

CURRÍCULO OCULTO E CULTURA(S) DE APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

MARIA FERNANDA GONÇALVES

1. INTRODUÇÃO

A ESE de Viseu entrou numa nova fase da sua vida institucional, volvidos 13 anos após a sua criação. É, como já se disse, uma boa altura para "balanço" do trabalho realizado, mas sobretudo para recriar dinâmica e projectos que a justifiquem como organização com finalidades específicas, ao serviço da comunidade nacional e regional, nas dimensões, com as estratégias e com as formas de intervenção que se julguem mais adequadas.

É tempo de encontrar algumas respostas seguras para as perguntas: Quem somos? O que queremos? Como pretendemos chegar lá?

Foi nesta fase de trabalho que veio encontrar-nos o Colóquio que aqui se realiza. Incluímos, portanto, nas nossas preocupações de pesquisa e acção a clarificação da(s) cultura(s) de aprendizagem que proporcionamos aos nossos alunos.

São alguns apontamentos desse processo, mais do que resultados já obtidos, que aqui trazemos.

Cabe-me, no tempo de intervenção que me foi dado, justificar a razão por que enquadrámos parte da pesquisa que temos em curso no campo conceptual do "currículo oculto" e provocar, a partir daí, algumas reflexões.

À questão do porquê, responderei simplesmente: por convicção, e por influência da nossa preparação específica.

A nossa convicção de que os mecanismos, conjunto de mensagens e aprendizagens que uma instituição de formação produz - e que se incluem no âmbito do chamado currículo oculto - são extremamente influentes na formação proporcionada, tentarei justificá-la ao longo desta intervenção.

Cada modelo de formação, e cada instituição escolar, tem o seu próprio currículo oculto. Queremos conhecer o nosso, para fazer dele instrumento eficaz de formação - nos aspectos em que seja manipulável, ou, pelo menos, na medida em que o processo de reflexão crítica é já em si um acto cultural e formativo.

Não seja motivo de estranheza a referência à nossa formação específica. Cada área académica e científica produz e provoca perspectivas e visões específicas da realidade e do conhecimento. Então, as próprias características de cada área, curso ou "Departamento" são elas mesmas possíveis formas de currículo oculto.

Aproveitemo-las então, positivamente. É uma forma de lidar com realidades a que não podemos escapar.

2. O CURRÍCULO OCULTO, OU A NOSSA INOCÊNCIA PERDIDA

Não é oportuno dissertar agora sobre o conceito de currículo oculto, mas temos que exemplificar a sua complexidade, para justificar a sua abrangência e o papel que lhe atribuímos na criação de condições e de resultados da aprendizagem escolar.

Se quisermos enumerar as designações por que é conhecido este mundo de realidades nublosas, mas insistentemente presentes, teríamos que, em justiça, referir os que se ocuparam delas, sem lhes atribuírem esse rótulo, e passar, depois, por termos como: currículo encoberto, escondido, implícito, latente ou, pela negativa, não intencional, não conhecido, não observável, não estudado ou não escrito.

Depois de anos de investigação, pode-se dizer que o carácter "não intencional" está em dúvida, e que o "não conhecido", o "não observável" e "não estudado", rigorosamente, já se não justifica. Já sabemos que nada na escola é neutro, que os alunos aprendem coisas muito para além do que lhes é ensinado pela via instrucional "em virtude da sua experiência diária num cenário organizativo com as características sociais da escola" (Dreeben, 1976); que os procedimentos organizacionais têm incidências nos valores e motivações dos alunos; que os conteúdos dos manuais veiculam mensagens implícitas; que as expectativas em relação aos alunos tendem a realizar-se; que algumas das coisas mais importantes que a Escola ensina não são mencionadas no currículo oficial, ou nos manuais; que há um

conjunto vasto de aprendizagens "osmóticas" resultado mais das acções e das vivências dos alunos do que das aprendizagens escolares formais. Enfim... um mundo de coisas já sabidas ou, pelo menos, um campo vasto de pistas de investigação.

