo
01 813	Moçambique	fl. 113	8 354 – 2 – 40	Amboino
37 000	do cobre ⁶³		14 741 – 2 – 40	Chaul
			59 910 – 0 – 00	Baçaim
Soma	963 141 x ^{es}		46 662 – 2 – 30	Damão
	37 000		52 465 – 0 – 30	Dyo
	1 000 141		57 895 – 0 – 00	Ormuz
			12 958 – 3 – 20	Moçambique
			2 038 – 3 – 20	Cena
			862 107 – 4 – 07	

Rendem as fortalezas deste Estado declarados na recepta asyma noveçentos sesenta tres mil çento corenta huum xerafins.

Fazem de despesa todas as fortalezas do Estado em cada hum anno oytoçentos sesenta dous mil çento e oyto xerafins.

Sobejão em cada huum anno çento e huum mil e trinta e tres xerafins que postos na çidade de Goa em larins, a copya que mais rende as fortalezas d'Ormuz, Dyo, Damão, Baçaim e Chaul. Vallem çento e vinte oyto mil e sete xerafins com a sarrafagem como he declarado na folha adiante. E tantos rende mais este Estado do que depende em cada huum anno.

E esto afora o que mais rende nas adiçois decalradas fls. 2-3 deste livro. //

⁶³ Acrescentado com letra diferente.

118

Emçerramento deste livro com a sarrafagem dos larins

Recepta do dinheiro que mais rende as fortalezas abaixo declaradas feitas as despesas

	32	635	1	40	que mais rende Cochim feitas as despesas	fl. 48
	24	869	2	40	que mais rende Malaqua feitas as despesas	fl. 63
	32	322	0	00	que mais rende Chaul feitas as despesas	fl. 74
	79	701	4	30	que mais rende Baçaim feitas as despesas	fl. 88
	04	674	0	00	que mais rende Damão feitas as despesas	fl. 97
	11	498	2	30	que mais rende Dyo feitas as despesas	fl. 103
	143	263	0	00	que mais rende Ormuz feitas as despesas	fl. 110
Soma	412	464	1	20	que sobejam do rendimento destas fortalezas abatidas as despesas que nellas se fazem	

Despesa do que mais se despende nas mais fortalezas da India a que não basta o que rendem, pera soprir as **despesas dellas**

	188	224	4	07	que mais despende Goa do que rende	fl. 34
	04	049	0	00	que despende Honor que não rende nada	fl.35
	07	101	0	00	que mais despende Barçelor do que rende	fl. 37
	03	682	1	20	que mais despense Mangalor que rende	fl. 39
	04	450	2	40	que despende Cananor que não rende nada	fl. 41
	02	510	0	00	que despende Crangamor que não rende nada	fl. 43
	02	228	3	20	que despende Coulão que não rende nada	fl. 50
	06	759	2	20	que mais despende Manor do que rende	fl. 52
	27	964	1	10	que mais despende Ceilão do que rende	fl. 55
	11	567	1	00	que despende Maluquo que não rende nada	fl. 66
	08	354	2	40	que despende Amboyne que não rende nada	fl. 69
	11	145	1	40	que mais despense Moçambique do que rende	fl. 113
	04	380	3	20	que despende Soffalla que não rende nada a	fl. 115
	02	038	3	20	que despense Sena que não rende nada	fl. 116
Soma	284	456	4	17	que mais despendem as ditas fortalezas	

E abatido esta contya do que mais rendem as outras fortalezas asima declaradas fica sobejando em cada huum ano çento vinte oytro mil e sete pardaos, **duas tangas e tres reis. E tantos se podem ajuntar fazendo se neste Estado as despesas declaradas neste livro que se podem escusar muytas dellas. //**

118 v [com letra diferente]

Emçeramento de todo o rendimento do Estado da India e despeza dele o o que resta.

Reseita

Rende o Estado da India em xerafins de trezentos reis o xerafim hum conto e sento he corenta e hum xerafim entando nesta contia trinta e sete mil xerafins em que esta arendada a moeda dos bazaruquos de cobre que mais se ora ajuntou a este rendimento.

Despeza

Fazem de despeza todas as fortalezas deste Estado e o mais que se nele gasta oyoçentos e sesenta e dous mil e çento he oyo xerafins. //

4. ACONTECIMENTOS DE 2003

Seminário Internacional «Iraque e Coreia do Norte: ameaças à paz e segurança globais?»

