

DA ALFABETIZAÇÃO À CONSCIÊNCIA PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA

José Pires – 19 de Julho de 2005

Houve um tempo em que o meu avô quase foi menino e, mesmo sem ter ido à escola, foi feliz no campo. Desenhou as letras do seu nome, com uma vara de oliveira, na terra molhada e aprendeu a contar, tendo como material concretizador as ovelhas do rebanho que o seu pai guardava.

Descobriu o agradável amargo das azedas, aprendeu a evitar as urtigas e construiu flautas de cana.

Outros houve que escrevendo no quadro negro trezentas vezes a palavra errada no ditado, tiveram o pau de giz por companheiro e o apagador como remissão.

Sentiram o peso da régua nas mãos geladas, ouviram o silvar do ponteiro antes de acertar nas orelhas com frieiras e calcaram as agulhas afiadas da escova do chão, martirizando os joelhos, sempre que lhes faltou a memória.

Sobreviveram ao puxão de orelhas, à bofetada de mão cheia, só porque olharam para trás ou deixaram escapar uma gargalhada.

Foram humilhados pela exposição à janela com orelhas de burro, quando falharam um de mil cento e onze problemas do caderno infundável.

Repetiram as linhas de caminho de ferro, as estações e os apeadeiros, os rios e os afluentes, as cordilheiras e as serras.

Cantaram em coro todas as tabuadas, desejando fugir à fila dos burros.

Contudo, e apesar da escola, foram felizes quando, como o meu avô, descobriram as rotações no jogo do pião, a precisão jogando ao espeta, a pontaria lançando a bilharda, a estratégia com o berlinde-abafador, a velocidade e o equilíbrio correndo com o arco e a aventura nos carrinhos de rolamentos pelas ruas abaixo. Tudo materiais que a escola nunca aproveitou – a fantasia.

A fantasia é uma arte e um engenho que a todos, em algum momento das nossas vidas, nos presenteou. Uns tivemos o privilegio de a potenciar ou não na escola, outros nem isso.

Fui criança e vivi, sem saber, esse tempo com a profundidade dos mares e a arte dos poetas ou dos pintores. “O que conta não é o que o artista faz, mas sim aquilo que ele é” – disse Picasso.

As minhas memórias registam uma milésima parte das cores e das imagens que algures povoaram as minhas fantasias.

Lembro-me das florestas e dos jardins que imaginei no pequeno quintal da minha avó.

Lembro-me das flores de muitas cores e feitios que nasciam por entre as ervas daninhas do bosque, ao fundo do bairro.

Lembro-me da água, da terra e da lama que me ajudaram a inventar rios e barragens e dos pedaços de telha velha que me ajudaram a desenhar estradas no cimento.

Lembro-me das formigas que povoaram os trilhos dos meus exércitos e dos caules ocos das azedas como instrumentos das minhas orquestras.

Recordo quase tudo e quase todos os que habitaram, comigo, em cumplicidade, essas vivências, porque afinal “tudo se transforma, até mesmo a pedra”, como dizia Monet.

Ser criança é ser simples, quase puro, límpido e, como a oliveira, simbolizar a paz ou então, pelo menos, a luz do farol de azeite numa candeia.

Cresci rodeado de talentos e valentias, movimenteimei-me em espiral, rodopiando e reinventando menos marés que marinheiros, esperando sempre poder reviver aqueles tempos e os seus encantos, nem que fosse por uma noite de sono ou uma manhã de sonho.

Algumas vezes, jogando o espeta na terra húmida dos primeiros dias de Outono, ocupávamos, na junção dos traços conseguidos no acerto do gesto, imaginários territórios e apropriávamo-nos dos imaginários mapas dos mundos que pertenciam aos outros companheiros. Outras vezes era o desafio dos berlindes, jogados entre buracos, como se fossem portas dos mais fantasiosos esconderijos, medindo em palmos infantis, mas rigorosos, as distâncias que nos aproximavam ou afastavam da conquista.

Esféricas conquistas, aquelas!

Disputadas em golpes de dedo, mais ou menos certos, e discutidas em animadas filosofias da intenção e da estratégia. Os grandes berlindes, raiados de muitas cores, chamados por nós de abafadores, sobrepunham-se à frágil estrutura dos berlindes e representavam, em cada vitória, a conquista das esferas dos vencidos, como se Fröebel tivesse sido o inventor daquele jogo e entre nós houvesse a compreensão efectiva do que representava o gesto de ganhar com o grande abafador os pequenos berlindes: a unidade na pluralidade e a pluralidade na unidade.