A formação dos professores está naturalmente submetida às influências de um currículo não manifesto e tanto mais, quanto menos clarificarmos essas influências.

Há quem afirme que "o comportamento profissional dos professores está mais ligado com os efeitos ocultos das práticas e das instituições em que se formaram, do que com os conteúdos explícitos do currículo com que se pretendeu prepará-los" (Sacristan e Gomez, 1985:18). Creio que não temos estudos bastantes que nos permitam para já, estabelecer esta relação de forças entre os dois conjuntos de influências, mas é inegável que há forças modeladoras nas instituições de formação que podem ter efeitos perversos e contrários aos objectivos e ao discurso explícito. [Há-os também de efeitos positivos e desejáveis]. O conhecimento destruiu a ingenuidade. A força do oculto só prevalecerá na medida do nosso desconhecimento, ou do nosso consentimento. Neste último caso, foge-se à definição de "não intencional" e não será "oculto" para ninguém.

Sintetizando:

O currículo oculto tem sido identificado com:

- * práticas e métodos utilizados
- * resultados da escolarização não previstos ou não pretendidos explicitamente
- * subproduto do currículo académico
- * conjunto de factores modeladores de aprendizagens não académicas e não mensuráveis nos alunos
- * contexto social no qual tem lugar a escolaridade, e que implica que os alunos alcancem modos de pensar, normas sociais e princípios de conduta, dada a sua prolongada exposição a esse ambiente.

Temos, assim, que tanto é encarado como processo como produto; tanto associado a causa como a efeito. Quanto a efeitos, sabemos já que por esta via se formam ideias, representações e crenças; se

constroem significados de que se pode não estar muito consciente; se criam disposições, atitudes e hábitos; se adquirem formas de socialização e se faz, em boa parte, uma organização de valores.

Destas afirmações, retiro duas conclusões:

1.^a Dada a força modeladora do currículo oculto, as pesquisas conduzidas nesta linha, permitir-nos-ão, por certo, identificar valores, crenças, concepções, expectativas, ideias e práticas que constituem o quadro de "culturas de aprendizagem" predominantes na nossa Escola.

2.^a Se essa força é tão determinante, precisamos de saber, com mais rigor, o quê leva a quê. Que mecanismos poderemos alterar, em função de que objectivos.

Em suma, precisamos de investigação que não exclua nenhum objecto de análise, nem recuse nenhum método potencialmente útil. Precisamos de incrementar a nossa reflexão investigativa e associar a reflexão à acção.

.Nota

5. ESCOLAS SUPERIORES DE EDUCAÇÃO.

Possíveis mensagens de Currículo Oculto.

Quando um jovem estudante chega a uma ESE como candidato a futuro docente tem já uma longa história académica (mais ou menos bem sucedida) constituída, no mínimo, por 12 anos de escolaridade. Foram milhares de vezes, milhares de dias na sua vida em que saiu de casa e foi para a escola e cumpriu os ritos, sagrados ou profanos da vida escolar. Entrou nas salas, reviu professores, apropriou-se de algumas materias ou desenvolveu com elas relações conflituosas; submeteu-se a provas, foi classificado, viveu relações boas ou más com iguais, com mais velhos, com autoridades, mesmo com alguém em relação ao qual ele tinha necessidade de se sentir superior.

Cumpriu como obrigação algumas actividades que até podiam ser de prazer; na melhor das hipóteses, discutiu questões que lhe diziam respeito (a si ou a outros) e participou em algumas actividades que achou interessantes, em que talvez se tenha envolvido e empenhado por gosto, ou na busca de recompensa social e académica. Não sei se concebeu projectos, se a progressão escolar tinha algum

sentido pessoal, se quis ser professor, ou se o jogo arriscado dos ingressos o atirou para a porta de uma ESE.

Traz ideias feitas sobre o que são os professores, o que tem que fazer um aluno para sobreviver e vencer, qual é o estatuto dele enquanto aluno, de que modo se aprende aquilo de que se gosta, como se resolve a questão da matéria a aprender para a qual não vê sentido nenhum, como se lida com a autoridade e como é que as autoridades devem lidar com ele.