Instituto do Oriente (ISCSP), 16 de Fevereiro

I Encontro «Literatura e Cultura no Espaço Ibérico»

Departamento de Letras da Universidade da Beira Interior, 11 a 13 de Março

Lançamento das obras *Tradição e Modernidade na (Re)Construção de Angola*, de António Custódio Gonçalves e *O Tráfico de Escravos nos Portos de Moçambique*, de José Capela

Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto, 21 de Março

I Congresso Internacional «Lusofonia, Identidade e Culturas Nacionais»

Instituto Superior de Ciências Educativas, 28 de Março a 5 de Abril

Lançamento da obra *Lusitania Sacra. A Historiografia Religiosa Medieval Hoje: Temas e Problemas*

Centro de Estudos de História Religiosa da Universidade Católica Portuguesa, 10 de Abril.

Lançamento da obra *Gramáticas de Pedra*, de Gabriella Casella

Centro Regional de Artes Tradicionais, 10 de Abril

Conferência-debate «Porto Alegre – A Esperança de uma Nova Democracia»

Pelouro da Cultura da Câmara Municipal de Lisboa, 14 de Abril

Lançamento da obra *Guia de Artesanato da Região Norte*

Centro Regional de Artes Tradicionais, 29 de Abril

Colóquio «75 Anos da Restauração da Província da Ordem Hospitaleira de S. João de Deus, em Portugal»

Ordem Hospitaleira de S. João de Deus, 2 e 3 de Maio

VI Colóquio Internacional Identidades, Poderes e Etnicidades «O Islão na África Subsariana»

Faculdade de Letras e Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto, 8 a 10 de Maio

Exposição «Diálogos de Edificação»

Centro Regional de Artes Tradicionais, 15 de Maio a 6 de Julho

Seminário «Que União na Europa Alargada?»

Instituto de Estudos Estratégicos Internacionais, 9 de Maio

Seminário Aberto «Padre José Joaquim de Sena Freitas: Coordenadas do Pensamento e da Acção»

Centro de Literatura e Cultura Portuguesa e Brasileira da Universidade Católica Portuguesa, 17 de Maio

Recriação de Época «Queluz: O Paço e a Vila – Um Dia na Corte um Dia na Feira 1786»

IPPAR e Palácio Nacional de Queluz, 17 de Maio

Colóquio «Timor-Leste um Ano de Independência: Balanço e Perspectivas»

Instituto do Oriente do ISCSP, 20 de Maio

II Curso Livre de Estudos sobre a Mulher «Falar de Mulheres. História e Historiografia»

Faces de Eva, Centro de Estudos sobre a Mulher da Universidade Nova de Lisboa, 21 a 23 de Maio

Colóquio «O Círculo Hermenêutico entre Fé e Razão»

Faculdade de Ciências Humanas e Faculdade de Teologia da Universidade Católica Portuguesa, 22 de Maio

Seminário Aberto «Constituição e Reconstituição dos Espaços Políticos na África Lusófona»

Centro de Estudos Africanos do ISCTE, 28 de Maio

Exposição «Conhecimento e Definição do Território: Os Engenheiros Militares (Séculos XVII-XIX)

Torre do Tombo, 2 de Junho a 12 de Outubro

Lançamento da obra *Portugal na Era de Quinhentos*, de João Cordeiro Pereira

Câmara Municipal de Cascais, 3 de Junho

Conferência «La Rencontre des Rationalités Juridiques en Afrique» pelo Prof. Jean-Godefroy Bidama

Centro de Estudos sobre África e do Desenvolvimento do ISEG, 5 de Junho

Seminário «UEM e Governança Económica na Europa»

Instituto Nacional de Administração e Instituto de Estudos Europeus da Universidade Católica Portuguesa, 7 de Julho

Fórum Social Português – Oficina sobre Brasileiros em Portugal

Casa do Brasil de Lisboa, 7 a 10 de Junho

Seminário Internacional «O Mundo no Momento de Transição: Considerando Medidas Inovadoras para a Paz através de uma Liderança Responsável e de uma Boa Governação»

Federação Interreligiosa Internacional para a Paz Mundial, 26 de Julho

XXXI Semana Nacional de Migrações «Uma só Família»