Sáimos desses jogos mais crescidos, satisfeitos por jogar mais que por ganhar ou por perder, porque haveria sempre uma nova oportunidade de desforra, já que ninguém joga ao berlinde sozinho. Quem tem os bolsos

cheios das vitórias só é feliz na rua quando satisfaz, nos novos desafios, as contas dos berlines que tem em casa, reencontrando, assim a unidade.

Vivemos a desejar tornar-nos sábios interlocutores do infinito, mágicos e inventores de mil e uma forma de voltar a ser, infantilmente, artistas e, nessa arte, fantasiar a felicidade, lembrando também bonecas e bolas de trapo, piões, automóveis de arame e cortiça, embalados por simpatias e geradores de saudáveis invejas.

Vivemos desejando voltar a brincar aos polícias e aos ladrões, aos merceeiros e aos clientes, aos médicos e aos doentes, mas afinal só brincamos aos governos, sabendo que *“A arte é bem maior que os governos”* como gritou Isadora Duncan depois de censurada a sua dança.

É, nestes momentos de nostalgia ou de sentimento de culpa, por termos escondido a infância no mais recatado canto da última gaveta, que retomamos, por instantes, a busca da imaginação perdida (a outra metade da laranja) e fazemos de conta que nos cheira às iguarias que fumegavam das panelas das nossas pequenas namoradas, onde, à mistura, se cozinhava relva, pétalas de flor e rosmaninho!

Uns pudemos escrevê-las e lê-las a outros. Outros não e ficaram só pelas memórias, cuja passagem só pode ser feita oralmente, como quem descreve, enquanto objectos, uma bota, uma flor, uma faca ou um livro.

A bota, a flor, a faca e o livro. O que é que quatro objectos, tão diferentes, poderão ter a ver com a defesa do convívio pedagogicamente criativo e imprescindível entre educação, arte, tecnologia e cidadania, para a promoção do fim do analfabetismo?

Aparentemente nada. Mas já Hume dizia que o que nos é dado primeiramente observar na relação com as coisas é a aparência. Quando a combinamos com a consciência, designamo-la por percepção.

Por isso toda a aparência potencia uma multiplicidade de percepções que ocorrem separada e singularmente na mente, porque existe em nós a faculdade activa que opera a síntese desta multiplicidade.

E esta faculdade tem um nome: imaginação.

Imagem, pois, que nem tudo o que parece é e admitam, pelo menos aparentemente, que possa haver relação entre a bota a flor, a faca e o livro com o convívio que anteriormente se defende.

Está hoje muito enraizada, no universo educativo, a convicção de que um qualquer processo, para ser educacional, deve levar ao domínio e compreensão dos conteúdos considerados valiosos, promovendo o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo. Tal convicção coloca o processo educacional perante aquilo que podem ser as suas maiores dificuldades e, por isso, os seus maiores desafios:

- De que modo podem os indivíduos vir a adquirir o domínio de certos conteúdos considerados aparentemente valiosos e, simultaneamente, adquirir suficiente compreensão desses conteúdos para que possam assumir, perante eles, uma postura crítica e aberta que os leve a um exame criterioso dos currículos e das respectivas alternativas, de onde pode até resultar a sua rejeição?

- Em que medida é possível dizer, a priori, quais são as suas potencialidades? Pela aparência?

A verdade é que a noção de potencialidades, quando aplicada ao homem, é uma daquelas noções que só têm sentido numa análise retrospectiva. De facto só baseados naquilo em que um indivíduo se torna, é possível afirmar que tinha potencialidade para tal (pois de outra forma não se teria tornado). Só sabemos, portanto, quais as potencialidades de alguém a posteriori, depois de terem sido confirmadas.

Explicaram-me assim a questão da bota.

Setembro de 1972. Um feirante, de etnia cigana, necessitava urgentemente de aprender a ler e a escrever para poder realizar o exame da carta de condução. Tinha tentado anteriormente o ensino oficial nocturno, mas sentira-se mal aceite e não tinha aprendido nem uma letra, quanto mais a ler. Procurou a solução, de forma particular, junto de um vizinho recém-formado como professor do ensino primário.