Este retrato não é fiel nem universal, mas serve como exemplo.

Nada disto se apagou quando ele transpôs as portas da nova Escola. Mas agora passa a ter um estatuto ambíguo: é aluno e tem direitos. Mas de vez em quando, tem que assumir o papel de professor e o jogo não é nada a brincar. Esperam dele uma mentalidade de profissional.

Tem 10 trabalhos escritos para apresentar, 2 relatórios de observação de aulas, planos e material para a Prática Pedagógica da próxima semana. Às vezes não o deixam usar o material que um colega do ano anterior lhe emprestou, ou que existe na escola onde vai dar as aulas; ele tem que fazer outro. Assiste a aulas. Na próxima semana não tem nenhuma frequência (que alívio!). No mês que vem é que é a doer - são 10 em três semanas seguidas. Tirou uns apontamentos, fez umas fotocópias, não teve tempo de ir à Biblioteca. Precisava de passar um trabalho, mas o Centro de Informática já estava fechado; ainda pediu para sair mais cedo de uma aula, mas já não conseguiu o que queria (1) . Decidiu: amanhã falta às aulas todas; passa o trabalho, faz os 2 planos e a acta da última sessão da reflexão sobre a prática pedagógica e talvez vá ao cinema. Que diabo, já não é uma criança; que mania têm de lhe marcar faltas na Escola. Ele é ou não é aluno do Ensino Superior? É; mas nos bares aonde vai, nas conversas com outros, na preparação da semana académica, na reunião de Associações, os colegas de uma Universidade que funciona na mesma região olham-no de soslaio. Ele não é bem um estudante do Ensino Superior; é do Politécnico.

"Eles" nem são licenciados!

- Que sim, diz ele.

- Mas não; acho que vocês fazem umas "cenas" para completar o bacharelato. Não vês como é na Tecnologia?

- Mas a ESE é diferente; insiste.

- Ai é? Vê lá se o Dr. X não diz que vocês não podem pertencer ao Sindicato dos Professores Licenciados; parece que nem a uma Ordem de Professores que vai aparecer; e ainda mais, nem dar aulas no 3.º Ciclo!

- Terão alguma razão? Muita da "malta" não conseguiu entrar numa Universidade.

Isto não é literatura barata. É uma abordagem academicamente pouco ortodoxa de uma situação real. Mas nós estamos entre académicos; falemos de outro modo.

Ser aluno de uma ESE é complicado. Pior que ser considerado licenciado de 2.ª é ter-se a si próprio como tal.

Muitos alunos partilham a ideia generalizada na opinião pública de que a formação nas ESE's é de menor qualidade, ou de menor exigência, que a proporcionada pelas Universidades. Esta ideia feita, esta imagem mal construída, é um vector do nosso currículo institucional que "solapa" o trabalho de formação que fazemos.

Por outro lado, o estatuto ambíguo de aluno a que me referi, está ligado ao modelo de formação de componentes integradas que sendo potencialmente bom, não está suficientemente avaliado. Aliás, os alunos não o distinguem do modelo das "licenciaturas em ensino" nas Universidades que, em rigor, é um modelo bi-etápico, embora com algumas formas de integração. Não encaram a "prática pedagógica" como situação de reflexão e de treino integrado normalmente no curso, mas como "estágio" - é a designação que lhe dão.

Contacto com alunos do 2.º Ano. Quando me apresentam um plano de actividade lectiva a desenvolver num contexto real ou fictício, põem muitas vezes como título: "Estágio na Escola de ...".

Todos os anos há oportunidade para o mesmo tipo de conversa. A socialização na instituição foi feita pela via implícita, pelo Currículo Oculto tendo como agentes outros colegas. Mas nas escolas em que exercem essa prática também são vistos, se não pelos seus acompanhantes, por outros docentes dessa escola, não como pessoa a iniciar-se numa formação profissional, mas como "estagiários" - que têm que

dar prova de que são bons professores - e, meu Deus! "Que grande diferença entre este estágio e aquele que eles/elas fizeram".