Obra Católica Portuguesa de Migrações, 11 a 17 de Agosto

Encontro Nacional de Guineenses na Diáspora

Guineaspora, 20 a 24 de Setembro

Conferência «As Principais Linhas da Nova Política de Apoio ao Desenvolvimento» pelo Dr. Luís de Almeida Sampaio

Fundação Portugal África, 1 de Outubro

Conferência «África – Da Pobreza à Prosperidade» pelo Doutor Greg Mills

Fundação Portugal África, 2 de Outubro

Conferência «Nova Parceria para o Desenvolvimento de África» pelo Doutor Azeredo Lopes

Fundação Portugal África, 2 de Outubro

Ciclo de Conferências «Presenças da Índia»

Centro de História de Além-Mar da Universidade Nova de Lisboa, 7 a 18 de Outubro

Exposição «Presenças da Índia: Itinerantes e Nómadas»

Centro de História de Além-Mar da Universidade Nova de Lisboa, 7 a 18 de Outubro

Exposição «Transformar o Silêncio – Fotografias de Philippe Van Os»

Centro Regional de Artes Tradicionais, 16 de Outubro a 30 de Novembro

Colóquio «Produção e Comércio de Mercadorias Raras»

Fundação Oriente, 7 e 8 de Novembro

Colóquio «As Mulheres na Ciências ao Serviço da Paz e do Desenvolvimento»

Comissão Nacional da Unesco e Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres, 10 de Novembro

Colóquio «A Justiça»

Faculdade de Ciências Humanas e Faculdade de Direito da Universidade Católica Portuguesa, 12 de Novembro

II Colóquio sobre História Social das Elites

Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 13 a 15 de Novembro

Conferência «A Inquisição Portuguesa e a sua Inserção na América Portuguesa. O Caso do Nordeste» pelo Prof. Bruno Feitler

Faculdade de Ciências Sociais de Humanas da Universidade Nova de Lisboa, 17 de Novembro

Seminário Internacional «East Asia at the Dawn of the 21st Century»

Instituto do Oriente do ISCSP, 17 a 20 de Novembro

Seminário «Desafios Nacionais do Envelhecimento Activo»

Direcção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho do Ministério da Segurança Social e do Trabalho, 19 de Novembro

Congresso «A Linguagem Corporal do Amor numa Visão Integral do Homem»

APFN, CENOFA, Famílias de Braga, FOCOLARES, Juntos pela Vida, Associação Mais Família, Associação Médicos Católicos, Mulheres em Acção, Movimento de Schoenstat, Vida Universitária, 28 e 29 de Novembro

NOTÍCIAS DO CEPCEP

DOUTORAMENTO

Doutoramento da Mestre Ana Maria Costa Lopes. Colaboradora do CEPCEP desde 1984, defendeu a tese *Imagens da Mulher nos Periódicos Femininos Portugueses de 1820 a 1890. Percursos da Modernidade*, tendo obtido o grau de Doutor em Língua e Cultura Portuguesas pela Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa, com a classificação de *summa cum laude*. As provas tiveram lugar no dia 5 de Novembro de 2003.

ESTUDOS

«Activa Multimédia» / «Educar Hoje».

Para que estas duas colecções mantenham a sua utilidade, o CEPCEP e a Lexicocultural consideraram necessário proceder à actualização de alguns volumes. Este trabalho iniciou-se em 2003 e estará terminado nos primeiros meses de 2004, prevendo-se a sua publicação em Outubro de 2004.

Cenários do Emprego em Portugal para 2003/2004.

Tratou-se de um estudo sobre a conjuntura do emprego em Portugal e o impacto dos fluxos migratórios, realizado no seguimento de estudos idênticos efectuados para 2001 e 2002. Contou com a colaboração do Instituto de Emprego e Formação Profissional.

Barómetro Mensal do Desemprego/Emprego em Portugal.

Este Barómetro visa diagnosticar oscilações do mercado de emprego e antecipar novos ciclos conjunturais, através da análise mensal do desemprego/emprego na perspectiva dinâmica de «famílias» de activos e inactivos, empregados e desempregados. Este projecto conta com a colaboração do Observatório do Emprego e da Formação Profissional e do Instituto de Emprego e Formação Profissional, e encontra-se em curso até ao final do ano de 2003.

Biografias dos Reis de Portugal.