Não lhe interessava realizar o exame da quarta classe, que na época não era condição indispensável para o exame de condução. Só queria saber ler e escrever, o mínimo suficiente para aceder à carta de condução.

Por entre risos e suor, lutando contra a falta de motricidade fina, o desalento e vontade de desistir, contrariando a maior parte do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, sequências, normas e formas, descobriram em conjunto um interesse, melhor dizendo uma palavra – bota. O homem era comerciante de calçado e foi esse o definitivo ponto de partida, a motivação intrínseca.

Aquele que não tinha suficiente sensibilidade para um pegar de lápis entre dedos e que o fazia como quem agarra numa faca para esventrar um porco, era capaz, por entre sulcos, que quase rasgavam o papel, de desenhar uma das razões da sua sobrevivência – a bota.

Ao seu interlocutor as grandes teorias da aprendizagem da leitura e da escrita, a relação quase mágica e infalível, numa sequência normalizada de fonemas e grafemas, caía por terra – era possível iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita através da arte – o desenho de uma bota, cuja forma global se aproximava da consoante b, o buraco do respectivo cano era exactamente como a vogal o, a alma metálica que dava consistência à

relação entre o salto e a sola correspondia à consoante t e a laça do atacador era, na sua forma final, a vogal a.

Quem diria! Aquele aluno aparentemente condenado ao fracasso, descobria, pelo desenho da bota, a motivação intrínseca para desbloquear um estigma geracional e aceitar a dor de braços provocada pelo esforço da escrita e a do pescoço originada pela postura da leitura. Enfim, nem sempre as aparências enquadram as verdadeiras potencialidades. E nem sempre os conteúdos considerados primaciais ou mais valiosos correspondem ao que os quiseram destinar.

Uma educação que queira resolver o dilema da relação entre potencialidades e domínio/compreensão dos conteúdos considerados valiosos, implica a expansão do conceito de cultura educativa em que cada indivíduo ou grupo inserido no processo educativo se configura pelos seus valores e interesses, alargando o âmbito e a possibilidade de gerar acções que valorizam a produção e a transmissão do conhecimento.

Nesta dimensão é possível negar a divisão entre teoria e prática, entre razão e percepção, isto é, toda a fragmentação ou compartimentação das vivências e do conhecimento, através de um processo pedagógico que procura a dinâmica entre o sentir, o pensar e o agir, promovendo a interacção entre saberes que possibilita uma relação do ensino com a aprendizagem de forma efectiva, a partir de experiências vividas, múltiplas e diversas.

Por outro lado, se a escola é o primeiro espaço formal onde se dá o desenvolvimento da cidadania, a ela cabe proporcionar o contacto sistematizado, integrado e sequencial da educação com o universo da expressão artística e as suas linguagens, sem conceitos prévios sobre quais são ou não os conteúdos considerados valiosos.

E foi assim que me contaram a história da flor.

Outubro de 1972. Um jovem professor do ensino primário dava os seus primeiros passos como profissional com uma turma da 1.^a classe. Animado pela ilusão de quem começa e convicto de que não há barreiras que limitem os sonhos, levantou voo. Acabou, na sua sala, com o princípio instituído das filas, organizou o espaço para propiciar o trabalho em grupos, forrou as paredes com papel de cenário para que pudessem pintar-se livremente as paredes, julgando que assim não impediria a participação a nenhum garoto.

Enganou-se. Durante semanas o mais velho dos alunos, pela quinta vez repetente, não abriu a sua pasta e isolou-se no mais escondido canto da sala de aula.

Tinham-no convencido de que não valia a pena e estava resignado à condição de ausente voluntário. Até que um dia se interpôs entre o aluno e

o professor uma palavra geradora que nada tinha a ver com o método, mas tudo tinha a ver com a alegria de começar a abrir a pasta.

Tens papel? – Tenho. – Tens lápis de cor? – Tenho. - E livro? E borracha? E régua? – Tenho, tenho, tenho. – Então porque não abres a pasta? – Não vale a pena. Todos sabem que sou burro. Sabe, eu sou burro.

Resignado pela aparência. Assim estava. Mas surgiu, sem querer, entre eles aquela palavra. Melhor aquele objecto. – De que é tu gostas mais? – Dos malmequeres. – E de que é tu gostas menos? – De não saber desenhar um malmequer!

De novo a contradição do método. Malmequer, uma flor.