Claro que temos muito trabalho de mérito realizado e que é, socialmente reconhecido. Mas esta imagem desvalorizada não respeita exceções, e não é ignorando as realidades que as transformamos.

Mas a partir da história escolar de cada um, pela via institucional, que formação proporcionamos e como?

Pela nossa parte estamos a investigar e avaliar, como já se disse. Isso implica também saber, através dos diplomados das ESE's, já em serviço, até que ponto prevaleceram os modelos da sua formação académica geral, até que ponto os marcou a instituição da formação profissional e como; que peso terá no seu desempenho, e nas suas atitudes face à profissão, a socialização a que foram sujeitos na instituição escolar que os recebeu como profissionais.

Por vias directas ou indirectas lidamos com todas estas realidades, as internas e as exteriores à nossa instituição.

Há bastantes sinais de uma imagem negativa do sistema escolar nos estudantes que se destinam à função docente. Como se formou essa imagem? Pela sua experiência de alunos? Pelas mensagens e interações de professores seus ou outros? Ou pelos mesmos mecanismos que formam a opinião pública? Há quem diga que a realidade se forma pelo que a Escola ensina ou pelo que a Televisão mostra.

Mas o que ensina a nossa escola e como? Como reformula e reconstrói as crenças e imagens que os alunos já trazem? Cito dois pequenos exemplos para ilustrar as minhas preocupações neste campo.

Numa turma do 2.º Ano de um dado Curso, propus que os alunos fizessem de forma individual ou em grupo, um trabalho que só tinha duas condições prévias: 1.ª Estar relacionado com questões do currículo escolar ou da sua implementação, 2.ª ser apresentado ou realizado na aula, sem recurso à forma escrita.

Surgiram muitos trabalhos bastante interessantes.

Mas um grupo simulou uma reunião de Conselho de Turma em que eram debatidos casos especiais de alguns alunos. Via-se que se tinham preparado para aquela "representação"; tinham procurado elementos para as suas intervenções e o Director de Turma coordenou formalmente bem a reunião. O empenho era sério e o tempo gasto na preparação, provavelmente, muito.

Passados à fase do debate aberto e da minha intervenção como comentadora, "as coisas correram mal". Quis fazer-lhes sentir que apreciava muito o esforço desenvolvido, mas convidava-os a reanalisar de outras maneiras os casos apresentados. Impressionou-me não o simplismo das explicações aduzidas, mas a naturalidade com que tudo era atribuído a características dos alunos ou a razões da sua circunstância familiar em relação às quais nada se podia fazer. A suposta reunião terminou calmamente com esta constatação; não houve a mínima sugestão para qualquer forma de actuação perante os casos expostos, não houve uma dúvida sobre as justificações aduzidas, não aflorou qualquer forma de boa cumplicidade com os alunos, não foi questionado nenhum aspecto relativo à escola.

Sintetizo isto, e apresento as alegações dos alunos investidos no papel de professores, para defesa do seu trabalho. Um só argumento os apoiava: "a realidade é assim, Sr^a Dr^a; é assim que as coisas se passam nas escolas. Queria que nos puséssemos a inventar?" Nós também vamos ter que fazer assim.

Pensei que a intransigente defesa do que haviam feito e a recusa em dar qualquer volta à situação, fosse devida ao receio de os não valorizar devidamente numa possível classificação do trabalho. Tranquilizei-os quanto a isso, e insisti. Nada feito. Eu, e por certo a Escola, éramos muito líricos, e não conhecíamos bem a realidade. Não vale a pena contar todo o resto.

Abrevio razões e pergunto-me só:

- Quem lhes deu a ideia de que uma reunião de Conselho de Turma era necessariamente "assim"?
- Porque admitiam para si próprios um papel adaptativo, no que julgavam ser a realidade profissional, e não se imaginavam a investir nada numa perspectiva empenhada e inovadora?
- Porque não mobilizaram na análise dos casos seleccionados, os dados de disciplinas já trabalhadas na Escola? O discurso que fizeram pouco ultrapassava o senso comum; não manifestava hábitos de reflexão ou de questionamento.