Embora a História de Portugal não esteja centrada nas figuras da realeza, estas marcaram fortemente o seu tempo, pelo que a análise sistemática de todos os reis poderá contribuir não só para um melhor conhecimento de cada um deles na sua individualidade, como para abrir novas perspectivas para uma compreensão mais cabal e moderna da História de Portugal e da sua articulação com a História da Europa e do mundo. Na sua fase final será uma colecção de 34 volumes, cada um dedicado a seu rei, que será publicada pelo Círculo de Leitores.

Enciclopédia Açoriana.

Pretende ser um repertório o mais completo possível e actualizado de conhecimento e informação sobre os assuntos respeitantes aos Açores. Em 1995, iniciou-se a execução do projecto, que começou a funcionar em pleno no ano de 1996. Esta obra, que vem sendo realizada em colaboração com a Direcção Regional da Cultura da Região Autónoma dos Açores, será publicada na Internet. Já foram entregues àquela Direcção Regional as entradas referentes às letras A, B e C para publicação, prosseguindo os trabalhos relativos às letras seguintes.

Estudo sobre o Mercado Imobiliário na Área Metropolitana de Lisboa.

O sector do imobiliário, sendo um dos principais vectores da economia com impactes determinantes na vida social, constitui uma das áreas mais visíveis de mudanças paradigmáticas. Após um ciclo económico mais vantajoso para o sector, actualmente a sobreposição da oferta à procura obriga a novos paradigmas de serviço ao mercado. Este estudo visa, pois, fazer o levantamento das necessidades e aspirações da população da área metropolitana de Lisboa de modo que os produtos imobiliários possam ir ao encontro de cada um dos seus públicos alvo. Este projecto está a ser executado com a colaboração da Câmara Municipal de Lisboa e da EPUL.

Inventário da Documentação Arquivística sobre Timor.

Este projecto, que se encontra na sua fase final, visou, em primeiro lugar, a classificação e preservação dos documentos ainda existentes em Timor e o lançamento das bases do Arquivo Nacional de Timor. Por outro lado efectuou-se um levantamento sistematizado de toda a documentação existente em diversos Arquivos e Bibliotecas de Lisboa, Goa, Macau, Holanda e, em menor número, no Museu Britânico, Biblioteca Nacional de Paris, Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro e Arquivos do Vaticano, incluindo ainda trabalhos de reprodução de documentos e de elaboração de catálogos/listagens. Este estudo só foi possível com a colaboração do Gabinete do Comissário para a Transição de Timor Leste e, após a sua extinção, do IPAD.

O Papel de Portugal na Transição de Timor.

Pretendeu-se com este projecto determinar, tão rigorosamente quanto possível, o envolvimento de Portugal no processo de transição para a independência de Timor. A intervenção e o comprometimento de Portugal em tal processo traduziu-se a vários níveis que importa realçar, como forma, até, de ver reabilitadas certas opções menos acertadas que haviam sido tomadas em momento de conturbação nacional. Este projecto encontra-se na sua fase final tendo sido realizado com colaboração com o Gabinete do Comissário para a Transição de Timor Leste.

PUBLICAÇÕES

COLECÇÃO «ESTUDOS E DOCUMENTOS»

8 – *Breve História dos Ismaelitas. Tradições de uma Comunidade Muçulmana*, Farhad Daftary, Paulo Pinto (trad.), no prelo.

9 – *D. Frei Alexandre de Gouveia, Bispo de Pequim (1751-1808)*, António Graça de Abreu, no prelo

10 – *D. João III e o Formação do Brasil*, vários autores, no prelo.

EXTRA COLECÇÃO

D. João III e o Império. Actas do Congresso Internacional comemorativo do seu nascimento, CEPCEP/CHAM, no prelo.

OBRAS PUBLICADAS POR OUTRAS ENTIDADES, RESULTANTES DE ESTUDOS ELABORADOS NO CEPCEP

Avaliação do Impacto da Estratégia Europeia para o Emprego em Portugal. Estudo econométrico com aferição qualitativa, Lisboa, Departamento de Estudos, Prospectiva e Planeamento/MSST, 2003. Coordenação: Roberto Carneiro.

Atitudes e valores perante a imigração, Lisboa, Observatório da Imigração/ACIME, 2003. Autores: Mário F. Lages, Verónica Policarpo.

O e-Learning em Portugal, Lisboa, INOFOR, 2003. Autores: António Augusto Fernandes, Artur Viana Fernandes, Carla Ganito, Lourenço Xavier de Carvalho, Roberto Carneiro.