Era esta a palavra, melhor dizendo o objecto, que do desenho os levou ao fim do exílio. Começava ali a liberdade e continuava cada vez mais forte a clarificação do grande dilema da educação – a vertigem pelas aparências cada vez mais parecida com desculpa.

Este quadro vem reforçar como é inadequada a postura dos que insistem em afirmar que o contacto interactivo com o universo mágico das expressões é interessante, mas não curricularmente imprescindível.

Esta contradição vem sendo, nos últimos anos, objecto de reflexão dos que estão interessados em reverter a situação em favor de uma escola que valorize os aspectos educativos contidos no universo das expressões, enquadrados numa preocupação com a formação dos profissionais que hão-de exercer as funções na formação e orientação de crianças e de jovens.

Aceitar que o fazer artístico e a fruição estética contribuem para o desenvolvimento das crianças e dos jovens é ter a certeza da capacidade que eles tem de ampliar o seu potencial cognitivo e assim conceber e olhar o mundo de forma diferente.

Tal postura deve estar interiorizada nos educadores para que as práticas pedagógicas tenham coerência interna e externa, possibilitando aos educandos o conhecimento efectivo do seu reportório cultural e entrar em contacto com outras referências, sem que haja a imposição de uma forma de conhecimento sobre outra, sem dicotomia entre reflexão e prática e sem o estigma dos conteúdos considerados mais valiosos que outros.

Será assim possível iniciar o princípio do fim da vertigem pelas aparências e erradicação dos diferentes pesos curriculares para diferentes áreas de saber.

Até mesmo a questão da faca, não aparecerá aqui deslocada.

Fevereiro de 1973. Já não eram só as aparências. Eram as evidências. Na escola da noite, o centro de alfabetização, os professores sentiam-se praticamente como o Marco Pólo acabado de chegar da China, com o domínio da tecnologia da pólvora.

Realizavam as aprendizagens da leitura e da escrita através do desenho de palavras geradoras. Entre descobertas e espantos pedagógicos descobriam as novidades inventadas por D. Bosco. De tal forma que uma das consoantes mais difíceis de desenhar o f, era, para o senhor Pedro, amola-tesouras, a chave mais simples e o gesto mais linear para se motivar à aprendizagem. F de faca – uma das suas companhias diárias. Para o objecto e o grafema o mesmo gesto e o mesmo desenho, significando construção de conhecimento, numa hierarquia diferenciada para conteúdos tradicionalmente considerados menos valiosos e curricularmente tidos como menos significantes.

A pesquisa e a construção do conhecimento é um valor, tanto para o educador, quanto para o educando, rompendo com a relação sujeito/objecto do ensino tradicional. Este processo é um desafio aliciante. Delimite-se o ponto de partida, e o ponto de chegada será sempre uma resultante da interacção entre áreas de saber, não importa qual o seu posicionamento na ordenação curricular.

Desta forma, a inclusão efectiva da prática e ensino interactivo das expressões e das experiências de vida, sem estigmas redutores ou designações simplistas, estará intimamente ligado ao interesse de quem aprende e à obrigação de quem enquadra e sequencia curricularmente as aprendizagens, ganhando cidadania curricular e a relevância que os respectivos conteúdos merecem.

Esta proposição de um novo enquadramento para o ensino das expressões e das experiências de vida, contribui também para romper as barreiras da exclusão e da compartimentação para que frequentemente é empurrado na companhia das tecnologias, visto que a prática educativa não está baseada na aparência do talento ou do dom, mas antes na capacidade de experimentar de cada um.

Assim se estimulam os educandos a arriscarem todas as vivências escolares sem competição curricular entre as valências das áreas de saber.

Finalmente o livro.

Em 1972 chegara às livrarias o livro de Paulo Freire “Pedagogia do Oprimido”, escancarando algumas portas para aqueles que procuravam novos caminhos na educação:

“Os alunos são sujeitos construtores dos seus conhecimentos.

Tais construções partem, necessariamente, das suas histórias de vida, da realidade em que estão inseridos.

É fundamental um compromisso entre alunos e professores que contribua para a transformação da realidade, porque ninguém educa ninguém e ninguém se educa a si mesmo.

Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível, sem medo de contrariar o instituído e de assumir a rotura.”