- Pergunto ainda: porque imaginaram eles que o que eu esperava era um retrato fiel do que, do seu ponto de vista, era a realidade e não qualquer posição criativa, mobilizadora e inovadora?

Fiquei a pensar nas formas como, possivelmente, transmitimos ou reforçamos concepções de aprendizagem e modelos de actuação profissional que, por certo, não comunicamos pelo discurso verbal. Mas viesse de nós, ou de outros, a situação em que se encontravam, e com que era preciso trabalhar, era esta.

O segundo caso que escolhi, já não vou explaná-lo para não alongar esta intervenção. Digo só que, ao contrário do anterior, era um trabalho escrito feito na aula a partir de um documento sobre avaliação no Ensino Básico. Os alunos rejeitaram as mensagens explícitas do documento, anulando-as pelo que eles consideravam críptico e subreptício e tudo seria um perfeito embuste. Tudo para eles era retórica pedagógico-política, porque nada no sistema estava a favor do que teoricamente se pretendia implementar.

A nota interessante foi o colorido da linguagem que eu desconhecia. Tudo eram "tangas" ou termos semelhantes. Fiquei a saber que "tanga" é qualquer coisa como "balela", "palavreado", mentira disfarçada com boas palavras. Mas o problema é que isto não redundava em constestação, mas em desculpa. Sendo assim... não vale a pena tomar isto a sério e gastar energias para o conseguir, era a conclusão implícita no texto dos alunos.

Dir-me-ão que estou pessimista e que a Escola, mormente no nível em que trabalhamos, transmite, mesmo por forma implícita, mensagens muito contrárias ao que fui dizendo. Acredito nisso; se não acreditasse, se pensasse que isto é geral e, sobretudo imutável não conseguiria ser professora e não contribuiria para credenciar profissionais descrentes de si, dos outros, da Escola, e da sua disciplina e mais ainda, da sua acção na Escola.

Digo que a transformação de muitas destas ideias é um processo lento que tem que ser construído activamente com os próprios formandos e tanto pela via do oculto como do explícito.

É curioso comparar as ideias, crenças e atitudes dos alunos à entrada e à saída do seu tempo de formação profissional. O que prevalece anos depois é fruto de muitos factores, como já disse, e não sabemos ainda determiná-lo bem.

Só mais duas ideias:

- Como cada ESE pode definir, com algumas limitações, o seu próprio currículo formal e, sem limitações, os conteúdos dos programas que ministra ou as actividades formativas que promove, seria interessante também analisar as implicações da selecção feita. Teríamos assim clarificada a face oculta dos currículos oficiais de formação nas ESE's.

- Em 2.º lugar, gostaria que discutíssemos o célebre princípio da "homologia" de procedimentos na formação de professores, tendo em conta a área de trabalho a que se destinam. Confesso que não sou adepta incondicional de tal princípio. Não o aceito sem uma boa clarificação das suas interpretações e implicações.

Põem-se aqui alguns dilemas, e a maneira como os resolvermos não é despida de consequências; tem implicações e veicula mensagens.

Ex.: A Escola Básica e obrigatória é uma escola vocacionada para o sucesso real de todos, tendente a dar a todos o considerado "básico" na formação da pessoa e a fazê-lo sem seleccionar ou discriminar.

Mas a formação profissional pode ser selectiva e hierarquizar os futuros profissionais segundo o seu desempenho e potencial.

- Que formas de actuação devemos então privilegiar, no acompanhamento e avaliação dos alunos? Tenho a minha resposta, mas gostaria de a confrontar com a vossa.

Uma outra questão: o ensino Universitário, pelo menos em disciplinas de cariz teórico, não exige a presença dos alunos. Nós entendemos, pelo contrário, que a formação se constrói na interacção, na reflexão conjunta, na experiência da vida escolar e, conseqüentemente, assumimos que deve ter carácter presencial. Mas alguns respondem: há quem não venha às aulas (e não estou a falar no caso dos trabalhadores-estudantes), estude a matéria dada e chega cá e tem melhores notas do que quem se integra no processo normal do trabalho. Esboça-se aqui uma contradição. A forma como a resolvermos estará carregada de mensagens implícitas.