A pedagogia de Paulo Freire é hoje identificada como Pedagogia do Oprimido, Pedagogia da Liberdade, Pedagogia da Esperança, porque nos seus trabalhos, defende a ideia de que a educação não pode ser um depósito de informações realizado pelo professor no aluno.

É assim que Paulo Freire caracteriza duas concepções opostas de educação: a concepção "bancária" e a concepção "problematizadora".

Na concepção bancária, o educador é quem sabe e os educandos os que não sabem; o educador é quem pensa e os educandos são aqueles sobre quem se pensa; o educador é detentor da palavra e os educandos são os que escutam; o educador escolhe o conteúdo programático e os educandos nunca são ouvidos nessa escolha.

Esta perspectiva de "pedagogia bancária", não tem em consideração os conhecimentos e a cultura dos educadores, nem respeita as linguagens, a cultura e as histórias de vida dos alunos, reduzindo as condições para a tomada de consciência da realidade que os rodeia e para a sua discussão crítica, não devendo, por isso, os conteúdos estar desvinculados da vida.

Carta de Paulo Freire a um jovem aprendiz de professor.

Meu caro Luís, sei que andas desencantado com a escola.

Também eu, já estive desencantado tantas vezes com a escola. Mas estar desencantado não significa ficar desistente.

O desencanto pode ser a antecâmara da indignação e a indignação foi, para mim, o prelúdio da revolta.

Deixa que te conte um pouco de mim, que já estou velho de mais para desistir e vivi demasiadas coisas para continuar desencantado.

Foi pela indignação e a revolta que em Angicos, no Rio Grande do Sul, pude viver um movimento que levou trezentos trabalhadores rurais, excluídos da escola, a aprenderem a ler e a escrever em quarenta e cinco dias.

A partir daí, e integrado no Movimento de Cultura Popular do Recife, procurei, com jovens professores desencantados como tu, compreender as razões da resistência calada de tantos oprimidos e ajudá-los a mudar o mundo, para mudar a vida.

Depois aconteceu o golpe militar de 1964 e fui preso.

Exilei-me durante catorze anos no Chile e viajei por todo o mundo.

Em 1970, estava em Genebra, quando em conjunto com outros brasileiros fundámos o Instituto de Acção Cultural, que assessorou diversos movimentos populares, em muitos locais do mundo.

Pude alguns anos depois regressar ao Brasil para continuar os trabalhos de alfabetização e escrever os meus livros.

Naquela época, os que escrevíamos ao contrário sabíamos que se vivia numa sociedade dividida em classes, em que os privilégios de uns impediam que a maioria usufrísse dos bens produzidos, o pior é que um desses bens necessários, para concretizar a vocação humana de ser maior, era a educação, da qual estava excluída grande parte da população trabalhadora.

Nesses tempos confrontavam-se dois tipos de pedagogia: uma pedagogia institucionalizada da classe dominante, em que a educação existia como prática de dominação, e uma pedagogia do oprimido, por realizar, na qual a educação surgiria como prática da liberdade.

Os desalentados com a pedagogia dominante procurámos gerar um movimento para a prática de uma pedagogia da liberdade, surgida a partir dos próprios oprimidos, e tal pedagogia só poderia ser aquela que tem que ser construída com eles, e não para eles, enquanto homens ou povos, na luta incessante pela recuperação da sua dignidade humana.

Repara que para nós não era suficiente que o oprimido tivesse consciência crítica da opressão, mas sim que se dispusesse a transformar essa mesma realidade. A isso eu chamei o trabalho de conscientização e politização dos desalentados para a indignação e para a revolta.

Ontem e hoje, a pedagogia dos que dominam é sempre fundada numa concepção bancária de educação, cujo discurso e prática determinam que o sujeito da educação é o educador, sendo os educandos considerados como recipientes a serem enchidos através de um sistema que deposita comunicados que devem ser recebidos, memorizados e repetidos.

Este é um tipo de educação que pressupõe o mundo harmonioso dos desalentados, no qual não há, aparentemente, contradições, e vive

exclusivamente da conservação da ingenuidade dos oprimidos, para que se acostumem e acomodem ao mundo que lhes dão a conhecer.

Por isso sentimos como se tornava necessária e indispensável a promoção da ingenuidade à crítica. Pensar certo, foi como lhe chamámos. Procurar a profundidade e não a superficialidade na compreensão e na interpretação das coisas e dos acontecimentos, sempre disponível para rever o que se descobre, reconhecendo a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, consolidada no direito de o fazer.