- Apesar de uma enorme explosão nos últimos anos, as Ciências da Educação são ainda consideradas "menores" em certos níveis da Comunidade Académica tradicional.

Mas as diversas disciplinas ministradas numa ESE, mesmo as chamadas "de natureza científica específica" são peças estratégicas na formação de professores. Que estatuto tem, nas nossas escolas, cada uma dessas disciplinas? Há diferenciação de estatuto entre as áreas? Provém de onde? Das características das disciplinas? Da qualificação dos docentes? Da competência reconhecida e poder pessoal de alguns dos seus membros? Que mensagens emitem estas diferenciações para os alunos?

- Com a autonomia científica que temos, podemos evitar o tratamento do saber como estandardizado e desligado das formas da sua aplicação e torná-lo mais pessoal e problematizador. O que predomina na nossa instituição?

O que pedimos aos alunos em momentos formais de avaliação?

Por certo, já todos encontrámos frases repetidas por quase todos os alunos, em provas escritas, cujo significado lhes escapa. Como reagimos perante isso? Eu já ouvi como resposta dos alunos: "sempre fiz assim".

- Concluo que a longa vida escolar os predispôs para aceitarem o que alguém, detentor de poder cognitivo e formal disse - ou eles supõem que disse - e repetirem isso mesmo quando tal lhes for perguntado, ou quando tiverem oportunidade de mostrar que "decoraram" aquilo - e não consideram isto uma violência à sua inteligência, à sua dignidade intelectual e pessoal.

Insisto no mesmo; se esta é a disposição adquirida, temos que contrariá-la por estratégias explícitas incluídas nas práticas lectivas e por todos os mecanismos informais que possam realçar estas mensagens.

É por isso que é preciso conhecê-los.

6. TÓPICOS DE CONCLUSÃO

Como conclusão desta intervenção que se quis breve reforçarei duas ideias.

A primeira é a de que já nos não é permitido, ou já não é cientificamente legítimo, ignorar as realidades envolvidas no conceito lato de currículo oculto, quando estamos a interrogar-nos sobre a qualidade da

formação que institucionalmente proporcionamos, sobre os contextos de aprendizagem que fomentamos, sobre a eficácia das práticas escolares que utilizamos e que queremos induzir em outros.

Tanto para nós, que estamos empenhados na clarificação e melhoria dos sistemas e práticas educativas, como para os docentes actuais e futuros com quem trabalhamos, e que sintonizam nos mesmos objectivos, a reflexão sobre estas realidades é uma estratégia fecunda para a desocultação e descoberta de significados, para a construção de perspectivas e modos de intervenção individuais e colectivas, para a possibilidade de "fazer luz" sobre alguns dos mecanismos institucionais em que estamos envolvidos, enfim, para o processo dinâmico da construção da identidade específica da Escola, da organização educativa, em que profissionalmente nos realizamos.

Sirvo-me de palavras de um autor de língua inglesa para sublinhar, em parte, estas ideias.

Diz Robert Dreeben (1976):

"Estar consciente de que tudo o que fazemos [na escola] terá provavelmente consequências, previsíveis ou não, permite-nos reflectir sobre políticas e práticas alternativas, para pensar o processo educativo, em sentido amplo, e para nos interrogarmos sobre o que acontece de facto, para além das políticas explícitas, dos meios de instrução, e dos objectivos que cada um de nós tenta alcançar. Reflectir sobre os resultados não programados da escolaridade, enquanto parte do processo educativo, é um antídoto contra uma perspectiva fechada e dogmática" (in G. Sacristan e Pérez Gomez, 1985:84).

A segunda ideia a que queria referir-me, diz respeito a um artigo de Jennifer Weis (1991), em verdade, um artigo de opinião, em que a autora afirma que "as mudanças no currículo oculto podem ocorrer mais facilmente que no currículo formal". Contesto a opinião desta autora, penso que com alguma segurança e coerência.