Luís: O professor indignado é como os artistas, provoca o amor pelo conhecimento.

O professor insatisfeito é como os profetas, desencadeia um processo de descoberta pessoal que activa a liberdade e o poder criador, porque desencadear é, simplesmente, retirar o cadeado.

O professor desalentado acentua nos seus alunos a incapacidade de andar sozinhos, de correr sozinhos e de voar mais alto.

O professor desencantado contribui para que os seus alunos fiquem presos num desalento projectado e, por isso, deixam de andar, paralisados pelo medo e pela falta de horizontes. Por isso olham sem ver, ouvem sem escutar, falam sem dizer, lêem sem entender e escrevem sem pensar.

Não agem, só reagem. Não se defendem, aceitam. Passam de ano sem passar. Passam na vida sem pensar e são passados para trás, sem saber porquê e sem se interrogar por quem. Passam pela escola, mas não ficam na escola e muito menos ficam com a escola.

Luís, sei que estás desencantado com a escola, mas tu és novo e tens dentro de ti todas as potencialidades do futuro e o futuro não é acomodação, é inquietação.

E quem está inquietado deve ensinar, no presente, não o método que passa, mas a alma que permanece.

Deve ensinar, não a única resposta certa na escolha múltipla, mas a capacidade de cometer erros criativos, de ver que um fracasso em liberdade vale mil sucessos controlados.

O professor com o futuro no horizonte ensina, não o caminho das pedras, mas o amor às pedras que existem em todos os caminhos e por isso inspira, profetiza, acorda, desafia.

Sabes, Luís, grande parte de nós andámos estes anos todos a abrir as portas ao contrário do que Comenius nos propôs que fizéssemos. Estou convencido que, se ele pudesse, escreveria exactamente no sentido oposto do que escreveu, esperando que, teimosos, acertássemos por fim na insistência de o contrariar.

Vence o desalento, Luís, um abraço deste teu amigo Paulo

Tal como Célestin Freinet, Paulo Freire cultiva o nexa escola/vida, respeitando o aluno/educando como sujeito da história.

As bases pedagógicas de Paulo Freire fundam-se no diálogo libertador, contrariando os monólogos opressivos dos educadores sobre os educandos. Tal relação dialógica estabelecida entre o educador e o educando fará com que este aprenda a aprender.

"A leitura do mundo precede a leitura da palavra", afirmou Paulo Freire, querendo com isto dizer que a realidade vivida é a base para qualquer construção de conhecimento, desde que se respeite o aluno/educando sem o excluir da sua cultura nem o reduzir a mero depositário da cultura dominante.

Ao descobrir-se como produtor de cultura, o homem reconhece-se como sujeito e não como objecto da aprendizagem, porque a partir da leitura do mundo de cada um, através de trocas sustentadas no diálogo, são construídos novos conhecimentos sobre a leitura, a escrita e o cálculo, fazendo o percurso que vai do senso comum ao conhecimento científico num continuum de respeito.

Como educador com profunda consciência social, Paulo Freire defende que mais do que promover exclusivamente a leitura, a escrita e o cálculo, que é sua obrigação, a escola deve também contribuir para os alunos compreendam e identifiquem as contradições da sociedade em que vivem.

Por tudo isto a alfabetizar é hoje muito mais que ensinar a ler e a escrever os que nunca foram à escola. É promover, pela educação, a consciência e o exercício da cidadania.

Felizmente hoje ainda há quem saiba, ou pelo menos apeteça, os sonhos incompletos e é possível acreditar que se foi perdido muito tempo nem tudo se perdeu, até mesmo o saber olhar muito para trás e compreender que deveríamos ter aproveitado (mesmo que fosse pouco) o que de potencialmente bom e interessante havia na velha escola, para os alicerces desta nova escola, que tão depressa envelheceu, cimentados mais em papel de interesses que em argamassa de valores. Memórias.

Esta começa a apresentar-se, para a nossa geração, como a última oportunidade de rascunhar, contra o poder, outras sebatas.

O melhor da escola ainda está para vir e, muitos de nós, que nesse tempo seremos avós ou bisavós, teremos o prazer de ter sido meninos tantas vezes quantas nos apeteçeram, para que outros meninos tenham espaço para o prazer e a vontade de vir, também, a ser avós.