Para as instituições de Ensino Superior, com autonomia científica e, portanto, curricular, fazer alterações em planos de estudo ou em conteúdos programáticos não é difícil.

Mais lentas serão, naturalmente, as mudanças estruturais, os hábitos adquiridos, as estruturas de poder instituídas, o estilo de relações, o estatuto dos diversos actores envolvidos, os pressupostos básicos fortemente interiorizados, em suma os valores implicados na cultura da Escola ou nas subculturas que interagem, em diálogo predominantemente implícito, com a cultura dominante. Pessoalmente, sou

sensível aos sinais de "contra cultura" que surgem em alguns contextos institucionais e formais. Sem heresia, bendigo as forças de autonomia, individual ou de grupos, que em situações que o reclamam, contrariam a engrenagem da imposição. As escolas de Ensino Superior têm, nesta linha, uma boa herança.

Porque este é um dos temas que mais interesse desperta no estudo das questões curriculares, sobretudo em níveis de formação post-inicial, permitam-me que conclua esta intervenção, lendo um trecho de um trabalho em que um formando (2) apresenta as suas motivações para a escolha de um tema como este para as suas reflexões e pesquisas pessoais. Diz ele na introdução ao trabalho:

"Frequentava eu o terceiro ano de escolaridade, na escola primária de uma vila da "Beira Douro", decorria o mês de Março de 1965. A professora, uma senhora que eu muito respeitava, pediu que fizéssemos uma «redacção» livre, baseada em tema à escolha de cada um. Eu era considerado um bom aluno, e sempre demonstrara especial prazer pela escrita; tal exercício seria realizado sem dificuldade. Mas nesse dia, quando me dirigia à escola assistira à passagem de um funeral de um homem que vagamente conhecia. Sabia que ele era um pouco marginal, dependente do álcool, e que falecera à míngua, abandonado pelos poucos familiares que tinha. A verdade é que não me saía da ideia a singularidade de tal funeral: um caixão, quatro homens, um homem de opa vermelha transportando uma cruz... Tão só!

Alguns dias antes assistira a um outro funeral, no qual participara como acompanhante, tendo para mim ficado a imagem de que nunca vira tanta gente junta. O defunto era filho de um grande proprietário da região e havia falecido na queda de uma avioneta. Nunca o vira em vida e, como eu, possivelmente a maior parte dos acompanhantes do féretro.

Quando a professora pediu a realização da composição, não me saíra ainda da ideia uma questão para a qual, não descobria resposta.

Por que razão o "Biné", um homem que todos conheciam, ia para o cemitério «sozinho», enquanto que o "Dr. Tal" tinha tal número de acompanhantes? ...

Claro que escrevi sobre o assunto, terminando a composição com uma afirmação que ainda hoje recordo. Os pobres até na morte são pobres! ...

No dia seguinte, quando a professora entregou as redacções, teve o cuidado de me dizer, em tom pouco amigável, que «aquilo não era redacção que se apresentasse». Já na posse do trabalho, reparei que a frase que a senhora professora menos apreciara tinha sido exactamente a última, sobre a qual passara um vistoso traço vermelho...

Este episódio nunca me saiu da memória.

Por vezes penso na pouca sensibilidade de uma professora que, perante uma tal situação, permitiu que uma criança, chocada e «ofendida», interiorizasse serem tabu, na escola, questões como a pobreza ou a injustiça.

A esta distância, decorridos que são quase trinta anos, apercebo-me de que a situação afinal, terá tido o «mérito» de me marcar para as questões de ordem social. Nunca esqueci tais imagens e reconheço agora que a fria indiferença da professora poderá ter sido responsável por alguns dos aspectos que considero positivos na minha formação moral e social. Para além disso, é responsável, por certo, pela enorme curiosidade que nutro pelas questões do currículo oculto.

. Nota: Os pontos n.ºs 3 e 4 da intervenção prevista não foram apresentados na comunicação oral.

(1) É justo anotar que esta situação na ESEV está completamente modificada.

(2) Manuel António Pereira (1995).